



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL PARA A SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SAÚDE

RUTE RAMOS DA SILVA COSTA

**SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS QUILOMBOLAS: EXPRESSANDO E
FORTALECENDO A IDENTIDADE**

RIO DE JANEIRO

2020

RUTE RAMOS DA SILVA COSTA

**SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS QUILOMBOLAS: EXPRESSANDO E
FORTALECENDO A IDENTIDADE**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde, Núcleo de Tecnologia Educacional para a saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências e Saúde.

Orientador: Alexandre Brasil Carvalho da Fonseca

RIO DE JANEIRO

2020

C837s Costa, Rute Ramos da Silva.

Saberes e práticas educativas quilombolas: expressando e fortalecendo a identidade. / Rute Ramos da Silva Costa. – Rio de Janeiro: UFRJ/ NUTES, 2020.

227 f.: il. color. ; 30 cm.

Orientador: Alexandre Brasil Carvalho da Fonseca.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Saúde, Rio de Janeiro, 2020.

RUTE RAMOS DA SILVA COSTA

SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS QUILOMBOLAS: EXPRESSANDO E FORTALECENDO A IDENTIDADE

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde, Núcleo de Tecnologia Educacional para a saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências e Saúde.

Aprovada em 06 de julho de 2018

Alexandre Brasil Carvalho da Fonseca – Orientador

Doutor em Sociologia/ Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde – UFRJ

Maria Clareth Gonçalves Reis

Doutora em Educação/ Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais - UENF

Gustavo Arantes Camargo

Doutor em Filosofia/ em Ciências Ambientais e Conservação - UFRJ

Vera Helena Ferraz de Siqueira

Doutora em Educação/Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde – UFRJ

Leonardo Maciel Moreira

Doutor em Educação/ Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde – UFRJ

Às mulheres negras que caminham ao meu lado, me inspiram, somam afetos e saberes. Minhas amoras, vovó Perpétua, dona Zezé e Neném.

AGRADECIMENTOS

À Deus, meu grande amigo e inspiração para viver. Minha gratidão por caminhar comigo em todos os momentos dessa difícil jornada, por me ouvir e aconselhar, enviar pessoas que me cercaram de bondade. Obrigada por sua força, seu amor incondicional, seu consolo, seu escape. Para ti eu entrego os louvores que este estudo vier a obter.

À minha família querida. Ao meu pai, meu fã e minha paixão, pelos conselhos, carinho e confiança. À dona Zezé (dona mãe), por compartilhar de sua fonte alegria e pelos muitos incentivos. À Neném, melhor irmã e amiga que eu poderia ter, obrigada por me ouvir e incentivar, sempre. À minha vovó Perpétua, meu amor e minha inspiração, obrigada por compartilhar sua história de vida, memórias, dores e vitórias. Eu te aprecio, admiro e te amo muito, vó. Ao meu vovô Plácido (*in memoriam*) que sempre compartilhou de sua sabedoria e criatividade.

À minha família de Macaé: Dona Selma, Seu Celso, Vanice, Ramon, Plínio, Rayza, muito obrigada pelo carinho e cuidado, respeito e confiança.

Às famílias da Comunidade Remanescente de Quilombo Machadinha, Chiquinho, Sirlei, Kaylane, Fernanda, Leandro, Marcela, Margarete, seu Edes, Fabiana, Jerrinha, Larissa, Bia, Thiago, João e Uiliam. Vocês me adotaram como uma família. Eu reconheço publicamente todo amor e renúncia que fizeram para me receberem em suas casas. Vocês são o máximo da generosidade, as pessoas mais incríveis que eu poderia conhecer.

Aos meus amigos e amigas de Machadinha: Dalma, Nilda, Jovana, Janaína, Waguinho, Leandro, dona Preta, Eliane, Nancy, dona Maria, dona Maura, Alzenir, Zezés, Dona Golê, Seu Tidinho, Seu Gilson e dona Conceição, Suellen, Lourdes, Pedro, Valentina, Bruna, Renato. A todas as crianças de Machadinha, pela alegria e carinho. Cito alguns nomes, mas

desejo que todos (as) sintam-se abraçados (as). Minha gratidão a todos (as) os (as) participantes dessa pesquisa, pelo acolhimento e generosidade.

Aos (às) professores (as), funcionários (as), oficineiros (as) e diretores (as) da atual e antiga gestão da Escola Felizarda Maria, meus agradecimentos. À dona Leninha por compartilhar de seu belíssimo acervo.

Aos meus amigos e amigas desta linda vida, Perla, Michelle, Marli, Elô, Edi, Julinha, Paula, irmã Miriam, Thais, Cris. Aos (às) queridos (as) da minha família espiritual Comunidade Evangélica Missionária em K-11 e Casa de Oração Porta da Fé (Macaé), que me sustentaram em oração.

Aos (às) amigos (as) do Grupo de Pesquisa do Laboratório de Currículo e Ensino (NUTES), grandes companheiros ao longo desses anos difíceis (Celinha, Vanessa, Ana, Juan, Fernanda P., Fernanda, Bete prof^a. Olívia). Ao prof. Gustavo Figueiredo pelo maravilhoso Curso de Pensamentos Políticos de Paulo Freire, um verdadeiro refrigerio e inspiração nos tempos de sequeidão.

Aos colegas (docentes, discentes e técnicos) do Campus UFRJ-Macaé, com destaque ao corpo docente e coordenação do curso de Nutrição. Em especial minha gratidão às verdadeiras irmãs, presentes da UFRJ Macaé, Mariana, Ainá, Gabi, Jéssica, Celinha Ferreira, minha doce Juliana Pontes, Glauci, Claudiane, Elliz, Jane, Camilla, Flavinha, Arlene. Para Vanessa Schottz toda minha gratidão e admiração, você é mais do que especial. Às docentes de outras instituições, com quem compartilho projetos, lutas e alegrias, em especial meus agradecimentos para Rai, Clareth e a minha preciosa Silvia Gugelmin.

Aos (às) colegas do Neabi Macaé, guerreiros (as), companheiros (as). Em nome de Carol, Daniel e Clarissa Gomes estendo os meus agradecimentos à todas e todos.

A equipe CulinAfro pelas tardes de planejamento, debates, choros, risadas, sonhos. Ah, meninas, que alegria é ter vocês comigo na jornada da vida. Como é bom saber que uma geração tem se levantado com força, competência, sensibilidade para lutar contra as desigualdades raciais no campo da Alimentação e Nutrição. Debora, Giselle, Fran, Yasmin, Gabi Rangel, Pamela, Luana, Keila, amo vocês. Kátia Alessandra e Tamiris, amigas e incentivadoras, estaremos sempre juntas.

Aos professores e equipe técnica do NUTES, por compartilharem ensinamentos, pelo cuidado e paciência.

Às (aos) amigos (as) da capoeira, com quem aprendi, na prática, o que é a cosmovisão africana. Meus agradecimentos ao Professor Peninha, mestre Angolinha, mestre Dengo, mestre Coelho e todos (as) os (as) capoeiras do GCANG Macaé e Associação Raízes de Aruanda.

À Daniela Frozi, que desde a disciplina de mestrado *Letra dita e escrita*, me mostrou um novo caminho para a prática educativa. Meus agradecimentos pelos conselhos, por me apresentar os caminhos da docência e por me incentivar sempre.

Ao meu orientador professor Alexandre, por quem tenho profunda admiração. Minha gratidão por todo cuidado, ensinamentos, provocações à reflexão e, sobretudo pela PACIÊNCIA diante dos meus silêncios.

RESUMO

COSTA, Rute Ramos da Silva. **Saberes e práticas educativas quilombolas: expressando e fortalecendo a identidade**. Rio de Janeiro, 2020. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) – Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

A sociedade contemporânea exerce seu poder simbólico através da colonialidade do ser, do saber e do poder, para a dominação culturas. A escola é um dos aparelhos ideológicos de reprodução social que perpetua hegemonia cultural e a naturalização das desigualdades. A dimensão da educação única, autoritária e eurocêntrica, silencia as singularidades e os saberes ancestrais. A pesquisa etnográfica investigou expressões culturais e conhecimentos produzidos em uma Comunidade Remanescente de Quilombo (CRQ) no Rio de Janeiro. Para se pensar a educação e saúde neste contexto, buscou-se identificar elementos da cosmovisão africana, que perpassam os saberes quilombolas e o conceito de quilombismo que aponta para as narrativas como elemento de tomada e fortalecimento da identidade. Analisam-se, ainda, como as práticas de educação e os cuidados em saúde são ressignificados e se perpetuam na história, nas lutas, na sobrevivência, nas celebrações e na manutenção do Quilombo. E ainda, os desafios que a não titulação da terra impõe sobre a manutenção dos modos de viver. Em contextos como estes se torna ainda mais relevante considerar como se dão as relações entre saberes populares e escolarizados, não sendo possível desconsiderar a importância da dimensão identitária para as práticas de saúde que devem ocorrer dentro de uma perspectiva intercultural da educação. O diálogo com a Cosmovisão Africana aponta para um modo de compreensão do universo e da vida não compartimentado, totalmente imbricado e interdependente. A compreensão deste modo de viver é fundamental para o desenvolvimento de práticas de educação em saúde na escola e na unidade de saúde que saibam expressar o que é ser quilombola.

Palavras-chave: Educação e Saúde, Comunidades Remanescentes de Quilombo, Identidade.

ABSTRACT

COSTA, Rute Ramos da Silva. **Quilombola knowledge and educational practices: expressing and strengthening identity.** Rio de Janeiro, 2020. Thesis (Phd on Education in Sciences and Health) – Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Contemporary society exerts its symbolic power through the coloniality of being, of knowledge and power, to dominate cultures. The school is one of the ideological apparatuses of social reproduction that perpetuates cultural hegemony and the naturalization of inequalities. The dimension of single, authoritarian and Eurocentric education silences singularities and ancestral knowledge. The ethnographic research investigated cultural expressions and knowledge produced in a Quilombo Remnant Community (CRQ) in Rio de Janeiro. In order to think about and health education in this context, we sought to identify elements of the African worldview that permeate the quilombola knowledge and the concept of quilombismo that points to the narratives as an element of taking and strengthening of identity. We also analyze how education practices and health care are reinterpreted and perpetuated in the history, struggles, survival, celebrations and maintenance of Quilombo. And yet, the challenges that the non-titling of the land imposes on the maintenance of the ways of living. In contexts such as these it becomes even more relevant to consider how the relationships between popular and educated knowledge are given, and it is not possible to disregard the importance of the identity dimension for health practices that must occur within an intercultural perspective of education. Dialogue with the African Worldview points to a way of understanding the universe and the non-compartmentalized, totally interwoven and interdependent way of life. Understanding this way of living is fundamental for the development of health education practices at school and at the health unit that can express what it is to be a quilombola.

Key words: Education and Health, Remaining Quilombo Communities, Identity.

LISTA DE FIGURAS

	DESCRIÇÃO	pg
Figura 1	Mapa de localização do Município de Quissamã no estado do Rio de Janeiro	32
Figura 2	Mapa da Comunidade Quilombola Machadinho, Quissamã, RJ.	33
Figura 3	Lateral das ruínas da Casa grande	35
Figura 4	Capela Nossa Senhora do Patrocínio, antes da restauração	37
Figura 5	Capela Nossa Senhora do Patrocínio, depois da restauração	37
Figura 6	A antiga cavalaria e oficina da Fazenda Machadinho	37
Figura 7	Casa de Artes Machadinho	37
Figura 8	Campo de futebol	38
Figura 9	Praça Alcides Matos	38
Figura 10	Senzalas que compõem a ala A, antes da restauração	39
Figura 11	Senzalas que compõem a ala A, após a restauração	39
Figura 12	Antiga escola municipal de Machadinho	153
Figura 13	Escola Municipal Felizarda Maria Conceição de Azevedo	153

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
AQUILERJ	Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Estado do Rio de Janeiro
ARQUIMA	Associação de Remanescentes de Quilombo de Machadinho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRAS	Centro de Referência em Assistência Social
CRQ	Comunidade Remanescente de Quilombo
DCNEEQ	Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Escolar Quilombola
EEQ	Educação Escolar Quilombola
FCP	Fundação Cultural Palmares
IFF	Instituto Federal Fluminense
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEPAC	Instituto Estadual do Patrimônio Cultural
IPEAFRO	Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros
MNU	Movimento Negro Unificado
MAN	Museu da Arte Negra
NEA-BC	Núcleo de Estudos Ambientais da Bacia de Campos
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena
NUCANE	Núcleo Colaborador em Alimentação e Nutrição Escolar
NUTES	Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PANC	Plantas Alimentícias Não Convencionais
PASCQ	Pesquisa de Avaliação da Situação de Segurança Alimentar e Nutricional de Comunidades Quilombolas Tituladas
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNSIPN	Política Nacional de Saúde Integral da População Negra
PPP	Projeto Político Pedagógico
QUIPEA	Quilombos no Projeto de Educação Ambiental
RTDI	Relatório de Identificação e Delimitação da Terra
SEPPIR	Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial
TEN	Teatro Experimental do Negro
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

UFF Universidade Federal Fluminense
UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. PERCURSO DA PESQUISA	21
2.1 SOBRE AS MOTIVAÇÕES E IMPLICAÇÕES COM O ESTUDO	21
2.2 O LUGAR: A COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBO MACHADINHA.....	31
2.3 ACOLHIMENTO NO CAMPO: A EXPERIÊNCIA DE VIVER COM FAMÍLIAS QUILOMBOLAS	41
2.4 O CAMINHO METODOLÓGICO: A ETNOGRAFIA	53
3. “EU ASSUMI A MINHA IDENTIDADE, SOU QUILOMBOLA”	64
3.1 SOBRE A IDENTIDADE CULTURAL.....	64
3.2 QUILOMBOS: HISTÓRIA E PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE	76
3.2.1. Cosmovisão africana.....	76
3.2.2 Quilombismo	84
3.2.3 Pensando as identidades quilombolas.....	93
4. PROCESSOS EDUCATIVOS NAS COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBO: DAS DIRETRIZES CURRICULARES À MACHADINHA	99
4.1 O MODELO EDUCACIONAL PARA O CONTEXTO ESCOLAR QUILOMBOLA: POTENCIAIS E DESAFIOS	105
4.2 PRÁTICAS EDUCATIVAS QUILOMBOLAS	110
4.3 O ENSINO DO JONGO: ORALIDADE, O SABER DA EXPERIÊNCIA E A IDENTIDADE QUILOMBOLA.....	116
4.4 A ORGANIZAÇÃO SOCIAL QUILOMBOLA SOB AS LENTES DA EDUCAÇÃO CRÍTICA	127
4.4.1 Arquima: “Não é uma associação para cuidar das terras, mas para cuidar das pessoas”	128
4.4.2 Aprendendo a dizer a própria palavra: o silêncio na voz das mulheres de Machadinha	136
4.5 SOBRE A ESCOLA NA CRQ MACHADINHA	145
5. SABERES, CUIDADOS, MULHERES	155
5.1 NÓS <i>TEM</i> VÁRIAS MÃES	155
5.2 SEGREDOS, TESOURA, REZAS, COMIDAS E INTERDITOS	169
5.3 FOLHAS DE MATO E REZAS: “ERA ASSIM EU CURAVA OS MEUS MENINOS”.....	179

5.3.1 “Folha de mato era o nosso remédio”	180
5.3.2 As rezas, as rezadeiras e as doenças	185
5.4 TERRA, MEMÓRIAS E ALIMENTOS:	190
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	200
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	204
APÊNDICE 1. REZADEIRAS DO QUILOMBO	214
APÊNDICE 2. PARTEIRAS DO QUILOMBO	215
APÊNDICE 3. REZAS E SIMPATIAS	216
APÊNDICE 4. CUIDADOS TRADICIONAIS	219

1. INTRODUÇÃO

Esta tese está inscrita na linha de pesquisa *Mediações socioculturais, saúde e educação* do Programa de Pós-graduação Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, que investiga as mediações simbólicas e socioculturais, tais como linguagens, gênero, cultura e religião, presentes em contextos de produção de práticas de educação.

Por meio desta, busco descrever com profundidade os saberes, os cuidados tradicionais e as práticas educativas de uma Comunidade Remanescente de Quilombo (CRQ), elucidando os elementos da cosmovisão africana que perpassam essas sabenças e ações, de modo a construírem uma narrativa própria do que lhes é identitário. Analiso, ainda, como as práticas educativas são ressignificadas e se perpetuam na história, nas lutas, na sobrevivência, nas celebrações e na manutenção da CRQ Machadinha, até os dias atuais. Pretendo, com os resultados alcançados, posteriormente, apoiar o processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) na escola municipal Felizarda Maria Conceição de Azevedo; e da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN), na unidade de Saúde da Família, em Machadinha.

No cenário nacional existem três mil e quarenta e uma CRQ em todo o território, certificadas pela Fundação Cultural Palmares (FCP), porém, as mesmas vivem um quadro fatídico, marcado pela negação de direitos transindividuais (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2018). Em 2015, apenas cento e setenta e cinco CRQ possuíam o título da terra (INCRA, 2015), e conseqüentemente, sem a sua posse está negada a superação da pobreza e melhoria da qualidade de vida. As desigualdades ultrapassam a distribuição territorial e se reflete nas condições de vida iníquas, um cenário que esboçaremos a seguir.

O Programa Brasil Quilombola (2004) mostrou que 75,6% das famílias quilombolas estão em situação de extrema pobreza (com renda per capita inferior a 70 reais mensais), 63%

das casas quilombolas possuem piso de terra batida, 62% não possuem água canalizada, 36% não possuem banheiro ou sanitário, 76% não possuem saneamento adequado, 58% queimam ou enterram o lixo no território e 78,4% possuem energia elétrica. Quanto à saúde, a Política Nacional de Alimentação e Nutrição (2012) apontou para a persistência de altas prevalências de desnutrição crônica entre quilombolas menores cinco anos de idade (16%), enquanto que a média nacional para o mesmo indicador é de 1,7%.

A Pesquisa de Avaliação da Situação de Segurança Alimentar e Nutricional de CRQ Tituladas (FEC/UFF, DATA UFF, 2013), por sua vez, mostrou que 20% das crianças quilombolas avaliadas encontram-se com sobrepeso, a mais nova e comum expressão de insegurança alimentar e nutricional. No quesito educação, 23,8% dos chefes dos domicílios quilombolas nunca estudaram e 64,5% cursaram até o ensino fundamental. O grau superior completo e a pós-graduação foram cursados por 1,5% e 0,3% dos entrevistados, respectivamente.

Frente ao cenário de grande vulnerabilidade social, ressaltamos o contexto educacional, que aponta para possibilidades e desafios. Os desafios se concentram especialmente na superação da função da escola, historicamente associada à manutenção de um projeto de sociedade que sustenta o poder da elite, através da dominação ideológica.

A transformação do currículo da escola brasileira, que compreende um conjunto de práticas e saberes hegemônicos, autoritários, eurocêntricos e excludentes aos elementos da cultura e filosofia africana. E o desenvolvimento de estratégias de mudanças do imaginário social dos brasileiros, que estigmatiza o povo negro e perpetua uma ideia de quilombo associada à subversão da regra, de modo a gerar perigos à ordem social. Deste modo, constrói-se um abismo à ascensão social, econômica, educacional e política dos (as) negros (as) (LARCHERT, 2014, p. 23).

Por outro lado vislumbramos poucas iniciativas de construção de caminhos baseados na alteridade e na inclusão. Novas práticas educativas demandam um aprendizado crítico de uma nova postura, mediada por ferramentas provocadoras de reflexões sobre a situação social, fundamentada em textos acunhados dessa mesma perspectiva e estimulantes aos (às) educadores (as) e educandos (as) sobre a percepção de uma história de luta e resistência de um povo aguerrido. Exige formação continuada, condições materiais concretas para a transformação e a disputa do espaço dos saberes legítimos. É preciso uma ação política criadora e transformadora.

Os saberes associados ao cuidado da vida, no quilombo, revelam um modo de viver, cujos valores e culturas são singulares e fundamentais na produção de saúde. Não somente expressa técnicas, conhecimentos, mas as memórias desse sujeito coletivo que vem construindo sua narrativa sobre o que é ser quilombola.

As CRQ são lugares de construção de saberes, de sujeitos políticos e cognocentes que lutam há centenas de anos pela realização plena dos seus direitos fundamentais. Em tempos de turbulência política, em dias onde a perversidade do neoliberalismo enfraquece a atuação estatal e se apropria do poder econômico e, ainda, em tempo de rupturas sociais, onde os que mais sofrem são os grupos vulnerabilizados, os marginalizados e as minorias. É necessária uma nova abolição, para trazer o direito de existir ao quilombola!

Os capítulos desta tese foram divididos em quatro. O primeiro é uma apresentação do percurso da pesquisa, iniciando com a história de vida e a trajetória acadêmica da pesquisadora, de modo a deixar nítidos os elementos motivadores da escolha do tom e tema da pesquisa. Em seguida temos a apresentação do local elegido para a investigação e como se deu o processo de entrada no campo, seus desafios e possibilidades construídas ao longo da interação. Por fim, a exposição das bases teóricas etnográficas, em diálogo com alguns

autores africanos, que analisam as características e singularidades das comunidades africanas de tradição oral.

O segundo capítulo apresenta o conceito de identidade cultural, na pós-modernidade, com base nos trabalhos de Hall (2003, 2005) e seus pares. Partindo desse conceito, propomos reflexões sobre a cosmovisão africana (OLIVEIRA, 2006a; BÂ, 1982), onde as noções de sujeito, sociedade, valores e filosofias e práticas são distintas da perspectiva ocidental. Buscamos um diálogo com o conceito de quilombismo (NASCIMENTO, 2002), para compreender o surgimento dos novos sujeitos de direito de que trata a Constituição Federal e o convite a tomada de uma narrativa pela assunção da liberdade, a que propõe o autor. Por fim, descrevemos a nossa compreensão de identidade quilombola, a partir da qual passaremos a pensar os conteúdos da investigação.

O terceiro capítulo se concentra nos processos educativos quilombolas, desde o modelo educacional proposto pela legislação brasileira, até as práticas educativas observadas no cotidiano, e descrito em alguns estudos sobre o tema. Procuramos refletir sobre os desafios ideológicos da escola formal e as lutas que ocorrem no momento em que uma CRQ opta pela decolonização deste aparelho público, em vistas a um novo projeto de sociedade. Inspiramo-nos nas experiências descritas por Freire (1978) em *Cartas à Guiné Bissau*. Apresentaremos as experiências do processo de ensino do jongo e das organizações sociais quilombolas, baseadas nas ideias críticas de Freire (2014, 2015).

O quarto capítulo apresenta as narrativas sobre os saberes tradicionais, associados ao cuidado da vida e da saúde. Esse tópico aponta para práticas femininas, religiosas, baseadas em conhecimentos da natureza e da observação sensível sobre a humanidade dos sujeitos e do coletivo. As seções se destacam pela valorização intencional e política das narrativas das mulheres entrevistadas, no sentido de propor uma disputa do lugar de prestígio que encontramos para os escritos científicos.

Destaco ainda a construção dos apêndices, encontrados ao final do documento. Neles descrevo aspectos centrais sobre as rezadeiras, as rezas e simpatias, as parteiras da CRQ Machadinho. E ainda, um quadro com o detalhamento do uso das ervas medicinais (combinações, modos de preparo, vias de uso, finalidades e outros detalhes).

Sendo assim, neste estudo, reunirei esforços para compreender a expressão e o fortalecimento da identidade quilombola a partir das práticas populares de educação e cuidados com a saúde. E entendo que este estudo servirá de apoio para a formação de educadores, de profissionais que atuam nos campos da saúde, da gastronomia, das artes, especialmente por proporcionar novos olhares no campo da educação e saúde, reforçando o arcabouço dos estudos que articulam as práticas socioculturais como atos educativos.

Vislumbro contribuir para processos de reflexão da construção do projeto político e pedagógico da escola localizada na CRQ Machadinho e da unidade de saúde, uma vez que a investigação das práticas educativas próprias do contexto quilombola é uma das primeiras etapas para a implementação das DCNEEQ e da PNSIPN.

2. PERCURSO DA PESQUISA

2.1 SOBRE AS MOTIVAÇÕES E IMPLICAÇÕES COM O ESTUDO

Cundê, cundê
 Cundê, Cundê
 Cundê, Cundê
 Eu não tô pra fazê roça
 Pra boi dos outro cumê

Ponto de Jongo cantado pelo grupo Tambores da
 Machadinha, Quissamã, RJ.

O aprendizado é, antes de tudo, um processo dinâmico de descoberta de si mesmo (a) no mundo e é também, com o mundo, pensar a transformação social radical. Esse processo profundo tem me levado a reflexões sobre a tomada de posição político-pedagógica consciente e crítica e a um engajamento cada vez maior no esforço de mudança da realidade concreta.

Para que conheçam esse percurso de (trans)formações, oferecerei uma breve exposição de minha trajetória de vida, profissional e acadêmica, porém, mais do que isso, procurarei refletir sobre os valores e as motivações que me mobilizam como pesquisadora hoje.

O caminho que aqui descreverei tem seu marco inicial em 2003, quando ingressei no Curso de Graduação em Nutrição, na primeira turma que acessou a formação do ensino superior da Universidade do Estado do Rio de Janeiro pelo sistema de cotas raciais. A minha entrada na universidade é resultado de políticas públicas de ações afirmativas, conquistadas através da militância de coletivos e movimentos negros, que, indignados com a desigualdade no acesso e permanência de negros (as) no ensino superior, se engajaram na luta pela transformação desta realidade iníqua.

A escolha pela profissão ocorreu após assistir um documentário, onde uma nutricionista negra desenvolvia um trabalho belíssimo em Angola. Movida pelo propósito de ser útil na luta para a superação das desigualdades no Brasil e nos países do continente africano, encontrei, na área de Nutrição em Saúde Coletiva, um rumo consistente às minhas expectativas futuras, um lugar de acolhimento à minha vocação.

Nesta área, foram-me abertas oportunidades para participar de projetos de pesquisa e extensão, como o estudo coordenado pela Prof^a Dr^a Silvia Angela Gugelmin, que analisou os fatores associados ao estado nutricional de crianças indígenas Xavante menores de cinco anos e inaugurou o meu contato com as comunidades tradicionais. Também destaco a experiência no projeto do Núcleo Colaborador em Alimentação e Nutrição Escolar (Nucane), intitulado *Qualificação da equipe técnica do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) da rede pública de educação básica de municípios do Rio de Janeiro*, entre os anos de 2009 e 2012.

Como fruto da participação no Nucane, ingressei no mestrado em 2010, buscando compreender as concepções sobre alimentação saudável e promoção da alimentação saudável de nutricionistas que atuavam no Pnae de municípios fluminenses. No entanto, durante o período em que cursava o mestrado, participei como entrevistada, em uma pesquisa científica intitulada *A imagem social de mulheres negras universitárias: a silhueta esculpida no processo de formação universitária* (GUEDES, 2012) e, surpreendentemente, no decorrer daquela entrevista, iniciou-se um processo interno de conscientização do “saber-se negra”¹.

Provocada por questões que pretendiam apreender a minha autopercepção sobre a influência da formação universitária na autoimagem social da mulher negra, fui levada a revisitar criticamente a minha história de vida, desde que me descobri negra até o ingresso no curso de mestrado. Naquele espaço-tempo, veio à tona o elo ancestral e a indignação. Refleti sobre as gerações passadas, lembrando as histórias detalhadas, que, na atualidade, ainda ouço de minha avó Perpétua Barbosa da Silva, plenamente lúcida aos 104 anos de idade e que reproduz as histórias contadas por seu pai, vovô Ramiro, um negro escravizado que morreu aos 115 anos de idade. Vovó Perpétua, com sua maestria e sabedoria, fez consolidar uma consciência negra de forma mais intensa que qualquer formação acadêmica poderia fazer.

¹ Saber-se negro (a) foi um conceito cunhado por Neusa Santos Souza (1983) em seu livro *“Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade no negro brasileiro em ascensão social.”*

Por outro lado, sobre a indignação, desvelavam-se os massacres da identidade étnico-racial que assinalavam as minhas experiências sociais e, por consequência, a submissão a uma imagem pautada em ideologias discriminatórias. Essa vivência em pesquisa gerou uma tomada de consciência que, desde então, tem despertado a vocação para *ser mais* e tem implicado a decisão por uma trajetória acadêmica, sobretudo por uma *práxis*, comprometida com a superação das desigualdades étnico-raciais.

Como um encontro inesperado, enquanto buscava pontos de intersecção entre a área de Nutrição em Saúde Coletiva e as questões étnico-raciais, iniciava-se um processo de construção e implementação das novas bases legais do Pnae, as quais trouxeram ao cenário da alimentação escolar alguns atores até então desconhecidos por mim: os remanescentes de quilombos. A nova lei passou a garantir às CRQ um atendimento diferenciado, como estratégia de promoção do direito humano à alimentação adequada, pois, segundo a Política Nacional de Alimentação e Nutrição e outras pesquisas nacionais, são considerados grupos em situação de insegurança alimentar e nutricional e de vulnerabilidade social (BRASIL, 2012b; PEREIRA, 2012). Dessa experiência, veio o interesse por compreender, aprender e entender o mundo das comunidades quilombolas.

Em 2013, fui aprovada no concurso para professora na área de Nutrição em Saúde Coletiva do Curso de graduação em Nutrição da UFRJ/*Campus* Macaé, ocupando a cadeira de Educação Alimentar e Nutricional. A assunção dessa função me possibilitou coordenar um projeto de extensão universitária, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e a Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial, ambos de Macaé. O projeto assumiu a culinária afro-brasileira como ferramenta pedagógica para um diálogo sobre saúde, alimentação, história e cultura afro-brasileira junto aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública, na periferia da cidade.

Além disso, passei a desenvolver ações articuladas com um programa extensão chamado *Afric(a)cão*, cujo objetivo é promover o conhecimento e o acesso à história e à cultura africanas através de ações no campo da educação, para dirimir posturas preconceituosas, discriminatórias e racistas. Os projetos arrolados ao *Afric(a)cão* desenvolvem ações culturais articuladas à formação acadêmica e à aplicação da Lei 10.639/03², através do maracatu, da capoeira angola e da literatura africana.

Particpei do processo de construção do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena da cidade universitária de Macaé (Neabi Macaé), que ultrapassa as fronteiras institucionais e congrega tanto as universidades públicas UFRJ *Campus* Macaé e Universidade Federal Fluminense de Macaé, como as instâncias municipais e a sociedade civil, ampliando as possibilidades de diálogo e de ações.

Os desafios acadêmicos e científicos do Neabi Macaé consistem no reconhecimento da existência do racismo institucional e ações de combate a este; no fortalecimento da política de ações afirmativas; no fomento à integração dos conhecimentos de matriz africana, sem degraus ou hierarquias e; na participação em processos de superação das desigualdades étnico-raciais na região Norte Fluminense, assumindo o compromisso social inclusive com as CRQ dessa região.

Pelo exercício de uma prática educativa no campo da promoção de igualdade racial articulada à multidimensionalidade da alimentação, fui condecorada pela Prefeitura Municipal de Macaé com uma medalha de mérito social Carucango³. Ainda que não tenha alcançado um estado pleno de seu potencial educativo, essas experiências instigaram-me a buscar conhecimentos nos moldes de pesquisa em educação em saúde no contexto de comunidades

² De acordo com a lei 10.639 (BRASIL, 2003), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, passa a incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

³ Medalha oferecida pela Prefeitura Municipal de Macaé em reconhecimento e incentivo a personalidades de Macaé que contribuem para o fomento da história afro-brasileira, desenvolvendo projetos e ações afirmativas em busca da promoção da igualdade. Carucango é um personagem histórico, líder do segundo maior quilombo do Brasil, em Macaé, e representa a resistência e luta do negro contra a escravidão no período do Brasil Colonial. Ele morreu em combate ao defender seu povo e comunidade do sistema escravagista.

tradicionais negras. Associada a esta intencionalidade, observei que o município de Macaé integra a região do estado do Rio de Janeiro com maior expressão, em termos numéricos, de sujeitos e de comunidades quilombolas.

O processo de interiorização do Ensino Superior possibilitou o conhecimento de realidades muito distintas daquelas vistas na metrópole. Essa política pública deu visibilidade a grupos e demandas outrora silenciados. Assim, diante de um cenário marcado pela presença negra, vislumbrei o inédito viável⁴, isto é, a possibilidade de elaboração de um projeto de pesquisa que proporcionasse uma série de reflexões sobre a culinária quilombola como mediadora sociocultural para a educação e saúde, em uma CRQ.

O campo de pesquisa elegido foi a CRQ de Machadinho, em Quissamã, Rio de Janeiro. Esse é o único lugar conhecido no Brasil onde os (as) negros (as) escravizados (as), mesmo após a abolição, permaneceram vivendo em senzalas e oferecendo seus serviços aos (às) antigos (as) senhores (as) em troca de pequenos pagos, mas se mantendo como um grupo social com características próprias. As expressões culturais afroancestrais reconhecidas neste quilombo são: o jongo, o fado de Quissamã, o boi malhadinho, a culinária, o artesanato, as festas de santo, os rituais religiosos de matriz africana, os cuidados populares de saúde, a contação das histórias dos antigos escravizados, entre outras.

Para além de entreter e seduzir, essas expressões da cultura denunciam as injustiças e as dores sociais, afirmam a identidade e refletem a força de um povo. Estas ações vêm sendo reproduzidas, resguardadas e ressignificadas por gerações, através de mecanismos de preservação, de práticas educativas próprias, apreendidas pelo exercício da oralidade, da experiência, e que certamente despertaram o meu interesse de investigação.

No início de minhas pesquisas a respeito da CRQ Machadinho, chamou-me a atenção um projeto municipal intitulado *Raízes do Sabor*, que iniciou suas ações em 2003. Essa ação

⁴ Segundo Freire (2014, p. 130), o “Inédito viável” é transcender “situações-limites” e divisar, mais além delas e em relação com elas. Já as “situações-limites” são as que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, em face das quais não lhes cabe alternativa senão adaptar-se.

rememorou a cozinha tradicional dos (as) negros (as) de Machadinho, os seus modos de preparar e as histórias a estes associadas. Como fruto deste projeto, inaugurou-se um restaurante chamado Casa de Artes Machadinho, um dos pilares do circuito de turismo étnico planejado e gerenciado pelo município. Infelizmente, o projeto *Raízes do Sabor* encerrou as suas ações em 2014, durante a mudança da gestão municipal, e eu não pude seguir com a ideia de estudo inicial, que buscava associar a prática educativa e a culinária local.

Ao chegar à comunidade, no início de 2014, passei a acompanhar tanto as atividades na Escola Municipal Felizarda Maria Conceição de Azevedo, localizada no território da CRQ Machadinho, quanto às ações da cultura quilombola. Nesse tempo de imersão, eu identifiquei que, dentre as lutas prioritárias da Associação de Remanescentes de Quilombo de Machadinho (Arquima), estão à titulação da terra, a educação, a saúde, o acesso à água, transporte público de qualidade, a implantação de uma horta comunitária e o gerenciamento do Restaurante Casa de Artes Machadinho e do Armazém, com especial destaque ao fortalecimento da autonomia e da identidade quilombola, com vistas a romper a dependência da prefeitura.

No contexto da educação, o ponto central concentra-se na implementação das DCNEEQ, alterando a modalidade escolar vigente, de escola do campo para escola quilombola, culminando na reestruturação do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do currículo escolar, na formação aos professores e funcionários, na adequação da merenda escolar às práticas alimentares locais etc.

Outro pleito que destaco consiste no cadastro do Posto de Saúde da Família para a modalidade quilombola, junto ao Ministério da Saúde; a implementação da PNSIPN, educação permanente dos profissionais de saúde, valorização das práticas de cuidado em saúde próprias da comunidade (a exemplo do uso de ervas e plantas naturais, rituais místicos, entre outros) e adequação dos serviços às demandas de saúde específicas da comunidade.

Todas as mudanças reclamadas necessitam de reorientação do olhar, isto é, de que se tome como ponto de partida o contexto, as demandas e os fundamentos locais, que haja o reconhecimento e a legitimação dos saberes e práticas quilombolas. Saúde e Educação, no contexto de uma CRQ, por exemplo, devem compreender que a cosmovisão da comunidade e as suas práticas culturais, sociais, de produção, educação e cuidado em saúde não são acessórios lúdicos para complementar as atividades formais, mas são bases que precisam fundamentar, informar, alimentar e organizar o serviço. Os saberes quilombolas devem ser conhecidos e considerados como legítimos; narrativas de sua identidade e um modo de construção de resistências.

A escola desenvolve alguns projetos que dialogam com as características locais e ações artísticas em culminâncias de projetos e datas simbólicas, como o Dia da Abolição da Escravatura, em 13 de maio, e o dia da Consciência Negra, em 20 de novembro. No entanto, a sua espinha dorsal não dialoga com a cultura quilombola, ou seja, o PPP, entendido como expressão da autonomia e da identidade escolar, está alijado da garantia do direito a uma Educação Escolar Quilombola com qualidade social.

Já as ações educativas populares realizadas por educadores (as) quilombolas, no Memorial Machadinha, estão associadas ao ensino das práticas culturais: o fado, o jongo, o boi malhadinho, o artesanato e a contação de histórias. Todas com as ações objetivam o fortalecimento da identidade étnico-racial. No cotidiano, observa-se o ensino de ações ordinárias, como o plantio de alimentos e o cuidado com os animais, a culinária, os cuidados com a saúde e outros mais.

As DCNEEQ destacam o dever da escola em garantir aos (às) estudantes o direito de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e de entender que existe um conteúdo e um arcabouço de conhecimentos a que o (a) estudante quilombola tem o direito de acessar, desde as suas formas de produção até os processos de ressignificação e as formas de perpetuação.

Dessa forma, eles serão capazes de valorizar o modo de produção de conhecimento próprio de seu povo e preservar esses saberes. Entretanto, se as bases estruturantes da cosmovisão quilombola forem apresentadas apenas na perspectiva da espetacularização, terá um cunho menos prestigioso: do que é exibível e não do que é identitário.

As reivindicações das CRQ do Brasil por direitos elementares à sua existência foram sistematizadas e apresentadas no I Encontro Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas, em 1995. Ao reclamarem o direito à educação, identificaram que esta deveria ser diferenciada e “adaptada à realidade das comunidades negras rurais quilombolas”, de modo a incorporarem as suas especificidades no processo educativo, desde a elaboração de “material didático específico” até a “formação e aperfeiçoamento de professores (as)” (SILVA, 2012; CARTA DO I ENCONTRO NACIONAL DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO BRASIL, 1996).

A referida carta aponta para a preocupação de um processo de educação incluyente, multicultural, que valorize as tecnologias sociais e os modos de vida quilombolas. No âmbito da política de educação, os espaços formais de ensino devem ser instrumentos capazes de reforçar as expressões próprias da CRQ, estabelecendo “relações sociais justas e acesso equânimes às políticas públicas como direitos constituídos, atenuando o abismo entre negros (as) e não negros (as) no Brasil” (CAVALLEIRO, 2001, p.142).

As lutas das organizações negras em torno do direito à educação ganharam fôlego com a promulgação da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, e do Parecer 003/042 do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2004). Esses mecanismos legais assinalam, na história das políticas educacionais no Brasil e no campo curricular, uma nova compreensão de conhecimento fundamentado na educação multicultural (LARCHERT, 2014, p.23). No entanto, passados quinze anos da

promulgação da Lei 10.639/03, poucas mudanças puderam ser observadas na prática, e o atual cenário político aponta para um prognóstico de retrocessos na luta contra as desigualdades étnico-raciais.

A escola, embora seja um espaço estratégico, historicamente tem servido para sedimentar as tramas ideológicas de opressão da classe dominante. Autores como Bourdieu (1999) e Freire (2015) concordam que escola pode provocar transformações sociais, mas não dá conta de todas elas, pois sua função pilar consiste em apontar os papéis sociais dos indivíduos ou grupos populacionais, tendendo a determinar um projeto de sociedade que dê sustentação ao poder da elite.

A respeito da relação da escola com a população negra, Larchert (2014, p.23) afirma:

A escola é uma das instituições de reprodução social que perpetuou o jogo da dominação ideológica nas suas práticas, garantindo no imaginário social dos brasileiros a inferioridade dos africanos e seus descendentes, afirmando o conceito de quilombo como escravos fugitivos, perigosos para a sociedade por séculos, dificultando a ascensão social, econômica, educacional e política dos negros. Nesse contexto, a escola brasileira traz em seu currículo um conjunto de práticas e saberes hegemônicos que consolidam as desigualdades e sustentam a dimensão ideológica da educação única, autoritária e eurocêntrica que compreende os elementos da cultura africana como algo exótico e folclórico. É fato que a escola silencia as diferenças que lhes são constitutivas, porque o modelo instituído não considera as singularidades e as diferenças expressas na cultura em que está inserida.

Diante deste ardiloso cenário, o projeto de sociedade encontra-se em disputa, seja para a manutenção do estado hegemônico, seja na defesa da transformação da realidade em curso. “Quanto mais acirrado o sistema de exclusão social, mais urge encontrar outros caminhos para a organização da vida e da produção, os quais garantam o bem viver de todos e de cada um” (OLIVEIRA, 2006a, p.15). É preciso identificar linhas de fuga que potencializem a criação de outros regimes semióticos, como o são os sistemas de matrizes africanas e indígenas, cujas características são a inclusão e o dinamismo (*Ibidem*, 2006a).

No caso da Educação, as práticas educativas que ocorrem fora dos espaços institucionais de ensino, por seu caráter inclusivo e de valorização da vida, poderiam traçar caminhos mais equânimes. As práticas educativas desenvolvidas no contexto de uma CRQ,

por sua associação aos elementos da cosmovisão africana, relacionadas à ancestralidade, à memória, à afetividade e à alteridade, apontam para uma nova possibilidade de projeto de sociedade.

O sistema de saúde, por sua vez, deve garantir e ampliar o acesso da população às ações e aos serviços de saúde; bem como o estabelecimento de metas específicas para a melhoria dos indicadores de saúde das populações quilombolas. Deve também promover o reconhecimento dos saberes e práticas populares de saúde, incluindo aqueles preservados pelas religiões de matrizes africanas (BRASIL, 2009).

Os serviços de saúde que assistem as CRQs precisam investigar os modos como a comunidade constrói as suas representações de mundo, as quais interferem diretamente nas práticas relacionadas à saúde. As práticas populares relacionadas à saúde estão diretamente ligadas ao seu cotidiano e às relações entre si e com o ambiente que as cerca. Os saberes sobre saúde que cada comunidade possui são necessários na afirmação de suas identidades culturais e os seus modos de vida, muitas vezes divergentes dos paradigmas da medicina ocidental (FREITAS *et. al.*, 2011).

Diante de saberes e práticas educativas próprias a esta CRQ, os quais permeiam não somente espaços de ensino, mas a vida, de forma geral, nos perguntamos: De que modo os saberes e as práticas educativas atuam no processo de construção e de fortalecimento da identidade quilombola? Quem são os atores sociais que se destacam no contexto dos saberes e das práticas educativas locais? E quais são as suas narrativas?

Olhando para trás, vejo o crescimento de uma pesquisadora, que passou a compreender alguns valores, como a desmistificação da neutralidade em um estudo científico, já que a própria delimitação do tema de pesquisa, em si, revela a sua implicação e opção política. Ao mesmo tempo resguardo o não afastamento ao rigor teórico-metodológico e a prática ética em pesquisa. Nesta perspectiva, opto por assinalar que a minha opção pelo tema de estudo está

mediada por minha trajetória, crenças e valores, mas, sobretudo, baseada no compromisso com princípios éticos e a igualdade racial.

Destaco ainda, que a escolha dos autores com os quais dialogo por suas contribuições teóricas e que servirão como ferramentas analíticas, igualmente expressam o meu o entendimento de que poderão colaborar para tal fim, assim como o meu compromisso social, político e pedagógico. Destaco ainda a despreensão de alcançar e ou retratar a realidade, pois a pesquisa expressará a narrativa em um espaço-tempo mediado por um contexto histórico. Tampouco pretendo supervalorizar a ciência e menosprezar o senso comum, pois acredito que não existe um saber melhor que o outro, cada um possui a sua força e o seu papel.

Ao expressar os posicionamentos anteriores e apresentar os primeiros passos acadêmicos, profissionais e tomada de consciência do saber-se negra, almejo tornar nítido ao leitor minha implicação pessoal e profissional com este estudo e com as questões que ele apresenta e discute. Por fim, considero ainda que a elaboração desta tese assinala um momento importante do meu processo de amadurecimento como pesquisadora, que é contínuo e ininterrupto.

2.2 O LUGAR: A COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBO MACHADINHA

A Machadinha

A Machadinha não é vila e nem cidade.

Nunca vi lugar pequeno pra ter tanta novidade.

Ponto de Jongo cantado pelo grupo Tambores da
Machadinha, Quissamã, RJ

Identificou-se, na CRQ Machadinha, no Município de Quissamã/RJ, um perfil apropriado ao desenvolvimento deste estudo. A peculiaridade no modo de formação da comunidade, a presença de escola quilombola, as práticas educativas quilombolas que ocorrem por meio de educadores (as) populares e nas ações cotidianas e as tramas políticas que incidem sobre as atividades culturais são características que instigam a investigação.

A CRQ Machadinha está localizada na zona rural de Quissamã, município do interior do estado do Rio de Janeiro (figura 1) e é constituída por 300 famílias e um total de 983 habitantes que descendem de negros escravizados da antiga Fazenda Machadinha (SOARES, et al, 2017). A ocupação atual da comunidade é sustentada pela organização social estabelecida no passado e por alianças matrimoniais forjadas ao longo do tempo (MACHADO, 2006). Estas pessoas residem nos cinco núcleos territoriais que compõe a CRQ Machadinha: Fazenda Machadinha (núcleo central), o Sítio Santa Luzia, Mutum, Boa Vista e Bacurau (figura 2).

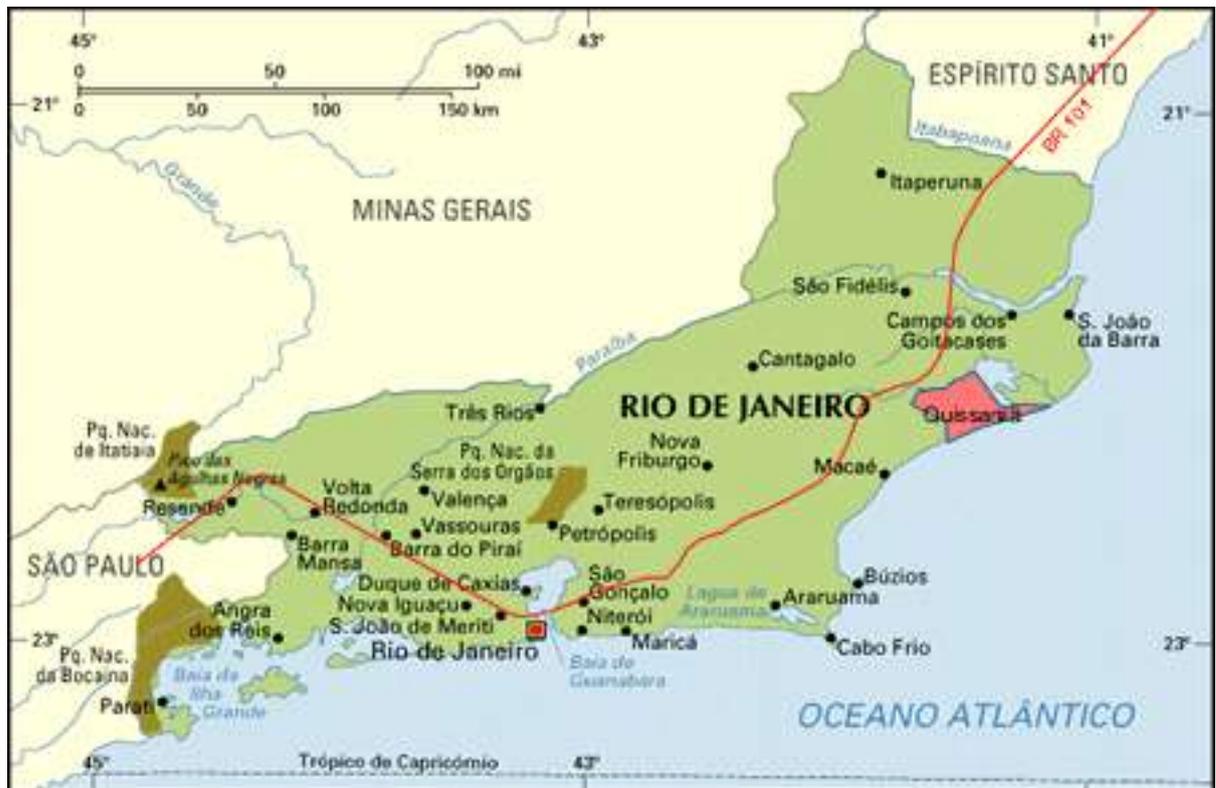


Figura 1: Mapa de localização do Município de Quissamã no estado do Rio de Janeiro.

Fonte: www.quissama.rj.gov.br/municipio/mapa.html. A estrela marca a localização de Machadinha.



Figura 2: Mapa da Comunidade Remanescente de Quilombo Machadinha, Quissamã, RJ. Fonte: Livro Territórios Criativos, UFF, 2017

Machadinha, em Quissamã, certificada como CRQ pela Fundação Palmares em 2006, tem uma experiência interessante no desenvolvimento de um projeto de resgate da culinária local, das expressões culturais e do artesanato, da remissão e publicação das histórias inscritas na memória social dos (as) negros (as), outrora com finalidade do turismo étnico. Esta estratégia possuía fins lucrativos e a interferência dos governos municipais, o que causou impactos diversos e adversos, os quais merecem ser documentados e estudados, inclusive em relação aos processos educativos.

Apesar de certificada, os moradores de Machadinha não possuem a posse da terra. O processo de titulação do território compreende duas vias. A primeira trata-se da passagem do título do núcleo central Fazenda Machadinha pela prefeitura. Os demais territórios carecem do

encaminhamento do processo junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), que consiste na construção de um Relatório de Identificação e Delimitação da Terra (Ritd), seguido de análises, consultas e recursos, os quais podem ser acompanhados por representantes da comunidade (FUNDAÇÃO PALMARES, 2015; INCRA, 2015).

Foi realizada uma parceria entre pesquisadores e antropólogos de instituições da região (a saber: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/Macaé), Universidade Federal Fluminense (UFF/Rio das Ostras), o Instituto Federal Fluminense (IFF de Campos) e a Arquima, para a elaboração da primeira peça do Ritd, ou seja, o relatório antropológico e alavancar esse processo junto ao Incra.

Além disso, a parceria promove uma pressão política junto à prefeitura de Quissamã, tanto para a passagem do título, bem como na reorientação dos serviços públicos destinados à Comunidade, cooperando em direção à sua autonomia política e auto-sustentação econômica.

Os títulos e certificações são fundamentais aos quilombolas para a posse dos direitos sociais básicos dos cidadãos (ãs) brasileiros (as). A influência das elites econômicas contrárias a certificação das terras sobre os governos locais, no entanto, cerceia o acesso a direitos ou até mesmo ao princípio de equidade na concessão dos serviços públicos, já que as características singulares, os pilares sociais e os históricos da CRQ devem ser considerados (SILVA, 2009).

A origem das terras da CRQ Machadinha remonta a meados do século XVIII, quando João Carneiro da Silva adquiriu a propriedade para a construção de um pequeno engenho de açúcar, movido à tração animal e pelos (as) escravizados (as). Com o decorrer do tempo, o lugar passou para as mãos de seu herdeiro, João Carneiro, que, entre 1808 e 1833, construiu a primeira casa de moradia e uma capela católica (MARCHIORI, 1987).

No ano de 1863, Visconde de Ururáí, legatário das terras e genro de Duque de Caxias, edificou a Casa Grande/Solar, onde passou a morar com a sua família (figura 3). Entretanto,

em 1936, em meio à crise econômica e ao declínio dos pequenos engenhos de açúcar, foi necessário vender as terras da fazenda para a Companhia Engenho Central de Quissamã. Por fim, em 1970, a fazenda foi fechada (MARCHIORI, 1987).



Figura 3: Lateral da Casa grande. Fonte: Acervo da pesquisadora, outubro de 2014.

Os descendentes dos (as) escravizados (as) mantiveram residência naquelas terras mesmo após a abolição da escravatura e a desativação das principais atividades econômicas outrora desenvolvidas, como o fechamento da Companhia Engenho Central de Quissamã. Sendo assim, as famílias negras de Machadinho remanesceram de negros (as) das senzalas e não de negros (as) fugitivos (as) e aquilombados (as) (MACHADO, 2006).

A terra possuída pelos (as) negros (as) desta comunidade compreende o território da Fazenda Machadinho (núcleo central), a qual abriga a maior parte das famílias da

comunidade. São aproximadamente 60 famílias que moram nas vinte e uma casas, todas projetadas a partir das antigas senzalas⁵, e vinte e uma casas de passagem, construídas durante a restauração das senzalas, no intuito de abrigar os (as) moradores (as) (SOARES, et al, 2017). Os registros escritos da história da Fazenda mostram que as senzalas eram distintas e ocupadas por duas classes de escravos. Os (as) que serviam diretamente às famílias senhoriais em atividades domésticas ou especializadas (a exemplo dos (as) cozinheiros (as), carpinteiros (as), ferreiros (as), etc.) moravam em pequenas casas a oeste do Solar, enquanto os (as) trabalhadores (as) da lavoura residiam em um complexo, ao leste, composto por pequenas repartições onde os casais podiam ter um espaço íntimo (SILVA, 2009; MACHADO, 2006).

As terras da Fazenda Machadinho são consideradas de “uso comum” de todos (as) os (as) moradores (as) locais, não podendo ser vendidas ou doadas. A mudança das pessoas entre os núcleos territoriais se dá principalmente pelo estabelecimento de matrimônio entre os membros de algumas famílias, sem que isso implique na perda de seus direitos nos núcleos originários (MACHADO, 2006).

O núcleo central de Machadinho, além das senzalas, era composto pela Casa Grande (figura 3), pela capela de Nossa Senhora do Patrocínio, inaugurada em 1833 (figura 4 e 5), um armazém aos fundos da igreja; a antiga cavalaria e oficina, transformadas no Restaurante Casa de Artes Machadinho (figura 6 e 7); e uma pequena escola no caminho para o Bacurau.

⁵ O termo senzala(s), grafado em itálico, indicará a forma pela qual as antigas habitações das pessoas negras escravizadas eram referidas pelos seus moradores atuais, quando mencionavam as suas próprias casas (SONEGHETTI, 2016, p.20).



Figura 4 e 5: Capela Nossa Senhora do Patrocínio. À esquerda, igreja antes da reforma. À direita, em outubro de 2014, apresentando a capela já reformada com o armazém aos fundos. Fontes: À esquerda, foto da dissertação de Machado (2006, p.41), à direita, foto do acervo da pesquisadora (outubro, 2014).



Figuras 6 e 7: À esquerda a antiga cavalaria e oficina e à direita o espaço reformado passou a ser intitulado Casa de Artes Machadinha. Fontes: À esquerda foto de Machado (2006, p.35) e à direita foto do acervo da pesquisadora, em outubro de 2014.

A Casa Grande (ou Solar) encontra-se estrategicamente centralizada na parte mais alta do terreno, com a sua entrada voltada para a Lagoa Feia e os fundos voltados para as senzalas. De acordo com Machiori (1987), a ocupação desta posição geográfica, garantia aos donos da terra uma visão privilegiada e o controle de todo o processo de plantação, colheita e beneficiamento dos produtos originados da cana-de-açúcar. Além disso, intencionava-se a

proteção da família senhorial, já que, no caso de uma invasão inimiga, estaria menos exposta, pois, para alcançá-la, seria necessário combater primeiramente com os (as) escravizados (as).

Nos anos 2000, mudanças conferidas por obras da prefeitura de Quissamã acrescentaram um pequeno campo de futebol entre a ermida e a Casa Grande e ainda uma praça denominada Alcides Matos, cuja arquitetura contrasta com o desenho da comunidade (figuras 8 e 9). Outra alteração ocorreu pela instalação do “Posto de Saúde da Família” em uma casa de passagem ao lado da capela. O posto presta serviços básicos à saúde de quase 3000 moradores (as), tanto aos residentes da CRQ Machadinha (983), quanto aos bairros vizinhos, Santa Catarina e Beira de Lagoa.



Figura 8 e 9: À esquerda o campo de futebol, atrás da Casa Grande e à direita a praça Alcides Matos, ao lado da Casa de Artes. Fonte: Acervo da pesquisadora, em outubro de 2014.

As estruturas do núcleo Fazenda Machadinha foram restauradas pela prefeitura no final da primeira década dos anos 2000, à exceção do Solar. Para a realização dessas obras utilizou-se principalmente mão de obra local. Nos dias atuais, a Casa Grande, mesmo tombada pelo Instituto Estadual do Patrimônio Cultural (Inepac), encontra-se em grau elevado de degradação, com risco iminente de desabamento. Segundo as notas do arquiteto e antropólogo Lauro Cavalcanti,

“... a antiga propriedade da Companhia Engenho Central de Quissamã, abandonado desde o ano de 1970, foi considerado exemplar de notável mérito arquitetônico, com estado físico médio, passível de recuperação. Foi, então, proposta sua preservação

por tombamento, restauração e ocupação física. Destas sugestões, apenas foi concretizado o tombamento, em decreto do Patrimônio Estadual de 8 de fevereiro de 1979. A casa continuou abandonada e seu estado físico se deteriora a cada dia, estando em 1986 em sério risco de destruição total....” (CAVALCANTI, 1987, p.190)

As obras de reparação dos demais edifícios preservaram os traços antigos, a exemplo das antigas senzalas, que mantêm a arquitetura tradicional e seguem padrões semelhantes entre si: paredes de cor branca, portas, janelas e colunas verticais de madeira na cor marrom (figuras 10 e 11). Todas possuem uma estrutura interna simples: quartos, sala, cozinha e banheiro. Além disso, o terreiro, poucas árvores frutíferas, luz elétrica, poço de água e caixa d’água que recebe abastecimento pela prefeitura e caixa de esgoto, recolhido com regularidade.



Figuras 10 e 11: Sensalas Ala A (antes e depois da reforma, esquerda e direita, respectivamente). Fontes: À esquerda foto de Machado (2006) e à direita foto do acervo da pesquisadora, fotografada em outubro de 2014.

A antiga oficina e cavalaria foram transformadas em um único edifício, que, reformado para fins de desenvolvimento do mercado do turismo étnico, foi denominado Casa de Artes Machadinha (figuras 6 e 7). A iniciativa para a estruturação de um complexo cultural da Fazenda Machadinha esteve associada ao desenvolvimento de projetos da prefeitura que visavam à promoção do turismo cultural.

Na Casa de Artes Machadinha, os (as) moradores (as) que integravam o Projeto Raízes do Sabor preparavam pratos típicos, havia apresentações das manifestações artísticas locais, danças como o tambor e o fado, a venda de artesanatos (“biojóias”) e produtos cultivados

localmente etc. (SILVA, 2009). Além de ações de revisitação histórica e cultural, deveria possibilitar aos moradores da comunidade fonte de renda por meio de atividades econômicas originárias de suas próprias habilidades, porém alguns relatos dizem que se pagava “vinte reais por dia de trabalho” e “aquilo era escravidão”. Os projetos eram atrelados a programas de governo e não foram pensados para gerar autonomia, mas fomentaram a dependência da Comunidade em relação às instituições municipais.

A Casa de Artes Machadinha vivia o abandono mesmo após tempos áureos, em que se realizava o Projeto Raízes do Sabor e que agora vem sendo recuperado pela iniciativa das mulheres quilombolas. O local era financiado por recursos da prefeitura e de instituições privadas do ramo petrolífero. Esses exemplos apontam uma utilização das tradições quilombolas com fins lucrativos, além de uma interferência dos governos municipais e instituições privadas de modo a limitar as práticas culturais-tradicionais a eventos.

Existe, ainda, outro ambiente que não foi comentado nesta seção, o Memorial de Machadinha, coordenado pela Secretaria Municipal de Cultura e inaugurado no início de 2009. O espaço, onde funcionava o antigo salão comunitário de festas, foi desapropriado pela prefeitura, com fins de abrigar os resultados de uma pesquisa realizada pelo governo municipal de Quissamã, em parceria com diversos pesquisadores. Esse estudo teve por objetivo estabelecer comparação entre a comunidade de Machadinha e a de Kissama, localizada em Luanda, Angola. Poucos elementos retratavam a história dos (as) negros (as) de Machadinha antes e após a abolição da escravatura. Este Memorial fica na intercessão das antigas Senzalas Bloco A, um espaço, que antes funcionava como um salão de bailes de uso da comunidade. Ali dançavam-se o fado de Machadinha e o forró, enquanto que, no terreiro, dançava-se o tambor (jongo).

Atualmente Tereza de Benguela⁶, pesquisadora local, escritora do livro de contos infantis *Flores da Senzala* e professora de Educação Infantil é quem dirige o Memorial e propôs um projeto junto à Secretaria Estadual de Cultura para o desenvolvimento de atividades educativas no espaço. O Memorial foi reinaugurado em 2016, com modificação dos aquários, que passaram a incluir as fotografias dos moradores da Machadinha.

Os leitores poderão encontrar mais informações sobre os contornos da CRQ Machadinha nos registros de pesquisa de Soneghetti (2016), Alves (2016), Poubel (2016), Melo (2006).

2.3 ACOLHIMENTO NO CAMPO: A EXPERIÊNCIA DE VIVER COM FAMÍLIAS QUILOMBOLAS

Aroeira se Deus quiser
Ainda ontem fui na Aroeira
Fui de trem, voltei a pé
Aroeira, Aroeira
Aroeira se Deus quiser!

Ponto de Jongo cantado pelo grupo Tambores da Machadinha, Quissamã, RJ.

Início com a apresentação do meu acolhimento no campo para a realização da pesquisa, com destaque a uma experiência marcante que ocorreu logo no início da minha estadia. No trajeto a caminho do núcleo Fazenda Machadinha, ao passar de bicicleta por algumas casas do Sítio Santa Luzia, me percebi observada por algumas crianças. No decorrer dos dias, passaram a perguntar o meu nome, “Ei, tia, como você chama?”. No primeiro momento, não respondi, pois, quando procurava pelos rostos, eles se escondiam atrás dos arbustos. Então, pedalava em direção ao meu destino. Lá pela terceira vez, disse o meu nome, a princípio pouco compreendido. “Ute? Pute? Gute?”, questionaram. Depois de entenderem a

⁶ Em respeito às questões éticas implícitas na pesquisa com seres humanos, utilizamos pseudônimos para identificar os (as) entrevistados (as).

pronúncia, passaram a me cumprimentar regularmente, mas ainda assim não conseguia ver os seus rostos.

Em uma tarde, estávamos sentadas eu, dona Pérola e uma pequena jongueira no ponto de ônibus defronte à capela de Santa Luzia, enquanto aguardávamos o transporte da UFF/Niterói para a apresentação do grupo de Jongo Tambores de Machadinha na Maratona Cultural/2016. De repente, ouvi algumas vozes entre os arbustos: “Bom dia, Rute! Você está linda!”. Foi a oportunidade que encontrei para me apresentar e pedi que elas viessem ao meu encontro, a fim de que pudéssemos nos conhecer. Muito tímidas, três meninas se aproximaram, algumas se sentaram ao meu lado e uma aos meus pés. Olhavam-me com estranheza, curiosidade e atenção.

Enquanto conversávamos, senti que uma mão, por trás das minhas costas, sorratamente se aproximou do meu cabelo e começou a tocá-lo levemente, como se desejasse que eu não sentisse a ação. Fingi não dar atenção e, pouco tempo depois, todas estavam a tocar os meus cabelos crespos. Após alguns minutos ali, somente permitindo o toque, a estranheza foi se dissipando. Uma delas, intrigada, questionou-me sobre o vínculo que eu tinha com a família que me abrigava. A pergunta me calou, porém, enquanto eu planejava uma resposta, uma delas se apressou em dizer que a filha mais nova da casa que me abrigava, havia dito a ela que eu era uma “irmã do coração”. Eu sacudi a cabeça, confirmando a assertiva. Foi ali que soube que eu fazia parte da família.

Essa experiência trouxe alívio e a certeza de que o processo de construção de vínculos estava em curso. As resistências iniciais da população com a minha chegada, estadia e frequência aos espaços públicos me trouxeram certa apreensão. No decorrer desse processo de aproximação, os olhares desconfiados, os silêncios, as mudanças de ambiente para evitar o diálogo comigo, as dificuldades para agendar uma conversa com o presidente da Arquima, me inquietavam a ponto de repensar a factibilidade da pesquisa ali.

Não os julgo. Era eu a estranha tentando saber sobre suas práticas, observando as atividades do cotidiano, andando de um lado para o outro, mas confesso que o início desse processo foi desafiador. Já na segunda semana de residência no Sítio e sem nenhuma anotação substancial sobre coisa alguma, sentia um misto de desesperança e ansiedade.

Eu estava me abatendo com os rumos da pesquisa e isto foi perceptível aos olhos atentos do mestre do jongo, que se aproximou e disse “Tenha paciência, Rute, as pessoas vão se abrir para você. O seu trabalho vai dar certo”. Recebi aquelas palavras como um convite para reordenar a minha prioridade, de coleta de dados para viver Machadinha.

Os desafios só aumentaram nas semanas que se sucederam. Registrei pelo menos sete mortes: o falecimento da mãe de uma liderança quilombola, por câncer; um acidente de moto, que ceifou a vida de quatro pessoas da mesma família, incluindo duas crianças. Somente uma sobreviveu, mas passou um longo período internada em estado grave. Registrei a ocorrência de um suicídio de uma senhora, por incineração, e a morte, por negligência médica, do filho de um líder da comunidade.

Passei a me permitir ser afetada pela experiência de viver Machadinha. Isto significou ir aos sepultamentos, oferecer consolo, cozinhar junto, servir, limpar, participar do trabalho cotidiano das famílias, ouvir os sonhos, angústias, revoltas... Foi então que os conteúdos começaram a desabrochar diante de mim.

Descrever a vivência de pesquisa em uma CRQ é uma tarefa incompleta se não houver alusão à experiência. E a experiência a que me refiro tem como fonte o conceito enunciado por Larrosa (2002), o qual afirma ser necessariamente uma ação que nos afeta, “*o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca*”, suscitando um saber que se difere da reunião de informações ou da coletânea de coisas. A experiência

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar

aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p.24).

Os limites para vivenciar tamanha profundidade da existência estão fundamentalmente na característica dos tempos que correm, em que somos pressionados cotidianamente pelo excesso de trabalho e/ou produção. Coagidos estamos ao acúmulo de informações e pela necessidade imediata expressão de opinião, ainda que rasa e arrogante, sobre qualquer assunto que se julga estar informado. Somado ao cenário está a falta de tempo, que vem convertendo as vivências em “instantâneas, pontuais e fragmentadas”. É imprescindível um “gesto de interrupção!” (LARROSA, 2002, p. 24).

A imersão no cotidiano de uma família quilombola poderia ser narrada como esse gesto que suspendeu a rotina agitada e exaustiva da academia, para uma vivência em que o dia passa lento, hora a hora. De um modo geral, posso narrar que a interação com o meio ambiente marca fortemente o cotidiano da primeira família que me acolheu no Quilombo Machadinha, núcleo Sítio Santa Luzia, composto por aproximadamente 70 famílias.

Conheci esta família em janeiro de 2015, no processo de aproximação da CRQ. Na oportunidade, procurei-os para alugar uma quitinete que há nos fundos do quintal de sua casa. Apesar de o “chefe da família” estar se recuperando de uma cirurgia de grande porte, ofereceram-me abrigo por tempo indeterminado, sem custo algum. Fiquei ali por duas semanas, enquanto me dedicava a acompanhar a rotina da escola⁷.

Em julho de 2016, quando iniciei a imersão no campo, voltei a morar com a família que me recebera no ano anterior. A adaptação à rotina da casa exigiu a desaceleração do meu

⁷ Após esse período, participei de diversos eventos realizados na comunidade, no entanto, sem pernoitar. As principais atividades foram: I e o II Encontro de Saberes no Quilombo Machadinha, 23 de agosto de 2015 e 09 de julho de 2016, respectivamente; III e IV Feijoada da liberdade, 16 de maio de 2015 e 21 de maio de 2016; Audiência pública na Alerj, em 24 de agosto de 2015, que tratou da Proposta de Emenda Constitucional no campo dos Direitos e Garantias fundamentais aos povos tradicionais no Rio de Janeiro; Audiência pública no Tribunal Regional Federal da 2ª Região, dia 30 de maio de 2016; Dia Internacional da Mulher negra e caribenha, 28 de julho de 2016; e diversos ensaios do Grupo de Jongo Tambores de Machadinha, realizados todas as quintas-feiras, de 19 às 22 horas, em frente ao Memorial Machadinha ou na Casa de Artes, no período de fevereiro a junho de 2016.

modo de vida urbano e apressado, foi preciso cultivar a atenção e ouvir. Ter paciência foi imprescindível nesse momento, pois, para além das ansiedades e pressões dos prazos da academia, fazia-se necessário construir vínculos de confiança para que fosse possível observar a rotina da CRQ.

Na rotina de vida em comunidade africana, segundo Somé (2003, p.21) descreveu, a pessoa é forçada a diminuir de ritmo, a vivenciar o momento e comungar com a terra e a natureza; paciência é essencial, pois “ninguém na aldeia parece compreender o sentido da pressa”. Na CRQ Machadinha, eu sequer percebia a minha agitação inicial, por outro lado ninguém pareceu entendê-la e foram me ensinando o ritmo da lentidão. Ouvi muitas vezes de dona Maetê “Deita aí e relaxa um pouco, Rutinha. Depois você escreve” ou do Aba “Vai descansar, menina”.

O cotidiano da primeira família era entrelaçado com o desabrochar da natureza em estreita relação de parceria para além da compreensão dos seus sinais e o uso de seus potenciais. Estar muito próximo da terra e da natureza era uma das dádivas deste lugar. A vida em comunidade parece inspirada diretamente pela terra, pelas árvores, montanhas e rios. Assim como descreveu Somé (2003, p. 16) a respeito do relacionamento entre o ser humano e a natureza é “traduzido na construção da comunidade e das relações entre as pessoas”.

O sol orientava o levantar e o deitar, e as pessoas conheciam os ventos e podiam afirmar se ia ou não chover, a despeito das previsões do tempo. Eram ainda capazes de dizer a que profundidade a terra foi molhada logo após de uma manhã chuvosa. Conseguiam discernir quais ovos pertenciam a que galinha e, mais que isso, planejavam o futuro a partir das expectativas de suas plantações. O chefe da casa uma vez disse que, quando dá muita manga no pé, vem muita chuva. É desse jeito que eles sabiam se é um tempo bom para plantar.

A vida dessas famílias era lenta e, ao mesmo tempo, agitada. Eram muitas tarefas ao longo do dia, a exemplo do bombear manualmente o poço; encher os tonéis de água; cuidar da horta; regar as árvores; plantar mudas; colher os vegetais; varrer o quintal; cuidar das galinhas e de outros animais; fazer/consertar as cercas; comprar, separar e ferver o leite; fazer manteiga; cozinhar; limpar a casa; lavar a roupa e outras atividades de casa e do quintal.

Na experiência com essas famílias, era perceptível a divisão sexual do trabalho. O homem executava principalmente as tarefas que se realizam no exterior da casa, as que exigem maior empenho de força física ou habilidade em marcenaria, hidráulica e elétrica, porém participava de algumas tarefas domésticas. O marido participava do pré-preparo dos gêneros alimentícios que compunham as receitas dos alimentos vendidos, como, por exemplo, quebrar e ralar coco, cortar o aipim etc.

A mulher, por sua vez, concentrava-se principalmente nas tarefas domésticas, como a limpeza da casa e das roupas, planejava as compras de supermercado, produzia as refeições e porcionava o prato de cada membro da família. Além disso, participava do cuidado da horta e, para complementar a renda familiar, podia confeccionar quitutes e guloseimas para serem vendidos pelo marido na própria comunidade e em outros bairros da cidade.

Apesar dos compromissos diários da família, era comum receber parentes e vizinhos para uma “prosa” em algum período do dia, especialmente no final da tarde. Ouvir e falar “com” o outro (FREIRE, 2015) eram ações cultivadas na comunidade. Os conteúdos eram os mais diversos e variavam desde os assuntos do cotidiano, eventos na CRQ, plantações, questões de família, política etc. Como os acontecimentos no sítio eram raros, as mínimas novidades atraíam a atenção dos moradores, a exemplo de um carro desconhecido a “romper⁸”

⁸ Romper refere-se a virar, dobrar, atravessar e cair. Outras expressões de Machadinha: “Andar puro”, que significa estar à toa; “Tibá cheio”, o mesmo que prato cheio; “Três ontem”, igual a antes de ontem; “Barrou”, que significa empurrou; “Tombar”, o mesmo que cair no chão; “curvar à”, virar ou dobrar para uma direção; “dijaoje”, que significa agora pouco; “dijaojim” agorinha pouco e “apeá” que se traduz como descer.

na ponte. Nem sempre havia um conteúdo, a motivação para a visita podia ser o simples prazer de estar junto e a possibilidade de estreitar os laços de convivência.

Outro hábito comum era a troca de excedentes da plantação, de algum alimento ou ervas medicinais. Era interessante perceber que a vida em comunidade diminuía os limites, os muros do privado. Havia muita coisa compartilhada entre as famílias, pelo que observei. A horta, por exemplo, podia ser cuidada por mais de uma família; e o produto colhido, repartido entre ambos; o lixo orgânico da cozinha era reservado para a alimentação dos porcos de outra casa.

Durante o planejamento para imersão no campo, pensei em formas de experimentar o modo de vida local. Por esse motivo, adquiri uma bicicleta usada, à semelhança das mais simples que por ali circulavam. Passei a fazer os trajetos Sítio Santa Luzia-Machadinha e Sítio Santa Luzia-Bacurau através desse meio de transporte. No primeiro momento, fui desencorajada por alguns moradores, ora pelo receio do meu condicionamento físico, ora pela crença em superstições que apareciam na estrada no final da tarde: a mulher do vestido branco, galinha com sete pintos, mula sem cabeça, o lobisomem e outros.

Assim que cheguei, fui bastante questionada pelas crianças a respeito do meu carro. Elas perguntavam: “Tia, esse carro é de quem?”, “Quem te deu esse carro?” e ainda: “É você que dirige esse carro?”. Parecia curioso ver uma mulher preta dirigir o seu próprio carro. Depois de algum tempo, observei que andar de bicicleta, em detrimento do automóvel, foi uma das escolhas que me aproximou das pessoas da comunidade. Passei a ser acolhida como igual e não como aquela que faz questão de destacar as diferenças sociais, ainda que existentes. A minha bicicleta passou a ser usada por outros (as) moradores (as).

Sobre a questão do transporte, é importante fazer uma interrupção no relato para destacar a inexistência de um transporte público de qualidade, com horários regulares, valor justo e itinerário definido. Os ônibus que circulavam no local eram os escolares, que não

permitiam o transporte dos moradores não estudantes. Existia, ainda, os chamados “zero oitocentos” ou “ônibus dos trabalhadores”, transportes gratuitos que circulavam duas vezes ao dia, início da manhã e fim da tarde, por vezes irregulares e que limitavam a execução de tarefas simples, como ir ao centro da cidade e retornar em um tempo breve.

Após vinte dias da eleição para prefeito, em 2016, e a perda do atual governante em exercício, o serviço foi ameaçado de desativação, em tom de retaliação. O motivo possivelmente foi relativo ao apoio da CRQ à candidata da oposição.

Os táxis e as kombis do centro da cidade, por sua vez, não fazem o itinerário até o quilombo. Sendo assim, ter meios próprios para o deslocamento, seja a bicicleta, o carro, a moto ou um cavalo é necessário para a autonomia da família. Quando não, as pessoas ficam à beira da estrada esperando, durante horas, por uma carona ou pagam para transporte particular, que custava R\$7,00 até o centro e R\$ 15,00 até a praia.

A segunda família que me acolheu residia no sítio Boa Vista, um núcleo quilombola que possui aproximadamente 65 famílias. Uma característica interessante desse local é que cada rua era composta por casas de pessoas da mesma família. Por trás de cada muro, os quintais se organizavam pela conjunção de núcleos familiares menores. Por exemplo: havia três casas no quintal onde residi: a casa dos pais (um casal de idosos) e as casas de duas filhas que moram com esposos e os filhos, com idade de 17 a 22 anos. Ouvi da anfitriã, Maetê, a respeito das casas da rua: “Aqui é tudo família, não tem ninguém que não se conheça aqui ou alguém que tenha vindo de fora”.

De um modo diferente, observei uma característica semelhante ao Sítio Santa Luzia, da inexistência de “muros/limites” entre as casas deste quintal. O acesso ao espaço íntimo das casas parecia comum a todos das famílias, a exemplo do uso da geladeira, a realização de atividades na cozinha e de limpeza da casa são, por vezes, partilhadas, assim como os momentos de prosa e de relaxamento ao final da tarde, quando todos se juntavam na mesma

varanda para conversar ou assistir à televisão. As festas de datas comemorativas também eram planejadas e executadas em comum acordo e em cooperação. A impressão foi de que os três recintos são mais comuns do que privados.

Outro ponto sobre a divisão sexual do trabalho era notado. O espaço externo era primordialmente um espaço masculino. O patriarca, Seed, e o genro, Malliun, cuidavam dos animais (galinhas e bezerro), da plantação de tubérculos e raízes, da limpeza do terreiro e da hidratação das árvores frutíferas. No quintal, a matriarca Maetê resguardava o plantio e cuidado com as flores. Segundo ela, é um cuidado que só ela tem. As atividades domésticas eram abraçadas pelas mulheres, desde a limpeza da casa até o cuidado com as roupas e cozinha. Aos homens estava destinada a tarefa de confecção das carnes, durante os churrascos comemorativos no quintal, enquanto às mulheres estava designada a decoração e a produção dos pratos complementares.

O patriarca, Sr. Seed, sequer porcionava as refeições, sendo um motivo de preocupação quando da ausência das mulheres da família em algum compromisso externo, como a ida ao médico na cidade de Campos do Goytacazes. Ele possuía um conhecimento vasto sobre plantas alimentícias e de usos medicinais e modos de produção. Costumava relacionar as épocas adequadas de plantio de cada espécie com as fases da Lua, tipo do vento e épocas de chuva. Ele conhecia, ainda, os modos de interação de culturas vegetais e a fabricação de protetores naturais contra as pragas.

Além de muito festiva, a família era extremamente religiosa, eram católicos apostólicos romanos praticantes. Participavam das missas, celebrações da palavra, novenas, terço dos homens, grupos de oração, círculos bíblicos, procissões, arrecadações de recursos para a igreja etc.

Acompanhei a família em algumas dessas atividades religiosas, e a mais interessante ocorreu no dia 17 de setembro de 2016, quando o diácono celebrante da palavra ministrou na

Capela do Sítio Boa Vista. Arrumamo-nos no cair da tarde, a matriarca e a filha colocaram uma calça jeans, uma blusa com o emblema da igreja e o terço de Nossa Senhora no pescoço. Fomos todos a pé, seis pessoas, pois a capela fica a uma quadra da casa. Quando chegamos, a Celebração da Palavra acabara de começar, e estavam entoando uma canção. O diácono estava no altar de cabeça baixa.

Dona Maetê, se apressou a sentar nos primeiros bancos, mas não queria que ficássemos ao seu lado no assento, pois gostava de se expressar fisicamente levantando as mãos e bailando o corpo. Costumava dizer que “Se tiver gente perto, atrapalha”. O diácono - homem idoso, casado e branco – assustou-se quando ouviu as palmas dela durante o louvor, levantou os olhos, identificou a fiel e calmamente voltou a olhar para baixo, como se reconhecesse a atitude extravagante.

Durante a palavra, o diácono, que é responsável pelas capelas católicas da CRQ Machadinho, falou da pouca adesão à prática religiosa. Na Fazenda Machadinho, não ocorriam missas regulares, os fiéis não se atentavam às agendas programadas pelo padre da cidade e não zelavam da capela como deveriam. Repetiu algumas vezes: “É muito triste”. Segundo ele, este núcleo é o que menos se dedicava à religião católica. Em Santa Luzia, há mais mobilização, mas bem aquém de suas expectativas. Elogiou a fidelidade dos participantes do Sítio Boa Vista, que, além de estarem presentes, cuidavam da capela com muito carinho. Enquanto discursava, ouviam-se os murmúrios de concordância da membresia.

Outro desabafo foi em relação a pouca participação dos homens nas atividades religiosas. Exemplificou “Olhem para os presentes aqui”. Dezoito pessoas participavam da Celebração, sendo três homens, doze mulheres e três crianças, todos (as) negros (as). O auditório concordou em voz alta, as mulheres riram e se comunicaram com olhares. Disse ainda: “Precisamos muito dos homens. Que Deus dê sabedoria, saúde, fé para vocês (mulheres) conduzirem os homens à igreja”.

A partir de então, começou a falar do texto bíblico do apóstolo São Paulo sobre a Ressurreição de Cristo e as primeiras testemunhas oculares deste milagre. Em sua aplicação, destacou a “Importância da mulher” para a religião católica. As atividades femininas destacadas por ele foram: a condução dos homens à fé, o cuidado dos objetos sagrados e da decoração do templo e a limpeza do espaço físico. “Aí está o valor da mulher no evangelho de hoje: incendiar o coração dos homens para a fé”, disse ele.

Todas as ações ressaltadas confirmam a ideia do valor da mulher tomando o homem como ponto de referência ou lugar subalternizado da mulher, em termos de liderança e poder, uma reprodução da ideologia patriarcal da sociedade ocidental.

Apesar desse lugar menos prestigioso destacado pelo diácono, as ações de gestão das atividades católicas locais eram lideradas pelas mulheres. São elas que organizavam e realizam os círculos bíblicos, os terços e as novenas. Nas Celebrações, conduziam todas as cerimônias, desde a leitura das liturgias e dos cantos à distribuição das hóstias, anúncios e outros. Ao final da celebração, o diácono ressaltou a importância de o homem ter uma mulher de valor ao seu lado. Perguntei-me, porém: onde estaria o valor da mulher? No homem? E de que mulher estaria falando? Da mulher negra e quilombola?

Sobre este questionamento, evocam-se os enunciados da filósofa francesa Beauvoir (1980), quando afirma que “a mulher sempre é vista pelo olhar do homem num lugar de subordinação, como o outro absoluto”. Essa afirmação aponta para um mundo em que os homens impõem à mulher a condição de Outro (RIBEIRO, 2016). Por compreender, no entanto, a impossibilidade de se universalizar a categoria mulher frente às opressões interseccionais a que está subjugada a mulher negra, destacam-se os escritos de Kilomba sobre o mesmo tema (2012):

Por não serem nem brancas, nem homens, as mulheres negras ocupam uma posição muito difícil na sociedade supracista branca. Nós representamos uma espécie de carência dupla, uma dupla alteridade, já que somos a antítese de ambos, branquitude e masculinidade. Nesse esquema, a mulher negra só pode ser o outro, e nunca si mesma. (...) Mulheres brancas tem um oscilante status, enquanto si mesmas e

enquanto o “outro” do homem branco, pois são brancas, mas não homens; homens negros exercem a função de oponentes dos homens brancos, por serem possíveis competidores na conquista das mulheres brancas, pois são homens, mas não brancos; mulheres negras, entretanto, não são nem brancas, nem homens, e exercem a função de o “outro” do outro (p.3).

Ribeiro (2016) afirma a importância de reconhecer o status de mulheres brancas e homens negros como oscilante para ter clareza quanto às especificidades das mulheres negras e, então, romper com a invisibilidade dessa realidade. Para Kilomba (2012), a mulher negra é antítese de branquitude e masculinidade, o que torna impossível que esta seja vista como sujeito, revelando um lugar de subalternidade muito mais difícil de ser superado.

Considerando o contexto da CRQ Machadinho, imersa em um contexto social de herança escravocrata, patriarcal e classista, torna-se imperioso o aporte teórico e prático que o feminismo negro traz para pensar um novo marco civilizatório, e a mulher negra e quilombola como sujeito político e cognoscente, capaz de definir a sua identidade e anseios.

Em nenhuma das atividades religiosas católicas que acompanhei, houve menção à característica identitária da CRQ Machadinho, preocupações com as questões sociais, com os desafios cotidianos, ausências de recursos, injustiças sociais, o protagonismo das mulheres negras, ademais dos potenciais desse coletivo para o fomento e influência nas ações do Núcleo, quanto à perspectiva da luta pelos direitos sociais.

Os moradores do Sítio Boa Vista estavam entre os que menos participavam das mobilizações da CRQ Machadinho. Ouvi diversas vezes que os moradores não se sentem remanescentes de quilombo pela pouca interação entre os núcleos, porque as ações costumavam se concentrar no núcleo Fazenda Machadinho e que, por vezes, os moradores de lá desconsideravam os quilombolas dos demais núcleos.

Há diversos outros desafios que poderiam ser retratados aqui, num contexto mais macro e abrangente à vida em comunidade: desde discordâncias entre as lideranças dos núcleos, disputas por poder e desavenças, próprias da vida de um coletivo, porém queremos nos concentrar na investigação das questões centrais à tese. Apresentados os primeiros passos

para a aproximação com o campo, organizo, na próxima seção as referências metodológicas que orientaram o desenvolvimento do trabalho de pesquisa.

2.4 O CAMINHO METODOLÓGICO: A ETNOGRAFIA

O galo e o pinto

O galo e o pinto foram dormir no poleiro.
O galo cochilou e o pinto cantou primeiro.
Ê pipiu ê, pipiu a! Olelê laia!

Ponto de Jongo cantado pelo grupo Tambores da
Machadinha, Quissamã, RJ.

Defronte a um perfil distintivo e plural, a escolha por um caminho metodológico constitui-se um desafio, principalmente diante da complexidade da sociolinguística, da história, dos saberes, das relações humanas e de poder em uma CRQ. A constante observação e interação em uma localidade, seu registro e análise, somados ao diálogo com atores que operam nas convergências de práticas educativas escolarizadas e populares, projetaram uma via apropriada para a construção e análise do objeto de estudo aqui proposto. Sendo assim, encontrei, na abordagem etnográfica, uma perspectiva que acolheu a diversidade e valorizou as intersubjetividades e significados atribuídos pelos sujeitos às suas próprias experiências vividas (MINAYO, 2008).

Etnografia significa descrever um povo ou estudar pessoas em grupos organizados, comunidades, sociedades, pois compreende a investigação da dimensão coletiva, isto é, os modos de vida peculiares, comportamentos, crenças, costumes e valores aprendidos e compartilhados em grupo, a cultura. Assim, antropólogos, em fins do século XIX, passaram a utilizar o método etnográfico para pesquisas com grupos humanos, por entenderem que a vivência em campo seria indispensável para retratar a dinâmica da experiência humana vivida (ANGROSINO, 2008).

Neste sentido, a proposta metodológica possibilitou uma aproximação multireferenciada necessária ao cenário complexo do pensar e do agir em uma CRQ. Nesta metodologia, o processo de modelagem da pesquisa e de sua teoria foi a característica principal e o papel de tecelã intelectual foi assumido pela pesquisadora. Estabeleceram-se alguns teóricos como referências para a criação do método, dentre os quais podem ser citados Geertz (2003). No entanto, por se tratar de uma pesquisa que se realizou em uma comunidade tradicional cujas expressões culturais estão pautadas na oralidade, foi necessário compreender a cosmovisão africana das tradições orais e, por isso, evocaram-se Bâ (1982) e Fu-Kiau (1997).

O trabalho de campo, neste caso, foi o contexto gênese da problematização do objeto e não apenas uma instância em que se pode averiguar uma problemática preestabelecida e constatar hipóteses. Contrariando a perspectiva positivista das ciências naturais, as abordagens compreensivas privilegiam o contato direto com o objeto de estudo e a realidade que pretende investigar, resultando um conjunto de questões que orientam a constituição das hipóteses (MINAYO, 2008).

Dialogando com esta reflexão, o desenvolvimento da pesquisa em uma comunidade tradicional de matriz africana se depara com os desafios da ideia da cosmovisão do universo como totalidade, em que existe uma ligação do todo através do processo da vida e do viver; o mundo natural expressa uma totalidade, cujo significado pleno é inalcançável (FU-KIAU, 1997). Assim, as dimensões da vida encontram-se interligadas, de modo que é possível ver, ouvir, sentir e saborear pela experiência e pela palavra.

Empenharam-se necessárias observações e interações com a comunidade, no ato de registro das experiências e impressões subjetivas, pois as ações no campo dependem da interação que se busca e se alcança com as pessoas da localidade e do que eles (as) queiram dizer ou mostrar. Como forma de referendar os achados da pesquisa, o tratamento dos dados

foi empreendido a partir de descrição em profundidade, valorizando ao máximo a narrativa dos (as) participantes.

A escolha pela valorização das falas se dá, não só pela compreensão do lugar que a palavra dita ocupa no contexto cultural de uma comunidade de matriz oral, mas expressa intenções de se disputar o lugar do discurso, numa postura contra-hegemônica a noção positivista da ciência, cujo paradigma é hierarquização do seu conhecimento sobre os demais. Corroboramos com a ideia freireana da inexistência de saberes maiores ou menores e a com a considerações de Restrepo (2016) a respeito da redação do documento acadêmico como um recurso de posicionamento e de disputa do discurso.

O estudo da antropologia surgiu em torno do conceito de cultura. Geertz (1989), no Capítulo *Por uma teoria interpretativa da cultura*, buscou delimitar este conceito a uma dimensão a que chamou de justa, teoricamente mais poderosa, capaz de superar um conceito generalizado, de modo a assegurar a sua importância continuada. Além disso, o autor apresenta a etnografia, a partir da perspectiva de cultura enunciada.

Geertz cita o conceito de cultura cunhado por Kluckhohn no capítulo *Mirror for Man*, cuja definição foi resumida em onze sínteses: “o modo de vida global de um povo”; “o legado social que um indivíduo adquire do seu grupo”; “uma forma de pensar, sentir e acreditar”; “uma abstração do comportamento”; “uma teoria elaborada pelo antropólogo, sobre a forma pela qual um grupo de pessoas se comporta realmente”; “um celeiro de aprendizado em comum”; “um conjunto de orientações padronizadas para os problemas recorrentes”; “um comportamento aprendido”, “um mecanismo para a regulamentação normativa do comportamento”; “um conjunto de técnicas para se ajustar tanto ao ambiente externo como em relação aos outros homens”; e “um precipitado da história”. Apesar de reconhecer a importância do conceito proposto por Kluckhohn, Geertz (1989), em sua avaliação, indica que a sua amplitude dilui o seu proveito.

Então, inspirado na idéia de cultura elucidada por Max Weber, Geertz (1989) defende que, em sua visão, a etnografia trata-se de um complexo de teias de significados que envolvem o ser humano, não somente estas como também as análises desses significados, ou seja, o autor atrela uma percepção interpretativa, uma busca por significados.

A teia também é uma figura de linguagem para explicar o universo africano e foi cunhada por Erny (1968) quando ilustrou a interligação dos elementos que envolvem o ser humano. Disse que é impossível tocar o menor dos seus elementos sem fazer reverberar o conjunto, sendo assim, cada parte é solidária com o todo. “O todo é a unidade de todas as partes” (OLIVEIRA, 2006a, p. 44), o que evidencia a dependência e a interdependência das coisas que acontecem no universo.

Partindo desta ideia figurada, o percurso metodológico realizado consistiu no caminhar pelos fios do universo de práticas e narrativas da comunidade a respeito da vida que se materializa cotidianamente, buscando nas conexões os elos de significados, as referências pessoais, os interditos, os valores que se unem em um todo comum.

Ao explicar sobre a análise antropológica como forma de conhecimento, Geertz (1989) afirma que mais importante do que as teorias e descobertas é preciso observar o que os praticantes dessa ciência fazem e, neste caso, a etnografia. Praticar a etnografia implica um tipo de esforço intelectual que significa analisar as teias que envolvem o ser humano e expressar-se através de uma “descrição densa”, como propôs Gilbert Ryle. Esta definição supera a perspectiva metodológica da prática etnográfica apresentada em livros-textos nos quais, “praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, e assim por diante”. Está associado à rotina de entrevistar informantes, a observação de acontecimentos, dedução dos termos de parentesco, fazer censo doméstico, anotações em diário e, para, além disso, tem a ver com a profundidade da descrição que se faz a respeito de cada ação observada.

A cultura é pública, porque os seus significados são compartilhados dentro de um universo imaginativo de “signos interpretáveis”, nos quais as ações são marcos determinados. O(a) etnógrafo(a) necessita se familiarizar com esse universo, não apenas entender a linguagem comunicada, mas situar-se e permitir-se viver essa experiência pessoal, sabendo “leer sutilmente la vida social” diante dos seus olhos (RESTREPO, 2016, p.23). Estar situado não é sinônimo de tornar-se um nativo ou mesmo imitá-los, consiste em promover um diálogo com os sujeitos a respeito de ações que se reconhecem habitualmente.

Mais uma vez, dialogando com a cosmovisão africana, familiarizar-se pode estar relacionado ao processo que Fu-Kiau (1997) explica. Segundo o autor é modo de aproximar-se do conhecimento, um processo através do qual deve se ter os olhos abertos aos princípios fundamentais da vida e do viver, seguir os passos trilhados pelos ancestrais e acessar as prateleiras de conhecimentos guardados nas grandes bibliotecas naturais da vida, os anciãos e as florestas.

Bâ (1982), ao expor sobre a cultura africana, expressa a complexidade de sua trama de significados, pois ela é algo imbricado com a vida e que envolve uma visão particular do mundo, onde todas as coisas se religam e interagem. Trata-se de um universo de sentidos interligados entre o natural-sobrenatural-homem-palavra, uma soma total das forças existentes do conhecimento possível.

Assim, ao estudar uma cultura de matriz africana, depara-se com um cenário de significados organizados de um modo peculiar e mediado pela oralidade, que estabelece outros modos de ver e descrever (BÂ, 1982). A compreensão desse universo de sentidos se deu a partir da imersão nesse ambiente cultural particular, CRQ Machadinha, no qual a pesquisadora impregnou-se da memória e multiformes palavras da comunidade.

A respeito da “descrição densa”, Geertz (1989) debruça-se sobre o que Ryle diz. Em primeiro lugar, explica que existem ações humanas que podem expressar sentidos, “códigos

públicos” para os quais uma ação sugere um sinal, uma “partícula de comportamento, um gesto”. São ações que comunicam a um receptor elegido, precisamente e com intencionalidade, “uma mensagem particular”, conforme um sinal de cultura socialmente instituído e que pode ser desconhecido pelos demais.

Segundo Ryle, trata-se de perceber quando uma ação é puramente comum ou deliberada. Existem complexidades infundáveis inseridas nas ações resolutas, do ponto de vista da lógica. Para acessar essas complexidades, é preciso superar uma descrição superficial da ação e alcançar o patamar da “descrição densa”, que consiste em relatar os códigos culturais inscritos por detrás do ato que sugere as intenções do transmissor. A isto Geertz (1989, p.19) chama de objeto da etnografia, ou seja, “uma hierarquia estratificada de estruturas significantes” a partir das quais as ações humanas são construídas, percebidas e significadas; estas existem como categoriais culturais, próprias do ser humano por sua possibilidade de interpretação.

Duas observações pertinentes à descrição densa: a primeira delas é que esta é uma dupla hermenêutica, ou seja, trata-se do relato interpretativo a respeito da construção de outra pessoa e seus pares, uma explicação da explicação, interpretações de segunda ou de terceira mão. Pensando ainda que, antes de colocar seus pensamentos no papel, quem escreve, estuda ou investiga mantém um diálogo secreto consigo mesmo (BÂ, 1982). Antes de materializar esse pensamento em forma de relato, “o homem recorda os fatos tal como lhe foram narrados ou, no caso de experiência própria, tal como ele mesmo os narra (Ibidem, p.168)”.

“A etnografia é uma descrição densa”, que busca a compreensão de um evento particular, um acontecimento, ritual, um costume, para os quais é preciso examinar diretamente a informação de fundo (GEERTZ, 1989, p. 20). É como uma tentativa de ler um conjunto de escritos recheado de complexidades e com sinais não convencionais pertencentes a um sistema modelado.

A segunda é que a análise se refere à escolha entre as estruturas de significação, em que o (a) pesquisador(a) determinará a sua base social e a sua importância. O etnógrafo se depara com conjunto múltiplo “de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas as outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas”, e, neste caso, o caminho mais profícuo consiste “em primeiro apreender e depois apresentar” (GEERTZ, 1989, p.20).

A descrição densa consiste na interpretação do comportamento humano, expresso no contexto de uma cultura; observar os códigos culturais transmitidos e encontrar os seus significados. A cultura, segundo Geertz (1989), é um documento de atuação que expressa uma identidade, que, por sua vez, é fruto de uma ideiação. Já o comportamento humano é tido como uma “ação simbólica”.

Buscar o comum em contextos em que há formas não usuais ressalta o grau no qual os significados, valores e sentidos desse comum variam de acordo com o modo de vida através do qual ele é informado. Sendo assim, compreender a cultura de um povo é expor o seu lugar comum, sem diminuir os traços que a tornam singulares, utilizando-se das explicações que eles mesmos dão para definir o que lhes acontece. Esse processo analítico se inicia com as nossas próprias interpretações do que pretendem os(as) nossos(as) informantes, ou o que imaginamos que eles(as) pretendem e, em seguida, passamos a sistematizá-las. (GEERTZ, 1989).

O relatório etnográfico deve ser capaz de captar os fatos singulares de lugares pouco acessados, associando-os ao pano de fundo dos acontecimentos e tornando-os compreensíveis ao (à) leitor (a). Consiste em observar o sistema de símbolos, investigar os acontecimentos e os fluxos de comportamento da ação social, anotar e analisar (GEERTZ, 1989). Restrepo (2016, p.23) afirma que a habilidade do (a) escritor(a) para narrar os fatos é essencial para

traduzir aquilo que foi compreendido em sua leitura da vida, a semelhança do desenho de uma pintura de um aspecto da vida social.

A anotação do discurso social pelo(a) etnógrafo(a) faz com que um acontecimento passado seja transformado em um relato, que pode ser consultado em vários momentos. Para Geertz (1989), análise cultural é “uma adivinhação dos significados” ou uma avaliação dos contextos e conjecturas. A descrição etnográfica é interpretativa do discurso social, a fim de salvar um discurso e fixá-lo em formas pesquisáveis.

Geertz (1989) aponta para outra característica da descrição etnográfica: ela é microscópica, o que significa dizer que assuntos pequenos são interpretados mais amplamente e a partir de análises mais abstratas. Os assuntos estudados são o objeto do estudo e não o local do estudo, ou seja, estuda-se em um lugar um determinado tema, que, por sua vez, possui especificidade complexa e circunstancialidade.

A respeito do trabalho de campo, o autor destaca que este tem por características: a obsessão pelos achados, a exemplo do ato de peneirar um objeto; a extensão do tempo qualitativo *in locus*; a participação e integração que possibilitam pensar de modo realista e concreto sobre os temas, assim como de forma criativa e imaginativa com eles. A abordagem dos sentidos da cultura objetiva “auxiliar-nos a ganhar acesso ao mundo conceitual no qual vivem os nossos sujeitos, de forma a podermos, de forma mais ampla, conversar com eles” (GEERTZ, 1989, p.35).

Esse mergulho ao mundo conceitual faz lembrar o processo de iniciação pela experiência, característico das comunidades de matriz africana com tradição oral, as quais conduzem o sujeito à sua totalidade pelo ato de experimentar algo que se deseja conhecer. A imersão na ação contribuir para criar um tipo de ser humano particular, esculpido para vivência (BÂ, 1982).

A questão essencial do processo etnográfico interpretativo não consiste em encontrar as respostas às questões profundas dos(as) pesquisadores(as), mas apresentar, de forma ética e consistente, as respostas que os sujeitos da investigação têm a respeito dos temas objetos, tornando fixo o registro do que foi dito.

O caminho etnográfico se inicia com o que Freire (1978, p.19, 20) chamou de “o primeiro momento”, em que as ações consistem em ver e ouvir, indagar e conhecer as questões centrais, as relações sociais, as tramas políticas e as ações construídas pelos sujeitos frente às problemáticas existentes. Nesse, sentido alguns instrumentos podem subsidiar o desenvolvimento de uma investigação que identifique os grupos, redes, sistemas de troca, pontos de encontro, instituições, arranjos, trajetos e outras mediações das quais o indivíduo participa efetivamente, em seu cotidiano, da comunidade. Esses instrumentos compreendem a construção de mapas; anotações em diário de campo e o registro fotográfico; a pesquisa em documentos locais como livros, registros filmográficos, artigos de jornais, entre outros (ROCKWELL, 2011; RESTREPO, 2016).

A elaboração dos mapas, por exemplo, engloba tanto a confecção de desenhos geográficos da comunidade, para se compreender os fluxos de pessoas e bens, o sistema alimentar, marcos históricos, quanto podem apontar os deslocamentos e revelar contextos variados como o do trabalho, do lazer, das práticas religiosas, associativas etc. A manutenção de um diário, por sua vez, com registros qualificados, auxilia a unidade da experiência pessoal e a reflexão profissional (RESTREPO, 2016).

A entrevista, recurso de investigação, não é simplesmente um instrumento de coleta de dados ou mesmo uma técnica de levantamento de informações (SOUZA, 2012), mas uma forma de se apoiar ao desenvolvimento da pesquisa em todas as suas etapas. A entrevista é um instrumento moldável nas mãos criativas do pesquisador (SILVA, 2006).

Para Kaufmann (2011), a empatia e o estabelecimento de proximidade são características que devem ser assumidas no ato de entrevistar, pois a perspectiva compreensiva privilegia a relação de confiança e o vínculo entre pesquisador (a) e entrevistado (a). A postura da investigadora com o (a) entrevistado (a) se molda no decorrer da entrevista, de modo a alcançar pleno acolhimento e disponibilidade, de forma que o (a) informante sinta-se à vontade e confiante para construção de discursos com diferentes graus de profundidade (LALANDA, 1998).

O uso de estratégias direcionadas a investigar a trajetória ou a história da própria vida e a da comunidade é, no âmbito da pesquisa qualitativa, um modo profícuo para a descoberta, a investigação e a avaliação de como os sujeitos compreendem seu passado, relacionam sua experiência individual a seu contexto social, constroem sua identidade, interpretam-na e dão-lhe sentido e significado, a partir do momento presente (SOUZA, 2012; TEODORO, TORRES, 2006). Porém, por motivos de respeito aos aspectos éticos de pesquisas com seres humanos, utilizaremos pseudônimos.

A aproximação com a história de vida tem, por finalidade, auxiliar o (a) pesquisador (a) no processo de análise, na compreensão das falas, possibilitando a relativização necessária sobre as respostas dos sujeitos da pesquisa. Essas estratégias compreendem que a construção de um discurso encontra-se inserido num contexto histórico-social mais amplo e, por isso, carecem uma consciência reflexiva dos (as) investigadores (as) e interlocutores (as) (MINAYO, 2008, SOUZA, 2012).

Escutar as gravações se torna mais fundamental do que a exploração minuciosa da transcrição integral dos materiais. Neste sentido, Geertz (2003) esclarece a importância da oralidade no processo de análise, pois este mecanismo torna mais íntimo o contato com a narrativa da história e cria melhores possibilidades para a articulação criativa entre dados e a questão-hipótese, entre o saber local e o saber global.

No decorrer do processo de pesquisa e de imersão nas falas foi um recurso imprescindível. As anotações livres que se fazem ao lado das falas, no momento de investigação do material, são cruciais, podendo conter comentários sobre situações interessantes e falas autênticas ou informativas e, também, análises mais conceituais e elementos próximos das hipóteses em elaboração. Enfim, são observações que embasaram argumentações mais descritivas ou teóricas, na composição do texto final (KAUFMANN, 2011).

A confrontação permanente entre os distintos saberes (local, global, as teorias e os modelos gerais de interpretação), em um movimento dinâmico e contínuo, foi a chave da produtividade de análise (GEERTZ, 2003).

3. “EU ASSUMI A MINHA IDENTIDADE, SOU QUILOMBOLA”

Me tornei quilombola

Eu sou negro, eu sou negro, eu sou negro, estou aqui, eu vim de terra estranha, do quilombo de Zumbi.

Vim de longe, minha gente, da terra de Angola. Quando cheguei no Brasil, me tornei quilombola. O negro está no Estado demonstrando o seu valor, conseguiu se libertar da chibatada do senhor.

Nós povo brasileiro, terra de raça e de prensa, por isso que 20 de novembro é o dia da consciência.

Ponto de Jongo de autoria de Dalma Santos, cantado pelo grupo Tambores da Machadinha, Quissamã, RJ

Esta seção inicia com a exposição do conceito de identidade cultural cunhado por Hall, no contexto da pós-modernidade, como base teórica para uma reflexão posterior acerca da identidade, na perspectiva de CRQ. Em seguida abordaremos a ideia de cosmovisão africana (OLIVEIRA 2006a) e quilombismo (NASCIMENTO, 2002), para subsidiar os propósitos deste estudo, isto é, as análises dos saberes e práticas educativas para o fortalecimento da identidade quilombola.

3.1 SOBRE A IDENTIDADE CULTURAL

Stuart Hall, considerado o pai dos estudos culturais era um homem negro, nascido na Jamaica, em 1932, que focalizou a questão paradigmática da teoria cultural (SOVIK, 2008). Seus pensamentos sobre cultura são altamente aguçados e resultam de minuciosa observação da cena cultural contemporânea e de firmes convicções democráticas. Considerou em seus estudos a existência das desigualdades de classe, cor, gênero e outros, como uma contradição fundante nas culturas coloniais.

Os trabalhos que subsidiam este texto tomam por base as obras *Identidade cultural na pós-modernidade* (HALL, 2005), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*

(WOODWARD, 2000) e *Da diáspora: identidade e mediações culturais* (HALL, 2003). O conceito de identidade é extremamente complexo e, portanto, para discutir o fenômeno das identidades, Hall (2005) apresenta aos leitores as noções de sujeito que trazem por referência as mudanças sofridas no decorrer de pontos estratégicos do percurso histórico.

Ele parte da “não compreensão de sujeito”, no Feudalismo, onde o indivíduo era uma determinação de forças exteriores, com destaque as divindades; avança para o iluminismo, que aponta para o caráter das sociedades tradicionais e; finaliza com a noção de sujeito produzido na modernidade tardia. Assim destaca três noções: a) o sujeito do Iluminismo, b) o sujeito sociológico e c) o sujeito pós-moderno.

As sociedades tradicionais consideram o passado como a referência, pois nele encontra-se a estabilidade da organização social. A lógica é um dos princípios fundamentais e os laços são mais profundos, duradouros e estáveis, com grupos sociais e as instituições. Neste contexto são produzidas identidades mestras, que unificavam as pessoas em determinado projeto, seja de nação ou de classe. Nela, ocorrem diversas invenções de mitos e manifestações sociais tradicionais com a finalidade de manutenção da unidade social.

O chamado sujeito do iluminismo é a concepção das sociedades tradicionais, pautado na razão e no controle racional da sua própria história. Este sujeito pode ser descrito pela máxima de Descartes “penso, logo existo”, pois a sua existência está diretamente ligada à razão. É compreendido como portador de uma essência própria, estável, fixa, a quem se supõe definido o núcleo do ser.

Essa concepção da identidade aponta para a existência de um conjunto cristalino e autêntico, plenamente unificado, de características que nascem e se desenvolvem com o indivíduo e que não se alteram ao longo do tempo. Os membros deste tipo de comunidade, portanto, partilham uma verdade fixa no passado comum, fundamentando-se tanto na história quanto na biologia, a exemplo do corpo, como um dos locais envolvidos no estabelecimento

das fronteiras que definem quem o ser é e servindo de fundamento para a identidade (WOORWARD, 2000).

A noção de sujeito sociológico aparece na sequência de mutações do sujeito, a medida que as sociedades se tornaram mais complexas e foram adquirindo uma forma mais coletiva e social. O indivíduo passou a ser localizado no interior dessas grandes estruturas e formações. O sujeito sociológico é analisado, por Hall (2005) a partir das reflexões sociológicas, com especial destaque ao Interacionismo Simbólico, produzido pela Escola de Chicago, nos Estados Unidos da América.

A noção de sujeito sociológico refletia a complexidade do mundo moderno e a compreensão de manutenção de um núcleo ou essência interior do “eu real”, sendo transformado ao longo do tempo pela interação social com o mundo e outros sujeitos. Trata-se de um sujeito não autônomo ou auto-suficiente, aquele que toma forma na interação com os mediadores da cultura, ou seja, dos valores, sentidos e símbolos sociais. Tanto as estruturas contribuem para a formação do sujeito, quando o sujeito, no exercício de suas funções sociais, coopera na consolidação da estrutura social.

As transformações sociais que seguem ao longo da história, levam a um cenário denominado “crise de identidade”, característico da modernidade tardia, onde ocorre um deslocamento das estruturas, desestabilizando e multiplicando as referências a respeito dos indivíduos sociais. A sociedade pós-moderna tem como marca a descontinuidade, o deslocamento e a frouxidão dos laços com os grupos sociais instituições. As suas referências estão nas informações novas e a mudança é a lógica que fundamenta as bases sociais.

Hall (2003) argumenta que a ideia de um sujeito com uma identidade unificada e estável, foi se tornando partido, composto de variadas identidades, algumas delas contraditórias. Esse colapso resulta de mudanças estruturais e institucionais, as quais tornaram

o processo de identificação mais provisório, variável e problemático. Desse lugar surge o sujeito pós-moderno.

Esse último sujeito é compreendido como aquele cuja identidade não é fixa, essencial ou permanente, pois o processo de transformação ocorre continuamente em relação às formas como se é representado nos sistemas culturais que o envolve. Desse modo, se assumem identidades diferentes em distintos momentos, como se dentro de si, identidades contraditórias se deslocassem continuamente.

A modernidade tardia, com destaque ao processo de globalização dos mercados, dos estilos de vida e da cultura, é reconhecida como propulsora de impactos sobre a identidade cultural do sujeito pós-moderno. Suas características estão relacionadas a mudanças rápidas e constantes, mas também com o constante exame e a reforma de suas práticas sociais a luz das informações recebidas sobre aquelas próprias práticas. Giddens (apud Hall, 2005) destaca que a globalização possibilita a interconexão de diferentes áreas do globo, fazendo com que transformações ocorram em todos os espaços da terra.

O sujeito da modernidade tardia é aquele cujas identidades, não unificadas, até mesmo contraditórias, se cruzam e se deslocam ou mesmo se articulam, a depender das circunstâncias. Essa articulação parcial também pode ocorrer com as distintas identidades dentro de um mesmo indivíduo ou no interior dos grupos, considerando os cenários sociais. Nesta perspectiva, não existe uma identidade mestra, que articule as demais, pois uma característica pode ser mobilizadora haja vista dos interesses, da forma como o sujeito é interpelado ou representado. As identidades, neste sentido, se tornaram politizadas.

A concepção de sujeito pós-moderno é sustentada pelo entendimento de que ocorre um deslocamento através de uma série de rupturas nos discursos do conhecimento moderno. Hall (2005) esboça cinco grandes avanços na teoria social cujo maior efeito foi o descentramento final da identidade do sujeito cartesiano, ou seja, a perda de um sentido de si estável.

O primeiro grande descentramento refere-se às tradições do pensamento marxista, a luz da afirmação “os homens fazem a história, mas apenas sob condições que lhe são dadas”, a qual desloca qualquer noção de agência individual. Os novos intérpretes desta teoria analisam essa informação a partir da ideia de que os indivíduos estariam limitados a protagonizar as suas histórias, pela existência de fronteiras culturais e de recursos materiais oferecidos pelas gerações anteriores.

Segundo Hall (2005), Althusser propôs um esquema teórico que considerou os modos de produção, a exploração da força de trabalho e os circuitos do capital, para deslocar as proposições de uma noção abstrata de ser humano no centro do sistema teórico. Pressupôs que não há essência universal de homem, tampouco como atributo de cada indivíduo singular, desconstruindo, assim, a noção de sujeito do iluminismo, como portador de uma essência.

O segundo dos grandes descentramentos encontra-se na descoberta do inconsciente por Freud, que indica a existência de processos psíquicos de fundo subjetivos, com lógicas muito diferentes da razão. Esses processos complexos de negociação psíquica não se desenvolvem naturalmente a partir do núcleo do ser da criança, mas são construídos com os sistemas de símbolos fora dela, em suas relações familiares, através da língua, da cultura e da diferença sexual.

O argumento do inconsciente desconstrói a máxima da razão do sujeito do iluminismo “penso, logo existo”, pois aponta para uma origem contraditória e tensa da identidade, formada ao longo do tempo, através de processos inconscientes e não inatos. A identidade seria um processo em andamento, onde o sujeito busca nas formas como se imagina ser visto pelos outros, tecendo partes de seus “eus” divididos até formar uma unidade que goza fantasiar.

O terceiro grande descentramento está associado com o trabalho do linguista estrutural, Ferdinand de Saussure. O autor argumenta que o sujeito não é, em nenhum sentido,

o autor das afirmações que faz ou dos significados que expressa na língua, pois esta preexiste a ele. Sendo assim, quando se utiliza a língua para construir as suas ideias mais originais, faz uso das estruturas já existentes, os significados nela embutidos, imprimindo ecos anteriores.

Apesar dos melhores esforços, nunca poderá fixar os significados finais de nada, incluindo os significados das suas identidades. As estruturas lingüísticas, de representação que existe antes do sujeito, se sobrepõem a ele e subverterão as tentativas de se construir mundos fixos e estáveis.

As relações de similaridade e diferença, utilizados na estruturação do código da língua como, por exemplo, os antônimos, também ajudam a entender as elaborações da identidade. Sabe-se o que é pouco quando se compara ao muito, ou o que é dia quando se observa a noite. Segundo Hall (2005), a partir das relações com o outro (*alter*) que não é o eu (*ego*), que o sujeito constrói, inconscientemente, a sua identidade.

O quarto grande descentramento toma como referência a noção de “genealogia do sujeito moderno”, resultante do trabalho do filósofo e historiador Michel Foucault, que apontou para o surgimento do “poder disciplinar” e seu impacto na vigilância de populações inteiras, através da governamentalidade e estrito controle e disciplina, pautados no poder dos regimes administrativos.

Outra ação do poder disciplinar se expressa no âmbito individual e dos corpos, que consiste na manutenção do controle das práticas sexuais, da vida familiar, das infelicidades e prazeres, de modo a produzir seres dóceis. Apesar de o poder disciplinar ser produzido no interior das novas instituições coletivas e de grande escala na modernidade tardia, as ferramentas de ação operam numa dimensão que individualiza ainda mais o sujeito e subjuga mais intensamente o seu corpo.

O quinto grande descentramento ancora-se no feminismo, como crítica teórica e enquanto movimento social, que se opõe a política liberal capitalista do ocidente. Hall (2005)

sinaliza que o feminismo inova, porque afirma as dimensões subjetivas e objetivas da política; porque suspeita das formas burocráticas de organização e prefere a espontaneidade; porque traz como traço forte da sua expressão política as questões culturais; porque reflete o enfraquecimento das questões políticas em torno da identidade mestra e da classe social.

Os feminismos questionam questões políticas outrora invisibilizadas, a exemplo da dimensão doméstica, como um espaço de reprodução e por ser considerado não produtivo, do ponto de vista do mercado, é simbolicamente um espaço de dominação do gênero feminino. Seus debates também refletem e interagem com outros movimentos sociais, a exemplo do negro e dos ecológicos. Assim, os movimentos feministas possuem relações estreitas com o descentramento do sujeito cartesiano e sociológico.

Tendo descrito as mudanças conceituais que descentraram o sujeito do iluminismo, resultando nas identidades contraditórias, inacabadas e fragmentadas do sujeito pós-moderno, Hall (2005) coloca luz sobre as identidades culturais que envolvem este sujeito. Quando trata desse cenário cultural, o autor se refere às culturas nacionais, uma das principais fontes de identidade cultural e que fizeram parte da natureza essencial do sujeito, no mundo moderno.

O pensamento moderno associava a condição de ser humano com a identificação de si mesmo como um membro de algum arranjo social, seja grupo, classe, estado ou nação, contanto que este fosse reconhecido como lar. Assim, a ideia de nação traz em si os sentidos do sistema de representação cultural, muito além de apenas uma entidade política. A nação é uma comunidade simbólica e, portanto, gera um sentimento de identidade e lealdade que são expressos na representação de cultura nacional.

As identidades individuais e coletivas são estabelecidas a partir de um processo cultural denominado representação, que atua simbolicamente para classificar o mundo e as relações humanas que se estabelecem em seu interior (WOODWARD, 2000). Os sistemas simbólicos e as práticas de significação compõem a representação, que torna possível aquilo

que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. As identidades adquirem sentido por meio dos significados produzidos pela linguagem e pelos sistemas simbólicos (HALL, 1997).

A produção de identidades e a produção de significados estão estreitamente vinculadas à representação das identidades (WOODWARD, 2000). Ao examinar sistemas de representação, torna-se necessário analisar as relações entre cultura e significado, pois os significados envolvidos neste sistema só são compreensíveis quando entendermos as posições dos sujeitos no interior deste sistema, a partir dos quais podem se posicionar e falar (HALL, 1997). Os significados produzidos pelas representações permitem dar sentido à experiência e àquilo que se é (WOODWARD, 2000).

A cultura tem um papel-chave na produção dos significados que permeiam todas as relações sociais, e isso tem a ver com a identificação (NIXON, 1997). A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade. A cultura produz representações simbólicas (WOODWARD, 2000).

Segundo o que a última autora citada afirma, existe uma associação entre a identidade da pessoa e as coisas que ela usa, isto é, significantes importantes que ora apontam para as diferenças, ora para as identidades. A construção da identidade é tanto simbólica quanto social, pois possuem uma base subjetiva e uma base material.

A cultura nacional, segundo Hall (2003), é um discurso repleto de sentidos, símbolos e representações, que exerce uma influência na organização social, construindo um senso comum de identidade nacional, com a qual o sujeito se identifica e desenvolve noções a respeito de si mesmo. Hall (2003) argumenta, a respeito desta concepção, que as identidades nacionais não são inerentes ao sujeito, mas são forjadas no interior dos sistemas de representações, ou seja, é uma “comunidade imaginada”.

Existem estratégias discursivas para construir nos sujeitos um senso de pertencimento a uma identidade, delas Hall (2005) selecionou cinco elementos principais: narrativa da nação; ênfase nas origens, na continuidade, na tradição e na intemporalidade; invenção da tradição; mito fundacional e; a ideia de povo puro, original.

A narrativa da nação refere-se às histórias contadas nos textos e nas literaturas nacionais, na comunicação pública e na cultura popular, que fornecem dados dos eventos históricos, rituais nacionais, e os simbolismos que representam um passado partilhado, das perdas aos triunfos. Essa narrativa tem por finalidade conectar, invisivelmente, a existência dos sujeitos a um elo nacional que preexiste e se perpetuará após as suas mortes.

O segundo aspecto, a ênfase nas origens, na continuidade, na tradição e na intemporalidade, trata-se de elementos essenciais da característica nacional, considerados inalteráveis, cuja gênese ocorre junto ao nascimento da nação, sua permanência é unificada e contínua ao longo de toda história e seu futuro é eterno.

A terceira estratégia discursiva é a invenção da tradição, o que significa a criação de um conjunto de práticas, de natureza ritual ou simbólica, que tem por finalidade inculcar valores e normas comportamentais. Nem sempre as tradições ditas antigas são inerentes ao passado, sua invenção pode ser recente, porém pela repetição e prestígio dado, resultam na continuidade de um passado histórico adequado.

O mito fundacional é o quarto elemento das estratégias representacionais e significa uma história que explica a origem da nação, do seu povo. O mito está localizado em um tempo não real, mas inventado, com o propósito de localizar a transformação de pessoas em comunidade. Defronte aos mitos de origem é necessário construir contranarrativas, de modo que os povos desprivilegiados possam expressar uma “história alternativa”, que por vezes aponta para existência de muitas culturas e povos que precederam a colonização.

Por fim, apresentamos o último elemento, que é a ideia de povo puro ou original, que por vezes trata-se da seleção de um tipo característico que aponta para um grupo hegemônico, que exercita e persiste no poder. Este elemento subjuga os demais através de uma ideologia que elege aqueles com o “privilégio” de representar a nação. A temática da unidade ou o espírito da unidade de uma nação é norteado pelas memórias do passado; pelo desejo de viver em conjunto e pela perpetuação da herança.

O discurso da cultura nacional dialoga com o passado e o futuro, pois enaltece as glórias anteriores e aponta para a direção que se deseja alcançar. Aí se encontra uma grande armadilha, pois no processo de valorização do passado se inscreve tentação de restaurar as identidades étnicas anteriores, essenciais, de buscar um elo cristalino e autêntico do tempo perdido. Esse tempo privilegiado resguarda elementos que particularizam as características desse povo, isso os destaca dos demais e a essa característica que se deseja universalizar a todos os sujeitos da nação.

Mesmo havendo diferenças entre os membros de uma nação, uma cultura nacional busca a unidade da identidade cultural, representando-os como pertencentes à mesma família nacional. Porém, essa identidade unificadora não anularia ou subordinaria as diferenças culturais? Sim. Esses mecanismos de construção de uma identidade nacional pasteurizam as diferenças regionais e étnicas, criando padrões e tradições, uma cultura homogênea, selecionando a língua oficial como modo dominante de comunicação em toda nação e sistemas de alfabetização universais.

Há um contexto de violências na conquista e supressão forçada da diferença cultural em uma única. Aos povos oprimidos são oferecidas as migalhas de oportunidades para oferecer a sua “contribuição” cultural para a identidade nacional. A exemplo do que relatou Freyre:

Híbrida desde o início, a sociedade brasileira é de todas da América a que se construiu mais harmoniosamente quanto às relações raciais: dentro de um ambiente de quase reciprocidade cultural que resultou no máximo **aproveitamento dos**

valores e experiências dos povos mais atrasados pelo adiantado; no máximo da contemporização da cultura adventícia com a nativa, da do conquistador com o conquistado (1987, p.91, grifo nosso)

Hall (2005) aborda a questão do racismo cultural, entendendo raça, não como uma dimensão biológica, mas como uma categoria do discurso, que envolvem sistemas de representação e práticas sociais, além de algumas características físicas definidas como marcas simbólicas e cujo propósito de diferenciação social de um grupo. O racismo cultural é marcado, em muitos espaços, por uma busca a eugenia e se assenta na consolidação de uma identidade que expressa à hegemonia cultural da dominante sobre as colonizadas.

A cultura nacional funciona como uma estrutura de poder cultural, com mecanismos de sustentação ao sistema vigente, ao capital. O apagamento da diversidade e a dominação das culturas visam à construção e a sustentação de uma identidade nacional.

Como Stuart Hall desenvolve as suas ideias sobre identidade cultural no contexto da pós-modernidade, portanto, trouxe à cena a questão da globalização, como propulsora do deslocamento das identidades culturais. Por globalização se compreende os processos que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em distâncias e de escalas temporais, um elemento da economia mundial e não dos estados-nação (WALLERSTEIN, 1979, p. 19).

A globalização impactou as identidades culturais em, pelo menos, três possíveis conseqüências: a desintegração das identidades nacionais, como resultado da homogeneização cultural; as identidades nacionais e locais sendo reforçadas pela globalização e; o surgimento de novas identidades, híbridas, tomando seu lugar.

Com a globalização o mundo se tornou menor, as distâncias mais curtas e os impactos imediatos sobre pessoas e lugares, mesmo para aqueles distantes fisicamente. O argumento de Hall (2005) sobre os impactos da globalização nas identidades culturais considera que o mesmo constructo espaço-tempo simbólicos - fundamentais à globalização - também é

elemento basilar nos sistemas de representação, os mesmos que operam as construções de identidade.

No contexto da globalização observa-se o fortalecimento das identidades nacionais, no campo dos direitos legais e a cidadania, no entanto, as identidades locais ganharam mais força e destaque. Nota-se, ainda um fomento a homogeneização cultural, ao hibridismo, ao desvinculamento das identidades, de tempos, lugares, histórias e tradições, mas também se vê uma fascinação com as diferenças e as raízes locais, como possibilidade de consumo das distinções culturais como bens imateriais.

A globalização é distribuída desigualmente entre o Ocidente e o restante do mundo, especialmente no que tange ao poder. Fala-se da globalização como, na verdade, um processo de ocidentalização de mercadorias e valores, prioridades e formas de vida ocidentais (ROBINS, 1991, apud HALL 2005). As sociedades periféricas estão mais vulneráveis as influências culturais de outros locais, num processo mais lento e desigual.

As reflexões sobre a identidade cultural, na pós-modernidade, serão um ponto de partida para pensar a ideia de identidade quilombola, pois sem nenhum demérito, é importante situar que este é um conceito cunhado em um contexto de mundo particularmente ocidental. Diante disso, torna-se imperioso visitar alguns escritos sobre cosmovisão africana, os quais expressam outras referências de sujeito, de mundo, de valores e filosofias, de poder, de produção, de religiosidade etc. É necessária uma aproximação da perspectiva dos oprimidos, dos marginalizados, para compreender a sua construção de narrativa sobre si e o mundo.

3.2 QUILOMBOS: HISTÓRIA E PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Levanta negro

Levanta negro, quero ver seu corpo inteiro
Pra ver se tu tens marca do tempo do cativoiro

Ponto de Jongo cantado pelo grupo Tambores da
Machadinha, Quissamã, RJ

Nesta seção, tomaremos como referência as ideias de cosmovisão africana (OLIVEIRA, 2006, 2007) e quilombismo (NASCIMENTO, 2002) que apresentaremos antes de entrar, propriamente, no elemento em foco “a identidade quilombola”. Assim, fortaleceremos os conceitos fundamentais que auxiliarão na compreensão do estudo.

3.2.1. Cosmovisão africana

Uma cosmovisão é uma visão ampla de mundo, composta por vários elementos. Trata-se do ponto de vista legitimado por uma sociedade. Uma cosmovisão apresenta quatro dimensões ou mais, e estas comumente englobam: a concepção a respeito do ser humano; uma filosofia ou valores; uma ideia a respeito do que compreende por sociedade e; qual a melhor maneira de viver nela, o que abrange as relações, os comportamentos, entre outros (GUARESCHI, 2011).

Examinando um pouco mais cada uma das dimensões, a partir do modo simplificado que autor acima citado apresenta, temos que, as “visões de ser humano” tratam da compreensão que toda formação social, modo de produção ou mesmo as ações que praticamos cotidianamente, revelam a concepção de ser humano que se tem. Isso significa dizer que existe uma ideia de sujeito e de como ele (a) percebe a si mesmo (a) e os (as) outros (as) humanos (as). A segunda dimensão é a “Filosofia ou valores”, que trata das subjetividades, dos elementos estimados, dos sentidos inerentes, os aspectos que mobilizam o organismo

social, entre outros. Os valores, as éticas e as moralidades são imprescindíveis ao sujeito/coletivo, mesmo que não estejam explícitos.

A terceira dimensão é o “Tipo de sociedade” que mostra como os sujeitos se organizam, os parâmetros que estabelecem para a participação no organismo social, o modo de governança. E a quarta aponta para “Comportamento, relações”, uma das dimensões que podem ser vistas ou constatadas, realizadas de modo conscientes ou não, mas sempre refletindo os pilares (filosofia, valores).

Oliveira (2006a) apresenta uma interpretação da Cosmovisão africana, construída pela tradição com sabedoria e arte e, atualizada com sagacidade e coragem por seus herdeiros. Ele toma como referência para esta reflexão os impérios do Gana, Songai e do Mali, pois falar de África sem considerar um foco seria o mesmo que mirar para uma pluralidade de etnias, organizações e concepções. O autor revela também a influência religiosa ao retrato que se refere, inclusive para apresentar os aspectos filosóficos analisados. Ele diz, por exemplo, que onde não houve presença islâmica não se levantou impérios, mas cidades-estados, que são considerados “centros de poder multidiversificado e descentralizado” (p.38).

A cosmovisão africana é uma visão de mundo que “prima pela diversidade”, valorizando as singularidades das experiências do real, “os modos próprios de cada organização política, no contexto da lógica cultural de cada grupo”, sem ratificar o evolucionismo. A filosofia africana compreende o caráter de integração entre natureza, política, poder e religião, sem que haja uma estratificação dos setores da vida em sociedade. Um segundo aspecto é a integração social, que prevê a ideia de sujeito como parte do todo, o que significa que o ser humano não é individualizado, mas dependente do coletivo para sua própria existência. Outro aspecto está no diálogo profundo e sacralizado com a natureza e a sua participação nos rituais sociais.

Os diversos modelos de organização política, buscam um modelo de organização econômico-social includente, pois no continente africano, a lógica e os valores fundamentais não partem da necessidade de aniquilação do outro, mas da valorização de suas potencialidades. Esse modo de organização demonstra a existência de,

1) um hibridismo culturais entre povos de matrizes culturais diferentes; 2) que a lógica africana, dada a situação de dominação sobre codificou as instituições políticas islâmicas, revestindo com a religiosidade nativa, as instituições estrangeiras; 3) o princípio ecológico fora preservado; 4) a resposta africana é criativa e includente, pois utilizou-se das instituições alheias para a manter a sua cultura base e promover o bem-estar de seu povo; 5) que a criação das cidades-estado não pode ser vista como a evolução da civilização, e sim como resposta a uma determinada circunstância.

Os elementos estruturantes da cosmovisão africana, segundo Oliveira (2006a, 2007) são onze: o universo, a força vital, a palavra, o tempo, a pessoa, a socialização, a morte, a família, a produção, o poder e a ancestralidade.

O universo é uma dimensão sagrada, onde o ser humano está interligado ao criador e a todas as coisas, ele é a micro-síntese de todos os elementos que conjugam a natureza (vegetais, minerais e animais). No universo não há vida sem o “múltiplo de correspondências, analogias e interações com o ser humano e todos os seres que compõem essa totalidade” (Oliveira, 2006a, p.42). O todo é a unidade de todas as partes da vida, tudo é dependente e opera de modo interdependente.

Contrapondo a lógica ocidental, que atua de modo linear, onde se separam o objetivo do subjetivo, onde se acreditam em linhas evolutivas e que se baseiam no princípio da causalidade, na dicotomia e no dualismo. O universo, na perspectiva africana opera sob uma lógica sincronística, onde os eventos objetivos e subjetivos estão interligados. Nessa cosmovisão, a ancestralidade está no cerne da concepção do universo.

A força vital refere-se à materialização do sagrado, que sustenta o universo e media as relações ser humano-natureza-divino. É uma energia inerente aos seres, engendrada na ordem natural do todo, atuando de maneira específica em cada sociedade do continente africano. A força vital se incide sobre a relação entre o ser humano e a natureza, sobre as relações sociais

e o sobrenatural. Esta força opera nas “práticas históricas e da explicação da realidade”, por sua agencia no cotidiano, não se limitando as instâncias abstratas (LEITE, 1984, p.36).

Nas sociedades africanas a questão do tempo é extremamente importante, pois os tempos se misturam, sem que haja distinção entre o tempo dos ancestrais e o agora. Sendo assim, não há escatologia, assim como é totalmente absurda a ideia de final de história. Enquanto nas sociedades modernas ocidentais o tempo é orientado para o futuro, e o passado pode ser percebido como um lugar menos “avançado”, na cosmovisão africana, é no passado que se encontram as repostas para o presente, pois nele está a sabedoria dos ancestrais e a referência de sua identidade (OLIVEIRA, 2006a).

É importante ressaltar que ter o passado como referência da concepção de tempo não imobiliza as sociedades africanas, pois essa concepção do tempo é dinâmica, não busca um passado idealizado ou mítico, mas uma constante busca por aprender com as gerações antigas, reconhecer a sua contribuição para o vivido no presente (OLIVEIRA, 2006a; NOGUERA, 2010).

Oliveira (2006a, p 47) explica que a palavra “é instrumento do saber” e “constituinte do tempo”. Segundo ele, ela opera em três dimensões: do sagrado, histórica e política. Na dimensão do sagrado, por sua origem divina, possui uma energia capaz de gerar coisas, uma força “nem sempre controlável e que interfere na existência”. Sobre a dimensão histórica, explica que por intermédio dela é que ocorre a transmissão de conhecimentos da totalidade da vida e, ainda pela dimensão política, tem a “função de fazer cumprir a jurisprudência dos ancestrais nos conselhos de família ou nas assembléias comunitárias”. O autor completa ao afirmar que, na cosmovisão africana, o diálogo valoriza as diferenças e a promove da alteridade, pois a palavra, através da qual o ser humano se conecta ao divino, gera energia para transcorrer a vida em coletividade.

Apesar de, em muitas nações modernas, a escrita preceder sobre a oralidade, como se o registro escrito resultasse em um relato da realidade mais fidedigno que o testemunho humano, “o homem não é infalível” (BÂ, 1982, p.175). Não se pode afirmar que os documentos escritos tampouco a oralidade estariam livres de falsificação ou alterações, intencionais ou não. Em sociedades orais, no entanto, o testemunho expressa “o próprio valor do homem, o valor da cadeia de transmissão da qual ele faz parte, a fidedignidade das memórias individual e coletiva e o valor atribuído à verdade em uma determinada sociedade; em suma: a ligação entre o homem e a palavra” (BÂ, 1982, p.167, p.175).

A ligação entre o homem e a palavra, a qual Bâ (1982) se refere é o comprometimento entre o homem com a verdade do seu testemunho. Segundo o autor, não há distinção entre o homem e a palavra que profere, “ele é a palavra, e a palavra se encerra no testemunho daquilo que ele é” (p.2), este é o prisma pelo qual as sociedades orais constroem a sua visão de mundo. O valor moral é fundamental, sendo assim, a falsificação da palavra é inaceitável. Além disso, nas tradições africanas, a palavra está revestida de um caráter sagrado ligado à sua ascendência divina e às forças ocultas nela atidas, assim, a fala humana “tira do sagrado o seu poder criador e operativo” (p.5).

A tradição oral é a grande escola da vida e não se limita a histórias e lendas, isto é, a partir da palavra, organizam-se as estruturas sociais, os modos de comunicação, as estruturas religiosas e mágicas, a iniciação à arte, a história, os conhecimentos etc. (BÂ, 1982). Para Oliveira (2006b), além de ser uma atividade lingüística de produção, circulação e recepção, também expressa funções sociais distintas, a exemplo da: i) comunicação de conhecimentos referentes às atividades corriqueiras como a culinária, agricultura, cuidados com o outro e até os rituais religiosos; ii) preservação de práticas culturais; iii) e, ainda, memória social e histórica da comunidade, que incluem os tradicionais contos e histórias.

Quase sempre, os moradores mais velhos são considerados os representantes da memória coletiva da comunidade, são chamados por Campos (2002, p. 69) de “porta-vozes da história” ou de “tradicionalistas ou conhecedores” por Bâ (1982). Seriam eles os detentores do conhecimento transmitido pela tradição oral, pessoas que estão autorizadas a narrar a história da comunidade. O último autor afirma que esses homens, geralmente dotados de memória prodigiosa, exercem o papel de arquivistas de fatos passados transmitidos pela tradição, ou de fatos contemporâneos.

Toda história encontra ancoragem no patrimônio ancestral, sendo assim, o apelo à herança transmitida exprime-se em frases como “aprendi com meu Mestre/meu pai/no seio de minha mãe”. A referência a quem lhe ensinou esta ou aquela memória é comum e deve ser confirmada por testemunhas. Os “tradicionalistas” podem acrescentar novas palavras ou enriquecer os relatos de seus predecessores, desde que sejam coerentes aos fatos e esclareçam que estão acrescentando um novo elo à cadeia de informações (BÂ, 1982). Uma vez que, em sociedades sem escrita, a forma de armazenagem de informações é a memória, e a forma de transmissão é oral, a memória coletiva “representa determinados fatos, acontecimentos, que são reelaborados constantemente. Tanto o grupo como o indivíduo operam estas transformações” (MONTENEGRO, 1994, p. 18).

Bâ (1982) esclarece que os “conhecedores” comunicam a herança sagrada àqueles que estão dispostos a aprender e escutar e que se mostram dignos de receber os conhecimentos por sua paciência e discrição, regras elementares exigidas pelos deuses. Mais do que um mero ouvinte, quem aprende precisa viver a experiência, tomar parte da realidade. Larchert (2014, p.102) esclarece que “a oralidade é insistentemente provocada pelos mais velhos, mas que nem sempre os mais novos estão dispostos a escutar”.

A pessoa é a quinta dimensão da cosmovisão africana que abordaremos. Existe uma dimensão sobre a noção de pessoa para cada grupo, mas há elos em comum e sobre esses

vamos trabalhar. Em primeiro lugar está a impossibilidade de dicotomizar pessoa e sociedade, pois a sua singularidade é forjada no social, no coletivo.

Para a lógica iorubá, por exemplo, a pessoa é constituída de um conjunto que compreende o corpo físico (*ara*); a representação visível da dimensão individual (*ojiji*), o órgão relacionado ao coração e a inteligência (*okan*); a respiração física e a espiritual, ou o sopro divino é chamada de *emi*; e o *ori*, sendo a essência real do ser ou cabeça. Já na lógica nagô, os seres humanos são resultados das forças dos orixás, ele não é auto-suficiente nem um ente individual, mas resultado de força coletiva. Ribeiro (1996), expressa que a identidade do indivíduo é forjada no interior das tramas sociais, já que a pessoa é fruto das relações entre sagrado, natureza e coletivo.

O sexto elemento que abordaremos é a socialização. Oliveira (2006a) explica que a formação dos indivíduos e suas personalidades é um papel social e são baseados nas tradições ancestrais. Isto ocorre através dos rituais iniciáticos que fazem com que os iniciados cheguem à maturidade, crie vínculos de solidariedade, como também passem a assumir responsabilidades sociais. Aqueles (as) que não se adequem a sociabilidade são excluídos, pois não abraçou o fundamento principal, que é a garantia do bem-estar comum.

A morte é sétimo elemento da cosmovisão africana que abordaremos, e o mesmo abrange esferas importantes da vida africana. A morte fala a respeito da concepção de ser humano; da ancestralidade; do equilíbrio social e do reordenamento dos papéis perdidos; dos tempos (presente e mítico); dos ritos funerários, necessários a restituição da energia vital; e da transformação de um morto em ancestral. Entende-se que quando alguém morre, a sua energia fica resguardada na sua família, que deve lembrar-se deste ente no tempo presente e continuamente.

O oitavo estruturante que trataremos é a família. Este é “o núcleo onde um africano pode vivenciar o seu universo, alimentar a sua força vital, interagir no tempo com as pessoas e

as divindades, aprimorar o seu sistema de socialização, dominar as palavras e os ritos” (OLIVEIRA, 2006a, p.57). As famílias são bem extensas, constituídas por um grande número de pessoas ligadas por parentesco.

Existem as que se organizam por linhagem matrilinear e outras por linhagem patrilinear, sendo a primeira a forma mais comum e tendo nas ancestrais-mulheres aquelas que lhe deram origem. Esse modo de organização social confere grande autoridade às mulheres, assim como responsabilidades. A partir deste “útero” da sociedade os sujeitos definem as suas identidades. Este útero gesta vida nas dimensões espiritual e material (Oliveira, 2006a).

A produção é o nono elemento da cosmovisão, descrito por Leite (1984, p.46) como “os processos de produção baseados essencialmente na suficiência destinada ao atendimento comunitário de necessidades vitais e específicas”. Como as sociedades africanas são basicamente agrárias, entende-se a importância da terra neste organismo social. Na verdade, a terra é vista como um elemento sagrado, uma divindade e a sua fertilidade considerada uma doação do preexistente. Por ser considerada divindade, não se pode apropriar-se dela, mas apenas ocupá-la, com honra e respeito.

É bem comum observar a não apropriação individual da terra, mas o seu compartilhamento, além dos cuidados no intuito de conservação para as próximas gerações. O designo da sua utilização é o sustento da (s) família (s) e não a geração de excedentes. Preza-se pela manutenção da harmonia entre sociedade e meio ambiente, no lugar da exploração. Não esqueçamos que tudo está conectado e é interdependente.

Outra faceta da dimensão da produção é a noção de trabalho, que se traduz “como ação comunitária por excelência” (LEITE, 1984, p.48). O mesmo segue a regra da interdependência, como por exemplo, as famílias conjugais que trabalham parte para o seu

próprio sustento e parte para a manutenção da coletividade; os mais jovens, que trabalham mais que os mais velhos etc.

O poder, nas sociedades africanas, é moderado pela existência dos conselhos familiares e de comunidades, que indicam os cargos políticos e mediam as decisões. Mulheres e homens ocupam cargos de poder, frente à sociedade. O poder, apesar de ser exercido no tempo presente, é resultado da força que emana dos antepassados e, portanto, deve ser calcado nas tradições e no sagrado.

A ancestralidade (Oliveira 2006a, 2007) é o elemento mais comum nas culturas africanas e permeia a todos os demais acima apresentados. De modo bem simplificado, a ancestralidade aponta para a ideia dos antepassados que, ao morrerem, passam a viver num tempo mitológico (*zamani*), porém que não deixam de interferir e operar ativamente no tempo presente (*sasa*). São os ancestrais que administram a força vital da comunidade e a sua existência garante o equilíbrio da energia que sustenta o coletivo. O culto aos ancestrais é comum nas culturas africanas, como rito de iniciação e como honra a memória dos mortos.

A cosmovisão africana, neste estudo, não tem por finalidade estabelecer uma matriz rígida de visão de mundo por parte dos povos africanos e da diáspora, porém tem por propósito indicar outro modo de pensar a vida, de se construir conhecimentos, estabelecer ideias sobre o ser humano, as relações sociais e com a natureza. Por meio dela, buscaremos compreender e refletir sobre a noção de identidade quilombola, as expressões culturais, as práticas educativas e os modos de cuidar.

3.2.2 Quilombismo

Pensar o quilombo no Brasil impõe contextualizar histórica, social e politicamente o povo negro desde o processo de colonização, quando este foi extirpado de suas origens civilizatórias e negociado como mercadoria. A escravidão de milhões de africanos e afrodescendentes foi um crime coletivo e hediondo praticado pela colonização portuguesa, no

Brasil, por quatro séculos. Milhões de homens, mulheres e crianças eram transportados nos porões insalubres de navios negreiros, cujo pé direito era um metro e meio de altura (COMPARATO, 2008). Ouviam-se uivos de cólera e desespero, gemidos da dor do seqüestro, da saudade da terra, da incerteza do futuro. Estima-se que cerca de 20% dos africanos traficados nestes navios morriam na travessia (SLAVEVOYAGES, 2018).

Ao chegarem aos portos brasileiros, essas “peças” eram batizadas e recebiam o símbolo de seus respectivos proprietários, com ferro em brasa. E para conter as insurreições, os grupos eram estrategicamente organizados com indivíduos de etnias diferentes, que falavam línguas incompreensíveis entre si. Diante do trauma irreversível da desculturação, eram levados às fazendas, onde trabalhavam por dezesseis horas diárias sob o chicote de seus feitores (COMPARATO, 2008).

A vida exaustiva no eito, a má nutrição, os estupros, os castigos legitimados pelo Código Criminal do Império e as condições deletérias das senzalas faziam com que o tempo de vida de um escravizado, no Brasil, não passasse de doze anos. A mortalidade superava a natalidade e demandava o constante tráfico de escravos (COMPARATO, 2008).

Os africanos escravizados foram obrigados a se conformarem em novo arranjo social, em que costumes europeus, línguas e valores a eles impostos, refletiam uma violência física e simbólica. O povo africano, todavia, criou mecanismos estratégicos para a garantia da sobrevivência dos seus elementos culturais de referência, pois “onde houve escravidão, houve resistência, e de vários tipos” (REIS; SILVA, 1989, p. 9).

O quilombo⁹ foi o mais complexo fenômeno histórico de resistência escrava ao senhorio e ao próprio Estado colonial, significando uma posição de negação frente à

⁹ Para aprofundar sobre história dos quilombos no Brasil recomendo a produção de Flávio dos Santos Gomes, como: GOMES, F. S. *Histórias de Quilombolas. Mocambos e Comunidades de Senzalas no Rio de Janeiro - séc.XIX* - Edição Revista e Ampliada. São Paulo: Companhia das Letras, 2006; GOMES, F. S. *A Hidra e os Pântanos. Mocambos e Quilombos no Brasil Escravista*. São Paulo: Editora da Unesp/Polis, 2005 e GOMES, F. S. (Org.); REIS, João José(Org.). *Liberdade por um fio. História dos Quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

sociedade “oficial”, que oprimia os negros escravizados e desconsiderava a sua língua, a sua religião e os seus modos de viver (MOURA, 1988; CARNEIRO, 2011; MELLO, 2012). O termo *kilombo*, de origem da língua banto umbundo, refere-se a uma instituição sociopolítica militar, que, traduzido, lê-se “acampamento guerreiro na floresta” (MUNANGA e GOMES, 2006, p. 71).

A formação de quilombos no Brasil pode ser considerada fruto de inspiração nos quilombos africanos e traduz a tentativa de implantação de outra forma de vida e de estrutura política na qual todos os oprimidos eram acolhidos em um organismo social e econômico singular e oponente às instituições escravocratas (LEITE, 2000; BRASIL, 2012a).

A definição clássica, que se perpetuou nos tempos coloniais e norteou inúmeros estudiosos até meados da década de 1970, trata o termo quilombo a partir de uma dinâmica fundamentada no capital. O relato do Conselho Ultramarino¹⁰ ao rei de Portugal, em 1740, exemplifica tal assertiva: toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele. Essa expressão, notadamente foi construída para identificar, perseguir e punir os negros escravizados fugidos, controlando a posse das terras, porém não explicando os reais motivos da formação dos quilombos (SCHMITT; TURATTI; CARVALHO, 2002).

A abolição da escravatura, por sua vez, desacompanhada de medidas que sinalizassem a responsabilidade social dos brancos e de uma estrutura socioeconômica reparadora das desigualdades, não implicou em democratização da ordem social. A elite tinha prosperado, enquanto os negros passaram de cativos a excluídos.

Revisitando os estudos sobre os quilombos entram na produção intelectual nacional a partir da década de 1930, encontramos como referência para compreendê-lo o quilombo de Palmares. Ratts (2006) aponta que, nas décadas de 1930 a 1960, os autores Clóvis Moura,

¹⁰ Órgão criado por D. João IV, em Lisboa, regulamentado pelo Regimento de 14 de julho de 1642, com atribuições em áreas financeiras e administrativas, primeiro, da África portuguesa e da Índia portuguesa e, depois, de todo o ultramar, incluindo o Brasil.

Décio Freitas, Edison Carneiro e Roger Bastide tratam o tema enquanto um fenômeno do passado. Já no período de 1970 e 1980, a temática toma um lugar de destaque na “abertura” política do país e, nesse contexto de reconhecimento das comunidades negras rurais, a consolidação do Movimento Negro Unificado foi fundamental. Ratts (2006) cita ainda os intelectuais Abdias Nascimento, Beatriz Nascimento, Joel Rufino dos Santos e Lélia Gonzalez como os responsáveis por apresentar à academia o novo conceito de quilombo.

O Movimento Negro, a partir dos anos 1980, é permeado por um conjunto de proposições e foi lançado por Abdias do Nascimento, quando o processo de resistência negra quilombola recebe nova significação com o surgimento de quilombismo. Este é considerado “um conceito científico emergente do processo histórico-cultural das massas afro-brasileiras”, de importância estratégica para a sua sobrevivência (NASCIMENTO, 2002, p. 209).

Abdias Nascimento, grande expoente do movimento Negro, professor universitário, ativista, ator e escritor, fundou entidades pioneiras como o Teatro Experimental do Negro (TEN), o Museu da Arte Negra (MAN) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO). Foi um idealizador do Memorial Zumbi e do Movimento Negro Unificado (MNU) e atuou em movimentos nacionais e internacionais como a Ação Integralista Brasileira, a Frente Negra Brasileira, a Negritude e o Pan-Africanismo. Senador da República, no período de redemocratização, foi um dos responsáveis pela efetivação do dispositivo jurídico capaz de promover a defesa e a efetiva visibilidade dos descendentes de africanos na nova ordem jurídica da Nação, conforme descreveu Leite (2008):

Nos anos de 1970 a 1980, o quilombo é levado à Assembléia Nacional Constituinte, no discurso dos militantes do Movimento Negro Unificado e de parlamentares como Abdias do Nascimento, para transformar-se em dispositivo jurídico capaz de promover a defesa e a efetiva entrada dos descendentes dos africanos na nova ordem jurídica da Nação. Incorporado pela primeira senadora negra, Benedita da Silva, o artigo 68 foi alvo de um dos muitos projetos que pretendiam regulamentá-lo. Inscrito nas Disposições Constitucionais Transitórias, o artigo 68 enfrentou grandes opositores na Câmara Federal e no Senado e levou quase 20 anos para ser regulamentado.

Após cem anos da pseudo-abolição, a luta do povo negro pautou no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, um mecanismo de concretização do direito de terra aos coletivos quilombolas, que por centenas de anos aguardam o direito íntegro à liberdade e a possibilidade de viver de modo digno. O artigo 68, de eficácia plena e aplicabilidade imediata, afirma “aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras [...] o reconhecimento a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988).

O quilombo, desde a abolição do sistema escravista colonial em 1888, vem sendo referenciado como movimento de luta contra o racismo e na tomada de direito frente às políticas de reconhecimento da população afro-brasileira. A titulação da terra marca uma trajetória de lutas, pois o “território é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder” (SOUZA, 1995, p.78)

O artigo 68 das ADCT passou a considerar o direito a uma nova categoria de atores sociais “as comunidades remanescentes de quilombo”. Assim se estabelece uma identidade coletiva pautada na auto-atribuição. A terra, no campo jurídico, passou a representar um patrimônio cultural dos povos negros, o elo que une os indivíduos que compartilham da cultura, identidade e o passado de resistência à opressão.

Prevê a garantia da reprodução étnica, cultural e social dessas comunidades; proteção e valorização do patrimônio cultural, dos bens de natureza material e imaterial, das criações científicas, artísticas e tecnológicas; das obras, objetos, sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, ecológico e científico de matriz africana, conforme estabelecem os artigos 215 e 216 da Carta Mãe. Diferente do direito de propriedade do código civil, cujo caráter particular aponta para uma perspectiva eminentemente econômica, o direito a terra quilombola é o direito de existir.

A ressemantização do termo “quilombo” pelos próprios movimentos sociais e ganha força a partir do artigo 68 das ADCT, passando a considerar o direito à terra, ações políticas em prol à cidadania e proteção às manifestações culturais, resistência política e cultural dos remanescentes de negros escravizados (LEITE, 2008). Na composição deste novo constructo, foi apreciada a existência de modos distintos de posse das terras e de territorialidades específicas, submetidas a um histórico comum de segregação, discriminação e marginalização social, política e econômica (MELLO, 2012).

A expressão “comunidade remanescente de quilombos”, no início do processo constituinte, era pouco conhecida. Ela passou a ser veiculada no Brasil principalmente no final da década de 1980 para se referir às áreas territoriais onde passaram a viver os africanos e seus descendentes no período de transição que culminou com a abolição do regime de trabalho escravo, em 1888. Além de descrever um amplo processo de cidadania incompleto, veio também sistematizar um conjunto dos anseios por ações em políticas públicas visando reconhecer e garantir os direitos territoriais dos descendentes dos africanos capturados, aprisionados e escravizados pelo sistema colonial português (LEITE, 2008, p.969).

Os remanescentes das comunidades de quilombos passaram a integrar o campo de disputas políticas pela concretização do reconhecimento de seu território, pela autonomia, manutenção e reprodução dos seus modos de vida, além do acesso a direitos elementares como moradia, saúde, recursos naturais, educação etc. (ARRUDA, 1999). O Grupo de trabalho Comunidades Negras Rurais da Associação Brasileira de Antropologia (O'DWYER, 1995), definiu que CRQ

“[...] não se refere a resíduos arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio. A identidade desses grupos também não se define pelo tamanho e número de seus membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória e continuidade enquanto grupo. Nesse sentido, constituem grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento através de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão (p.121).”

As CRQ assumem o status de “comunidade tradicional”, sentido atribuído aos agrupamentos e/ou segmentos humanos culturalmente diferenciados, cujos valores, de tradição e de cultura são preservados (ARRUDA, 1999). São consideradas comunidades e

povos tradicionais por sua diferenciação cultural e pelo auto-reconhecimento de tal distinção, as formas próprias de organização social, a utilização dos conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. A ocupação e o uso de territórios e recursos naturais estão também intimamente ligados à construção e manutenção da sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica e reforçam o caráter tradicional desses povos.

O Decreto nº 4.887, no Art. 2º, que regulamenta o artigo 68 da Constituição Federal, considera como CRQ: “os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”. Promulgado em 20 de novembro de 2003, tem por finalidade regulamentar o processo referente à identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos (BRASIL, 2003b).

As CRQ ressurgem como uma forma de denunciar a exclusão dos negros (as) do projeto republicano de modernização do País, como uma inspiração no processo de reparação, a abolição como “um processo inacabado” e da “dívida” dos antigos senhores e do estigma que marca novos modos de exclusão. Esse movimento mediador e propulsor das conquistas jurídicas para o povo negro, está pautado no paradigma do quilombismo.

O quilombismo é uma proposta de organização e mobilização da população negra brasileira para a conquista de seus direitos fundamentais a vida. Considera a trajetória histórica de desigualdades raciais, expressas através das práticas de autoritarismo das organizações públicas, na diferença de oportunidades, na discriminação racial e na supremacia branca em todos os níveis das estruturas sociais e nas representações políticas, por meio da qual é possível influenciar as tomadas de posição teóricas e práticas.

Um dos principais objetivos do quilombismo é a “transformação radical das estruturas sócio-econômicas e culturais da sociedade brasileira” (NASCIMENTO 2002, p. 272). Esse

movimento busca o estabelecimento de uma sociedade verdadeiramente democrática, onde índios, negros e brancos sejam livres. Compreende uma espécie de reinvenção de um caminho de vida, que toma por base a experiência histórica do modelo de república do povo negro brasileiro, o quilombo. Para quilombo, Nascimento (2002, p.266) define:

Quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial. [...] a sociedade quilombola representa uma etapa no progresso humano e sócio-político em termos de igualitarismo econômico. Os precedentes históricos conhecidos confirmam esta colocação.

O quilombismo aponta para relações de produção firmadas no comunitarismo da tradição africana, que se difere da lógica econômica ocidental de espoliação do trabalho, a partir da razão do lucro a qualquer custo, principalmente daquele obtido pela escravização.

O quilombismo propõe, em todos os níveis da vida, a razão da coletividade, com o objetivo de assegurar a realização completa dos sujeitos. Sendo assim, a lógica da propriedade privada da terra, dos meios de produção e de outros elementos da natureza não são acolhidas. Nesta visão, tudo é propriedade e de uso coletivo. O trabalho não se define como uma forma de castigo, opressão ou exploração tecno-capitalista, para a sustentação das riquezas de poucos; porém, seria uma forma de liberdade humana para desfrutar do seu labor como um direito e uma obrigação social.

Segundo Nascimento (2002), o legado quilombola, dos que viveram os séculos XV, XVI, XVII, XVIII e XIX é a prática coletiva. Cumpre aos negros atuais manter e ampliar a cultura afro-brasileira de resistência ao genocídio e de afirmação da sua verdade, pelo esforço enérgico de organização e mobilização coletiva, tanto das massas negras como das inteligências e capacidades escolarizadas da raça para a enorme batalha no fronte da criação teórico-científica.

Nascimento (2002) apela para a apropriação da ciência em benefício do povo negro, o qual vem sendo inexoravelmente exterminado, através da fome, pela miscigenação

compulsória e pela substituição dos seus princípios sociais por padrões e ideais ilusórios do lucro ocidental.

O movimento do quilombismo pode ser compreendido como uma narrativa que organiza massa negra para disputar os espaços de decisão, de forma ética e assegurar a condição humana do povo afro-brasileiro, há tantos séculos tratadas e definidas de forma humilhante e opressiva. As proposições de Abdias Nascimento nos fazem lembrar de Almícar Cabral em sua luta anticolonialista, antifascista, contra a perpetuação da dominação colonial. Esse grande líder do movimento de libertação de Guiné Bissau expressou seus anseios de retomada da condição de humanidade do povo preto, o direito de ser gente, orgulhosos em serem africanos, homens e mulheres, parte da humanidade (FREIRE, 1978).

Nascimento estabelece, em seu livro “O quilombismo”, princípios ordenadores, do quais destacamos: o protagonismo negro na luta por sua sobrevivência; a ejeção do supremacismo branco; a assunção do lugar na hierarquia de poder e decisão; o “comunalismo” africano como inspiração à ordem democrática; desmistificação da noção pejorativa sobre África e suas culturas; a terra como propriedade nacional de uso coletivo; a criança negra como preocupação urgente e prioritária; a educação gratuita e universal, em todos os graus; a paridade de gênero, nas representações políticas e outros setores públicos; a transformação nas relações de produção; o cuidado com a sustentabilidade do meio ambiente; entre outros. O projeto do quilombismo seria, então, uma alternativa nacional em substituição ao sistema desumano do capitalismo.

Nesse sentido aponta para a imperiosa construção de “genuínos focos de resistência física e cultural”, seja através da formação “de rede de associações, irmandades, confrarias, clubes, grêmios, terreiros, centros, tendas, afochés, escolas de samba, gafieiras”, que são reconhecidos como os quilombos legalizados pela sociedade. Estes, inspirados nos quilombos revelados que conhecemos, os “ilegais”, como o emblemático Palmares, aponta para a

“afirmação humana, étnica e cultural, integrando uma prática de libertação”, de modo a assumir “o comando da própria história” (NASCIMENTO, 2002, p. 256).

3.2.3 Pensando as identidades quilombolas

O percurso histórico de formação e ressignificação das comunidades quilombolas, no Brasil, em diálogo com a noção de identidade expressas nos estudos culturais junto ao conceito de quilombismo, nos ajudará na definição de concepções de identidades quilombolas capazes de temperar e apoiar as reflexões desta pesquisa.

A necessidade de construção de conceito sobre identidades quilombolas responde a uma insuficiência no próprio conceito de identidade cultural, de dar conta da complexidade deste tema, uma vez que uma comunidade tradicional, de matriz africana, se pauta em referência étnico-histórica e se sustenta em dimensões de uma cosmovisão que conflita com o contexto eurocentrado onde a noção de “identidade cultural” foi elaborada. As noções de sujeito, coletividade, tempo, espaço, poder, demonstram uma referência social bastante diferenciada.

A dinâmica quilombola agrega ainda as contradições de estar imersa em um cenário influenciado pelo processo de globalização, e, portanto, traz debates importantes sobre a identidade cultural no contexto da pós-modernidade. Por fim, o quilombismo estabelece uma proposição política da formação dos quilombos e um fortalecimento de uma narrativa identitária importantes.

Haveria muitas maneiras se de introduzir a ideia das identidades quilombolas que nortearão este estudo, mas encontrei na exposição de Tereza de Benguela, uma educadora e escritora quilombola da CRQ de Machadinha, um ponto de partida

“Eu só consegui, porque **eu assumi a minha identidade, sou quilombola**, mas ainda **não me sinto totalmente liberta**, porque eu acho que o quilombola **vive**

daquilo que ele produz da terra e aqui eu tenho desejo no meu coração de **fazer uma horta** com as plantas medicinais, uma agrofloresta para estar resgatando os **conhecimentos das ervas medicinais** e até para estar **passando isso para as crianças**. E o trabalho que eu faço aqui com as crianças para que **elas possam manter a sua identidade**. Porque uma coisa que eu tenho convicção, que **quando a gente assumir a nossa identidade a gente vai lutar pelos nossos direitos** e ocupar o nosso espaço. O que eu quero passar para essas crianças é isso aí e a gente continuar lutando, já que hoje nós temos o que antes não tínhamos, que é uma **associação de remanescentes** e essa associação se aliou as universidades e a gente tem que aproveitar isso, que a gente está tendo essa oportunidade. E a luta continua. **As minhas origens estão fincadas aqui em Machadinho** (TEREZA DE BENGUELA, Educadora e escritora da CRQ Machadinho, RJ, destaque nosso)”.

“**Eu assumi a minha identidade, sou quilombola**”. Essa expressão estabelece uma questão importante para pensar a identidade quilombola, que não se trata de uma qualidade com a qual se nasce, mas com um processo que se constrói socialmente. Essa construção se dá através da disputa, politicamente, pelo sujeito (pessoa e coletivo) de uma narrativa sobre quem se é. Um discurso ainda mais significativo quanto mais fundamentado na realidade (SOUZA, 1983, p.17). Daí está o valor da defesa pela auto-atribuição presente na lei. O quilombismo somado às perspectivas de identidade dos estudos culturais ajudam-nos a compreender que identidade quilombola é este processo de assunção da (s) identidade (s).

“**As minhas origens estão fincadas aqui em Machadinho**”. Essa afirmação fala de um vínculo de pertencimento, não somente com o território, cujo valor não pode ser reduzido a ideia de mercadoria, mas a terra como espaço onde se vive em comunidade. Sabemos que a identidade quilombola não está restrita ao indivíduo (uno). Considerando que a noção de sujeito, pela cosmovisão africana, o sujeito não se desassocia do coletivo. A coletividade é a referência, a ideia de uma comunidade local, uma condição de pertencimento (BRENNAN, 1990, p. 45), na qual as pessoas se identificam com uma cultura compartilhada. Só se é sujeito quilombola se houver uma comunidade onde haja partilha de histórias, memórias, lugares, tecnologias sociais, relação com o meio ambiente, práticas culturais etc.

Em relação à ideia de pertencimento a uma identidade, de que trata Hall (2005), é possível observar um apelo um tanto essencialista aqui, associado às origens, a história, a

tradição. No entanto, também é preciso deixar nítido as complexidades das identidades que estamos a observar.

“[...] vive daquilo que ele produz da terra, [...] fazer uma horta, [...] conhecimentos das ervas medicinais” Essas afirmações mostram a existência de uma relação de subsistência e não de exploração da terra. Ser quilombola pressupõe, segundo Terereza de Benguela, uma vida imbricada com a terra, seja para a sobrevivência quanto para o exercício dos cuidados ancestrais com os sujeitos. O produto da terra é arduamente observado, experimentado, cuidado, combinado de modo a gerar um conjunto de conhecimentos salvaguardados ao longo de séculos, compartilhados por gerações, a exemplo das ervas medicinais.

“[...] ainda não me sinto totalmente liberta”. A assertiva aponta para um passado comum associado à luta contra a escravidão negra, aponta para um contexto de exploração do trabalho, injustiças sociais, exclusão econômica, dores e desumanização. Porém, fala de uma via etno-histórica vivenciada por toda comunidade, que construiu elos de fortalecimento mútuo para a sobrevivência. Os sentidos de escravidão ainda presentes na concepção de Tereza de Benguela reforçam os motivos da luta por liberdade, pois certamente os quilombolas ainda representam os mais pobres e com maiores índices de desnutrição, falta de saneamento e baixo acesso a educação do País.

“[...] associação de remanescentes [...] se aliou as universidades” “[...] gente vai lutar pelos nossos direitos” é um destaque que aponta para a convocação estratégica do movimento coletivo, a ideia central evocada no quilombismo. A unidade na luta é pela efetivação dos direitos humanos. Para isso, é importante se associar a parceiros que participem da tomada teórico-científica do discurso, na disputa política. A identidade quilombola está associada à luta no campo jurídico e político, pela reparação da dívida histórica que foi cometida por meio de um crime colossal e hediondo.

“[...] passando isso para as crianças... para que elas possam manter a sua **identidade**”. Por fim, a prática educativa como caminho próprio para ensinar sobre a história e a necessidade de tomada de consciência sobre quem se é. Neste sentido destaco as práticas educativas como um elemento importante na construção da identidade quilombola.

Não pretendemos a defesa de uma identidade pura culturalmente, impermeável ao longo da história ou mesmo essencialista, pois o conceito de identidade resulta, na verdade, de um processo de disputa política do discurso a respeito da própria identidade coletiva e que se consolida ao longo do tempo. A definição e o fortalecimento da ideia de identidade quilombola atua como um mecanismo de contenção/resistência a um sistema opressor que subjuga e explora historicamente o povo negro, por meio do racismo expresso nos arranjos econômicos, sociais, políticos, nos campos psicológicos, afetivos etc., conforme explicou Nascimento:

[...] racismo de tipo muito especial, exclusiva criação luso-brasileira: sutil, difuso, evasivo, camuflado, assimétrico, mascarado, porém tão implacável e persistente que está liquidando definitivamente os homens e mulheres da raça negra que conseguiram sobreviver ao massacre praticado no Brasil. Com efeito, essa destruição coletiva tem conseguido se ocultar da observação mundial pelo disfarce de uma ideologia de utopia racial denominada "Democracia racial", cuja técnica e estratégia têm conseguido, em parte, confundir o povo afro-brasileiro, dopando-o, entorpecendo-o interiormente (NASCIMENTO, 2002, p. 14).

A assunção da identidade quilombola não significa a adesão de uma identidade mestra, mas de uma dentre outras que coexistem e são destacadas em contextos específicos. Um mesmo sujeito pode ter identidades diversas: homem, negro, quilombola, umbandista, capoeirista, por exemplo. E mesmo em uma CRQ, apesar do impulso pela unificação, não há uma unidade em muitos aspectos, há diferenças na escolha e prática religiosa, diferença na construção social, dos papéis de gênero, na associação com as performances culturais específicas que lhe dão designação. As CRQs também não são iguais entre si, são muitas, e com distintas identidades operando.

“As operações discursivas, os processos sociais e históricos”, ocorrem em tempos, contextos, espaços múltiplos, a partir dos quais homens e mulheres, cujo estatuto social estava

condicionado à combinação de “sua condição jurídica, origem social e aparência física, passam a serem vistos e, mais ainda, a se verem a si próprios” como identidade (GOMES; CUNHA, 2007, p.13).

Não se nasce remanescente de quilombo, como também não se “nasce negro”, já explicou Neusa Santos Souza (1983). Este é um processo, de tornar-se no interior de um sistema de representações, que opera como uma tomada de posicionamento político contra o imperialismo cultural, a medida que se compreende como protagonista do discurso coletivo. Quando se reconhece os elos e as iniquidades a que submetem um grupo altamente vulnerabilizado socialmente, mas, principalmente, pela resistência a ser designado por outrem.

O processo de “tornar-se” é desafiado pela ideologia que opera nos aparelhos sociais ideológicos alienantes, como o caso da escola, que serve ao projeto de dominação das massas, criando padrões universais que generalizam um meio dominante de conteúdo, que negam as versões da história; que desvaloriza formas de identidade que se diferem do padrão dominante.

As diferenças regionais e étnicas são frequentemente colocadas de forma subordinada a uma ideia pasteurizada de todo. O mito da democracia racial oculta as diferenças em nome de uma identidade nacional, que parte do fundamento único, europeu, branco, masculino. Afinal, a quem serve a manutenção da ideia de quilombos? E como a ressemantização do conceito passa a ser uma tensão no campo dos direitos? A quem serve a ideia de nação e que identidade hegemônica se expressa nela? É preciso tensionar as identidades postas, a coesão falsamente democrática que oculta às desigualdades, disputar os discursos, as narrativas da nação. É preciso questionar as representações nos livros de história, porque, por outro lado o silêncio afoga e desumaniza.

Num contexto de uma comunidade tradicional, onde existem sistemas classificatórios e simbólicos, a globalização dos modos de viver adiciona outros desafios às novas gerações. Enquanto comunidade que constroem narrativas, rememoram os marcos históricos sobre eventos que geram identificação e lealdade de seus membros, os assédios globais podem tanto fragilizar as tradições ou enaltecer as suas especificidades.

Muitos grupos quilombolas foram designados pelo poder público como: produtores rurais, do campo, favelados etc., porque a existência de uma CRQ significa divisão de terras. Outros, expostos aos estigmas da autoatribuição quilombola, sinônimo de “pobre, macumbeiro, roceiro” abandonam as suas práticas culturais.

A identidade quilombola é celebrada pelo poder público quando se trata da espetacularização e do exótico; quando esta é uma oportunidade para “vender” cultura e captar recursos. No momento em que a identidade quilombola resulta na concessão de direitos, como a titulação da terra ou a reorientação do modelo escolar quilombola, ela é posta em cheque.

Assim, tomar consciência histórica das versões silenciadas, assumir-se como parte do processo, lutar pelos direitos, tomar a narrativa sobre quem se é, preservar as práticas culturais, manter o senso de coletividade, ensinar as próximas gerações, aquilombar-se, fazem parte da construção da identidade quilombola.

4. PROCESSOS EDUCATIVOS NAS COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBO: DAS DIRETRIZES CURRICULARES À MACHADINHA

Nasci n'Angola

Nasci n'Angola, Angola que me criou. Eu sou filho de Moçambique.

Eu sou negro, sim, senhor.

Ponto de Jongo cantado pelo grupo Tambores da Machadinha, Quissamã, RJ

Autoria de José Maria (Quilombo São José, Valença, RJ).

As três assertivas que compõem esse ponto de jongo são mais que declarações sentimentalistas, são atos políticos, tomados de consciência da identidade negra e das raízes africanas do quilombola. “Nascer” e “Ser” fazem parte de um processo contínuo e inconclusivo, que se aprimora na interação crítica com o mundo e na assunção da responsabilidade social e política do quilombola frente às estruturas sociais historicamente injustas. Sobre esse processo, Freire referiu: “Ninguém nasce feito. É experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte” (FREIRE, 2015, p.93).

O propósito deste capítulo é apontar mais profundamente os desafios e potenciais dos processos educativos, escolares e populares, nas CRQs frente ao Projeto de Sociedade com os interesses da classe dominante e a identidade. Parto das reflexões de Freire (1978), a partir de sua experiência colaborativa em Guiné-Bissau, onde identificou o “Nascer” e “Ser” guineense, os desafios de enfrentamento do sistema colonizador e a proposição de um caminho libertador, pelo oprimido. Por intermédio desses enunciados, pretendo fazer uma análise dos desafios do Projeto de Sociedade Brasileira e as novas possibilidades traçadas pela educação para as relações étnico-raciais em CRQ.

Freire (1978), a partir de uma compreensão crítica do caráter político e ideológico da Educação, refere-se a esta como intrinsecamente associada ao projeto global de sociedade,

capaz de forjar consciência política e mudanças radicais. A formação educacional/técnica, os conteúdos elegidos, a pedagogia empregada, enfim, todos os aspectos do sistema de educação, segundo o autor, funcionam como colaboradores do ideal de sociedade, seja este baseado no capital ou no bem-estar dos cidadãos.

Na experiência relatada pelo autor, a relação entre a Educação e o Projeto de Sociedade pode ser averiguada nas motivações que levaram a superação de velhos sistemas educativos e na construção de novas práticas de educação. A ação de superação, no caso de Guiné-Bissau, consistiu na rejeição e transformação radical do sistema de ensino herdado do colonizador, considerado como reprodutor da ideologia colonialista e cujos principais objetivos eram a assimilação e “desafricanização das mentes”, isto é, a “negação de tudo o que fosse representação mais autêntica da forma de ser dos nacionais: sua história, sua cultura, sua língua” (FREIRE, 1978, p. 20).

De acordo com o que Freire descreveu, o antigo sistema educacional possuía um “caráter altamente discriminador, mediocrementemente verbalista e anti-democrático nos seus conteúdos, nos seus objetivos e nos seus métodos” (FREIRE, 1978, p. 20). Ele narra que, além do acesso limitado à escola por uma pequena minoria de estudantes, grande parte dos ingressantes passava por uma filtragem seletiva já nos primeiros contatos com a instituição de ensino, alargando o número de renegados. Divorciado da realidade do país, o Sistema de Ensino era orientado pela ideologia de inferioridade dos nacionais e de supervalorização da cultura dos colonizadores (FREIRE, 1978).

Com evidentes objetivos de manutenção de uma sociedade de classes, em que os nacionais seriam a classe oprimida, passiva, subserviente, alienada às injustiças sociais e desigualdades econômicas; e as classes dominantes metropolitanas se manteriam *ad aeternum* no poder, apossadas das decisões sobre os destinos da sociedade, a escola participaria da morte da identidade dos guineenses, que, treinados a se comportar, a pensar e a defender os

interesses dos grupos sociais que se opunham aos interesses do próprio povo, manteriam o poder nas mãos da elite dominante.

Por outro lado, Freire registra o potencial da Educação para o desafio de construção de um Novo Projeto de Sociedade. Nesse sentido, a experiência de Guiné-Bissau aponta para a necessidade de transformação radical e uma prática educativa revolucionária, inclusiva, coerente com a realidade social, com suas necessidades e possibilidades. A construção da Nova Sociedade, nesse caso, reorientaria inclusive o setor econômico e os modos de produção, adequando-os no ponto de vista da sustentabilidade dos recursos materiais, que serviriam ao povo; assim como na determinação do que produzir, do como, do para que e do para quem produzir.

A nova prática educativa demandaria um aprendizado crítico de uma nova postura, mediada por ferramentas provocadoras de reflexões sobre a situação social, fundamentada em textos acunhados dessa mesma perspectiva e estimulantes aos educandos sobre a autopercepção de si próprios como sujeitos fazedores da história e parte de uma história de luta e resistência nacional. Uma ação política criadora e transformadora.

Como acontece no Brasil? Revisitando a história do país, entender-se-ão melhor as relações de classe, notadamente desvantajosas aos negros brasileiros, oprimidos por uma elite reacionária e oligárquica. A violência histórica dessa classe opressora e a ganância em possuir o mundo e os humanos são denominadas por Paulo Freire de “ânsia irrefreada de posse”, isto é, a “tentativa (dos opressores) em transformar tudo o que os cerca em objetos de seu domínio” (FREIRE 2014, p.63). O mesmo autor esclarece que a concepção da classe opressora baseia-se “nos aspectos materiais da existência e na posse direta, concreta e material do mundo e dos homens, negando a humanidade do outro e a sua própria” (p.63).

Sendo assim, é possível constatar que as “iniquidades da desumanização”, situação histórica e sociológica brasileira, “se perpetuam em práticas excludentes, seletivas e

discriminadoras” (FREIRE, 2014, p.67), que ensina o racismo por intermédio de relações hostis, garantia de privilégios à elite, e marginalização dos que são considerados marginais. Os padrões socioculturais eurocêntricos, nesse contexto, permanecem hegemônicos e rejeitam os arquétipos dos não brancos (SANTOS, 2009). Apesar disso, no decorrer dos tempos, novos mecanismos de resistência foram construídos, assim como diferentes estratégias de reivindicações. Os novos quilombos, juntamente a outros movimentos sociais, reclamam, na atualidade, o lugar de protagonistas da cultura e da história na/da sociedade brasileira.

Ainda assim, a classe dominadora constrói ideologias de naturalização das desigualdades e reforça a imutabilidade dos padrões socioeconômicos, reafirmando o mito da democracia racial, o qual enaltece a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 89). Dentro dessa visão inautêntica, as elites, muitas vezes, interferem na tomada de consciência dos oprimidos a respeito das razões de seu estado de opressão e na ‘aceitação’ fatalista da sua exploração (FREIRE, 2014, p.71). Esses instrumentos de dominação são utilizados pela classe dominante em todas as instâncias e instituições civis e jurídicas para manter a o privilégio de sua cultura e o seu poder em relação aos afro-brasileiros (LARCHERT, 2014).

Diante do exposto, compreende-se não só a importância da Educação para a construção do Projeto de sociedade, mas o potencial da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), provocada pela publicação da Lei 10.639 (BRASIL, 2003a), que corrigiu uma distorção do ensino da história do Brasil e deu visibilidade a História a partir da ótica dos negros. Mais que a mera introdução de conteúdos, a Lei 10.639 propõe repensar a história brasileira a partir do legado africano e orienta para um Novo Projeto de Sociedade: multicultural, equânime, dialógico.

Um dos aspectos de astúcia da lei acima referida encontra-se no fato de essas mudanças no processo de educação abrirem precedentes para mudanças nas estruturas sociais

e, mais além, a possibilidade de inclusão de novos atores no processo de decisão dos rumos de uma Sociedade.

Obviamente, diante da viabilidade de perda de controle social, as elites dominantes, altamente excludentes, tendem a resistir à proposta democrática. As resistências ideológicas à Nova Sociedade serão expressas em práticas coerentes com essa compreensão. No caso das relações étnico-raciais, podem ser vislumbradas no reforço do mito da democracia racial e em oposições dos quadros de profissionais do ensino; desde limitações ao acesso de materiais ou infraestrutura até os limites próprios da educação formal, entre outros.

O mito da democracia racial está fundamentado em uma ideia de igualdade social, na negação das diferenças, na naturalização das desigualdades, na visão de harmonia entre as etnias, na afirmação da existência de acesso igualitário aos direitos de cidadania ou mesmo em posturas paternalistas e de ações benevolentes. Se a democracia racial existisse, as mudanças não seriam necessárias. Para, além disso, existe a possibilidade do mito da democracia racial receber uma nova roupagem, novo formato tão imobilizador e determinista quanto o anterior e, ainda assim, manter o seu caráter dogmático e domesticador (FREIRE, 2014, p.41).

A formação dos novos quadros do ensino e da re-capacitação dos velhos quadros são sinalizados nos registros de Freire em Guiné-Bissau, como cruciais para a construção de práticas educativas com vistas à Nova Sociedade. Segundo o autor, haverá profissionais que, percebendo-se “possuídos” pela velha ideologia, assumem-na conscientemente e, de modo sorrateiro ou ostensivo, passam a solapar a nova prática (FREIRE, 1978, p.21). Por outro lado, Freire considera aqueles que caem em si e decidem por romper com a antiga ideologia, passando a lutar junto por uma nova proposta mais democrática. Nesse sentido, a formação dos quadros é imprescindível e deve ser regular e freqüente para que a vocação do “ser mais” rompa, em processo contínuo, as relações hostis de desumanização.

Ainda em relação à formação profissional, envolve o acesso aos pareceres e diretrizes dos conselhos de educação. Esses documentos são construídos para a melhor compreensão dos conteúdos legais, já que são elaborados para o aprofundamento das questões não aprofundadas no corpo das leis. Paula e Guimarães (2014) afirmam:

A formação continuada, que até então era considerada uma panacéia para resolver os problemas do ensino e da aprendizagem na educação escolar básica de um modo geral, torna-se basilar para a implementação da obrigatoriedade do estudo da história e da Cultura Africana e Afro-brasileira, tendo em vista a formação inicial considerada lacunar ou mesmo insatisfatória neste campo (p.445).

Para além dos aspectos já citados, Freire destaca a importância da infraestrutura para o estabelecimento da ação, pois diz que “a transformação radical requer condições materiais adequadas” (1978, p.21). Nesse sentido, o suporte financeiro e material aos professores é fundamental, pois historicamente a inserção dos conteúdos relacionados à Educação para as relações étnico-raciais parte de iniciativas individuais de docentes ou de reivindicação de estudantes, em ações, muitas vezes, pontuais ou não sustentáveis. As propostas curriculares que tendem a enfrentar projetos de sociedade antagônicos acabam por sucumbir, por isso o desafio posto é oferecer suporte físico, material, humano, agendas políticas etc.

Destaca-se ainda a elaboração conjunta, com os diferentes atores sociais, de critérios de avaliação dos alcances dos objetivos da Lei, sejam eles pesquisadores, pais de estudantes, estudantes, funcionários, professores, sociedade civil, entre outros; para que, passados os anos, observem-se os avanços alcançados e novas metas que tente atingir. É certo que as avaliações apontarão para muitos desacertos, cuja inexistência seria um equívoco. A identificação e os ajustes destes, no entanto, auxiliariam o processo de reformulação e aperfeiçoamento das propostas. Por outro lado, o reconhecimento e a valorização dos acertos devem sobrepassar os erros, e há de se ter equilíbrio para que a “euforia diante dos acertos não idealize os resultados ou, o negativismo em face dos erros e dos equívocos decretam a inviabilidade da experiência” (FREIRE, 1978, p.32).

A introdução deste capítulo buscou apresentar as imbricações entre o Sistema de Educação e o Projeto de Sociedade, que respondem as ideologias das classes dominantes, desvantajosas para negros e negras tanto de Guiné-Bissau, quanto do Brasil. Nesse sentido, o desafio da Educação em CRQ está em enfrentar essas ideologias discriminatórias, que intentam implantar a ideia de uma identidade eurocentrada superior às demais; legitimar e valorizar os saberes de matrizes africanas; e fortalecer as expressões de identidade étnico-racial.

4.1 O MODELO EDUCACIONAL PARA O CONTEXTO ESCOLAR QUILOMBOLA: POTENCIAIS E DESAFIOS

Ferro de engomar

Tem, tem, tem
Eu já mandei buscar
É o lampião de vidro, ô crioula
Ferro de engomar

Ponto de Jongo cantado pelo grupo Tambores da
Machadinha, Quissamã, RJ

Aqui se pretende apresentar o potencial de reorientação do cenário da educação escolar quilombola a partir da construção e prática das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, que prevê, em sua implementação, a participação ativa e permanente da comunidade. O processo de implementação destas Diretrizes é longo e cercado de cuidados teóricos, metodológicos e políticos, na perspectiva de considerarmos sempre o protagonismo da comunidade no reconhecimento dos elementos/eixos que alimentam a Educação Escolar Quilombola (EEQ).

As práticas educativas realizadas no âmbito do espaço escolar comumente compreendem uma estrutura física, administrativa e pedagógica delineadas pelas legislações pertinentes. O processo de transmissão de informações é normalmente utilizado como prática

educativa, e a avaliação do aprendizado ocorre pela aferição da quantidade de conteúdos adquiridos pelo estudante.

A partir do ano de 2004, no entanto, a educação formal em CRQ passou a ser orientada pelas DCNEEQ. Estas devem ser desenvolvidas em unidades educacionais inscritas em terras e segundo a cultura quilombola, requerendo pedagogia própria em respeito às especificidades étnico-culturais de cada comunidade. E ainda assinala a necessidade de “formação específica de o quadro docente”; observados os princípios constitucionais comuns da Educação Básica Brasileira (BRASIL, 2012a, p. 42)

A EEQ subsidia-se na Lei 10.639, que altera dois artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2003a). Além disso, a EEQ está regulamentada pelo parecer do Conselho Nacional da Educação em reunião do Conselho Pleno (CNE/CP/2004) e pela Resolução CNE/CP 01/2004, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Essa modalidade de educação também encontra ancoragem no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

A EEQ na Educação Básica compreende a organização do ensino ministrado nas instituições educacionais, tomando como fundamento, informando-se e alimentando-se nos aspectos assinados nas Diretrizes Curriculares Nacionais específicas a essa modalidade educativa, a saber: a) a memória coletiva; b) as línguas remanescentes; c) os marcos civilizatórios; d) as práticas culturais; e) as tecnologias e formas de produção do trabalho; f) os acervos e repertórios orais; g) os festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; e, por fim, h) a territorialidade.

A garantia do direito a EEQ, segundo as DCNEEQ na educação básica, é materializada na execução de uma série de ações pelo poder público. Tais ações compreendem desde a construção de escolas públicas em territórios quilombolas, adequadas do ponto de vista da estrutura física ao contexto local, até os aspectos ambientais, econômicos e socioeducacionais de cada quilombo. Outros quesitos tratam da garantia de condições de acessibilidade às escolas, assim como da preferência de professores (as) e gestores (as) quilombolas nas escolas quilombolas e naquelas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas (BRASIL, 2012a).

A formação inicial e continuada para os docentes para atuação na EEQ deve integrar as ações governamentais de garantia aos princípios dessa modalidade de educação, assim como a implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, articulado ao conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas. A EEQ orienta a implementação de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas; até a garantia de alimentação escolar voltada para as suas especificidades socioculturais.

As DCNEEQ devem ser implementadas como políticas públicas, portanto, uma responsabilidade do Estado, como prevê a legislação, e não como ações isoladas e pontuais, que partam do interesse de um (a) professor (a) sensível a esta questão ou que estude a temática afro-brasileira¹¹. É óbvio que se considera importante a utilização das ações que tratam das questões étnico-raciais e quilombolas que já existem na escola, como iniciativas que poderão fortalecer a proposta de implementação destas diretrizes.

A participação da CRQ na implementação e monitoramento das DCNEEQ é um elemento essencial e decisivo no sucesso deste processo, que exige, antes de tudo, um olhar

¹¹ Não desconsiderando a importância do compromisso individual dos professores, alunos e mesmo gestores na implementação da proposta.

da comunidade para si mesma e a criação de relações entre escola e comunidade que se sustentem independentemente de gestões ou interesses alheios aos da Educação.

Quanto aos deveres da escola em relação à identidade étnico-racial, expressos nas DCNEEQ, destacam-se a promoção do “fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afrobrasileira e africana ressignificada, recriada e re-territorializada nos territórios quilombolas”; e a garantia às “discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importantes eixos norteadores do currículo”. O currículo da EEQ, obedecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica é “primordial para a garantia do direito a uma Educação com qualidade social” (BRASIL, 2012a).

A EEQ deve ser garantida e realizada mediante o respeito às formas específicas da identidade étnico-racial e às vivências socioculturais que foram construídas por estas CRQs ao longo tempo e no espaço dos educandos. Trata-se da realização do direito à identidade étnico-racial e à valorização da diversidade e à igualdade. Assim, o currículo da Educação Escolar Quilombola se constitui parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

Diante da necessidade de reconhecer e valorizar a diversidade cultural e identidade étnico-racial das CRQs, entende-se que o modelo educacional hegemônico não atende as especificidades escolares dos quilombolas. A ausência de diálogo entre o saber instituído na escola e os demais saberes e culturas presentes demonstra a dificuldade da educação formal em trabalhar com a diversidade cultural. Para Arroyo (2012), grupos como as comunidades quilombolas, ao se afirmarem sujeitos de saberes próprios, passam a resistir ao modelo da escola tradicional, o qual desconsidera os saberes próprios, outros processos de aprendizagem, de formação e de conscientização política e cultural das comunidades negras.

Mesmo diante da proposta promissora da EEQ regulamentando a educação formal, o potencial da EEQ para a ‘transformação do mundo’ é limitado, como afirma Freire: “a educação é uma possibilidade, não pode tudo, pode alguma coisa” (2014, p.42). Sem desconsiderar a importância de seu papel orientador e regulatório, seria ingênuo depositar uma esperança salvífica em uma modalidade de Educação escolar. Não existe neutralidade na Educação, pois todo ato de educar é um ato político e permeado por tramas políticas. Nesses termos, concordamos com Hoflig (2001) quando afirma que

“a educação trata-se de uma política pública social, de corte social, situada em um tipo particular de Estado e sob o encargo do Estado. E sendo assim, a própria Educação representa modos de ingerência do Estado, visando à conservação das relações sociais de determinada formação social” (p.31).

Mais uma vez, afirma-se que existem, entre o Estado e as comunidades negras, relações sociais historicamente injustas e nutridas do desalento e da miséria da classe dominada. A escola brasileira reproduz essa ordem social, por meio de “currículos repletos de práticas e saberes hegemônicos que firmam as desigualdades e amparam a dimensão ideológica da educação única, autoritária e eurocêntrica, compreendendo os elementos da cultura africana como algo exótico e folclórico” (LARCHERT, 2014). O autor aponta ainda as discrepâncias da escola com as práticas culturais dos quilombos e o incipiente de diálogo entre os processos educativos não formais dos quilombolas e as práticas educativas nos espaços formais de ensino. Fiori (2014) esclarece que

em sociedades cuja dinâmica estrutural conduz à dominação de consciências “a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes”. Os métodos da opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido. Nessas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, “a educação como prática de liberdade”, postula, necessariamente uma pedagogia do oprimido (p.12).

“É necessário a nova abolição. Pra trazer de volta a liberdade”, trecho da canção de Cartola intitulada *Autonomia* nos faz pensar que essa nova abolição só se dará por um processo de transformação radical do tradicional sistema de Educação brasileiro, herdado do colonizador europeu. Poderia a promulgação da Lei 10.639 e o modelo de EEQ desafiar o

Projeto de Sociedade Brasileira hegemônico a ponto de conferirem igualdade entre negros e não negros?

Freire (1981), em seu livro *Ação Cultural para a liberdade*, pronuncia uma resposta ao afirmar que o processo de libertação será pleno por intermédio de uma ação cultural revolucionária, em que os oprimidos aniquilarão o silêncio, expulsando as sombras míticas dos opressores introjetadas em si mesmos pela cultura dominante. Ademais dos desafios, haverá sempre um sonho possível, um viável histórico a começar a ser forjado e conquistado no hoje mesmo.

4.2 PRÁTICAS EDUCATIVAS QUILOMBOLAS

Eu não sou milho

Eu não sou milho
 Que me soca no pilão, todo dia
 Bnsk bum bum
 Eu não sou daqui, sou de lá
 Quem não tem canoa
 Passa mal
 Chega no meio do rio, toma pau.

Ponto de Jongo cantado pelo grupo Tambores da
 Machadinha, Quissamã, RJ

Nesta seção, serão apresentadas as práticas educativas quilombolas como a Pedagogia do Oprimido, que demanda o reconhecimento desse sujeito e seus processos de aprendizagens não formalizadas em instituições de ensino. Serão identificados os elementos que perpassam com a cosmovisão africana, os quais constroem e fortalecem a identidade étnico-racial.

A construção das identidades de cada indivíduo, segundo Afonso (1989, p.88), ocorre através de processos de socialização em ambientes e tempos em que se ensina e se aprende quem se é, e quem é o outro. Segundo o mesmo autor, tais aprendizados podem se dar de forma espontânea ou sistemática. As espontâneas, entretanto, constituem as práticas educativas não escolarizadas, as quais abrangem “todas as possibilidades educativas no

decurso de vida do indivíduo, composto por um processo permanente e não organizado”. A socialização espontânea ou práticas educativas populares acompanham os sujeitos durante toda a vida e ocorrem nos espaços da família, da coletividade, do trabalho, nos espaços religiosos, nos movimentos sociais e políticos e também por meio dos meios de comunicação.

Os processos educativos populares trazem elementos para a construção da identidade quilombola, na medida em que envolvem ações e práticas coletivas organizadas em diferentes espaços e tempos de ensino e aprendizagem, o que implica uma abordagem da construção da identidade a partir da educação em sentido amplo; além da aprendizagem na prática social, sempre fundamentada na comunicação oral, para a construção de narrativa (GOHN, 2010).

Diversos trabalhos, a exemplo de Oliveira, 2006b; Souza, 2009; Oliveira, 2010; Lopes, 2012; e Larchert, 2014, apontam para elementos de matriz africana nas práticas cotidianas das CRQs, como exemplo a oralidade, que garante a reprodução e a consolidação de suas histórias, seu patrimônio ancestral, mas também como elemento de construção coletiva de saberes que ocorre a partir de uma aprendizagem na prática social, notadamente empírica.

Para pensar nas práticas educativas próprias das CRQs, torna-se imperioso pautar ideia fundamentalmente perspectivista do paradigma da afrocentricidade, a fim de proporcionar um solo epistêmico profícuo. A proposta conceitual da afrocentricidade foi sistematizada na década de 1980 e aponta para a necessidade da assunção das perspectivas e dos referenciais epistêmicos africanos, sem impor uma realidade como sendo universal ou de valorização etnocêntrica à custa da degradação das perspectivas de outros grupos, a exemplo de como atua o eurocentrismo (NOGUERA, 2010). “A cosmovisão africana prima pela diversidade e não pela imposição de modelos únicos” (OLIVEIRA, 2006a, p.40).

Nesse sentido, o termo “centro” diz respeito à localização, uma assunção do protagonismo no universo cognoscitivo, o reconhecimento de perspectiva por vezes marginalizada e invisibilizada, porém não uma ortodoxia (ASANTE, 2009). O conceito de

centro encontra, na geografia, dimensões da política e da cultura e articula pares como dominação e apropriação, poder e identidade, função e símbolo (CARNEIRO, 2013). Sendo assim, como elemento constitutivo da afrocentricidade no presente texto, elegi as bases filosóficas africanas para fundamentarem as nossas discussões, a partir das reflexões complementares, propostas pelos autores Karenga (2003), Bâ (1982) e Oliveira (2006a).

Karenga (2003) elucida um horizonte epistêmico composto por sete princípios, que denominou *Nguzo Saba*, os quais podem ser resumidos na ideia de orientação do conhecimento em direção à potencialização do atendimento à comunidade, provocando a integração entre as pessoas e delas com o meio ambiente. Bâ analisa a indissociabilidade do sujeito e a palavra como elemento estruturante das comunidades tradicionais orais africanas da região da savana ao sul do Saara.

Na complexa ideia filosófica africana, as concepções de ser humano, de natureza e de conhecimento são especialmente importantes. A complexidade reside no sentido de integração entre natureza e política, poder e religião, sujeito e universo, passado-presente-futuro, sagrado e profano, o que transcende a dicotomia ocidental e implica um sistema de inclusão (OLIVEIRA, 2006a). A conscientização de estar inerente a um universo de interações faz com que se engendre a força vital, a qual orienta relações justas e de conhecimento da natureza, dos outros sujeitos/coletivos e do sobrenatural (CARNEIRO; CURY, 2007).

O conhecimento, de acordo com a concepção moderna ocidental hegemônica, estaria pautado na dominação, na exploração dos recursos e na objetivação da natureza e dos demais seres vivos (NOGUERA, 2010). O conhecimento é um mecanismo que possibilita uma relação viva com os reinos da vida, não uma relação de pura utilização (BÂ, 1982). Para Karenga (2009), na perspectiva afrocentrada, o conhecimento não está para o conhecimento, mas pelo bem do universo. Oliveira (2006a) corrobora esta compreensão, ao afirmar que o poder/conhecer, segundo a tradição africana, é um atributo da administração para garantir o

bem-estar social. Assim, experiência orienta o conhecimento, a partir de outro elemento estruturante chamado tempo (BÂ, 1982).

Por fim, destacamos a palavra ou a linguagem oral, cujo conceito é importante, se consideradas a violência simbólica do processo de colonização e a transposição da língua portuguesa para o Brasil colônia, a qual desconsiderou as diferentes linguagens africanas e indígenas (NOGUERA, 2010). Além disso, ainda que as comunidades tradicionais, com destaque às remanescentes de quilombo, utilizem a linguagem oral como fundamento cultural, existe uma compreensão discriminatória das nações modernas que considera de pouco valor a oralidade e a precedência da escrita sobre esta (BÂ, 1982).

A tradição oral não se limita a histórias e lendas, aos relatos mitológicos, mas é a “escola da vida”, é “o conhecimento total” (BÂ, 1982, p.169), que pode acontecer através das experiências cotidianas do dia a dia, como, por exemplo, a caminhada pela mata. Por meio desse processo de ensino-aprendizagem, as categorias indissociáveis da vida são ensinadas, sejam elas ligadas à religião, à ciência natural, às artes, à história, à recreação etc.

A estreita relação da oralidade com os processos educativos em comunidades de tradição africana é amplamente explicada por Bâ (1982), que afirma categoricamente a indivisibilidade entre a tradição africana e a tradição oral. Essa prática, herança que reside na memória viva da África, se expressa pelo compartilhar pacientemente, boca a ouvido, conhecimentos de toda espécie, de mestre a discípulo, pai ou mãe para filho/filha, por meio de lições de vida, histórias, fábulas, lendas, máximas, adágios e pelo empirismo.

A educação tradicional praticada por sociedades orais africanas, de acordo com Bâ (1982), inicia-se no seio de cada família, em que os pais ou os mais idosos são os mestres ou educadores que ensinam as primeiras lições de vida, seja através da experiência ou por meio de histórias. Os jogos infantis também são construídos para compartilhar os saberes esotéricos “cifrados”. Todo ensinamento não é sistemático, mas estreitamente associado às

circunstâncias da vida, por exemplo, ao se deparar com um formigueiro durante uma incursão na floresta, dará ao velho mestre a situação oportuna para ministrar conhecimentos diversos: classe de seres, natureza, moralidade, solidariedade etc. Pode parecer caótico, à primeira mirada, mas é profundamente prático e vivo; serão lições e ou experiências que ficarão profundamente guardadas na memória da criança.

A oralidade é a própria prática social, com funções e papéis muito bem definidos. Nesse sentido, os saberes tradicionais ou, na perspectiva de Geertz (1997), os saberes locais, são aqueles compartilhados através das gerações. São conhecimentos empíricos, que se englobam desde a construção dos instrumentos musicais utilizados nas festividades, passando pela agricultura, caça, manipulação de remédios caseiro, assim como pela utilização de simpatias e benzeções para a cura de algumas enfermidades e pela culinária (LARCHERT, 2014). Para tanto, o domínio das linguagens e de ferramentas, em comunidades rurais de matrizes africanas, representa a identidade de um povo e é comumente mediado pelo ato de narrar, ou seja, pela produção, circulação e recepção de signos lingüísticos, dos quais resultam algumas funções sociais.

Através dessa ótica, é possível compreender melhor a importância dessa prática educativa de matriz africana não escolarizada, por sua expressão de unidade entre o conhecimento, a experiência e a vida. Essa prática educativa, em que o saber se materializa na arte do falar, do contar, do dizer a palavra, não se limita apenas à verbalização, como as músicas, os cantos, os contos, mas abrange ainda linguagens não verbais, as imagens visuais, as práticas corporais e danças, as performances e os rituais, podendo incluir a utilização de recursos diversos. A tradição oral, como exercício social, apresenta valor simbólico em comunidades e povos tradicionais de matriz africana, ocupando lugar e papel determinantes na constituição da identidade social, na preservação dos laços de comunidade e na

organização sociopolítica do grupo, assim como no modo de comunicação social (LOPES, 2012).

Na dinâmica de construção da identidade quilombola em meio às múltiplas identidades possíveis no Quilombo (a identidade negra, de descendentes de escravos, moradores de um sítio-fazenda, trabalhadores, entre outras), os espaços e tempos de educação no movimento de luta pela terra, na convivência familiar, nas expressões culturais e na escola são relevantes. A afirmação da identidade quilombola aponta para um árduo trabalho de produção do Eu, do “Nós” e do Outro, no campo da alteridade (SOUZA, 2009).

Assim, o caminho percorrido na análise da relação entre a educação e a identidade quilombola envolverá os processos educativos vivenciados nas expressões da cultura negra, na organização coletiva de luta pela terra por meio das políticas públicas e o papel da escola na compreensão, afirmação e valorização do quilombo e do quilombola.

4.3 O ENSINO DO JONGO: ORALIDADE, O SABER DA EXPERIÊNCIA E A IDENTIDADE QUILOMBOLA

Saravá Jongueiro

Saravá jongueiro velho,
Que veio pra ensinar,
Que Deus dê a proteção pra jongueiro novo,
Pro jongo não se acabar.

Ponto de Jongo cantado pelo grupo Tambores da
Machadinha, Quissamã, RJ

Da janela de madeira da antiga senzala, onde atualmente existe o “Memorial Machadinha”, eu observava o crepúsculo, quando de repente pintou-se diante de meus olhos uma cena pouco comum: alguns rapazes sentados na carroça fazendo alvoroço. Pergunto a alguém sobre o que está acontecendo e a resposta foi que haveria jongo naquela noite, portanto, fazia-se necessário ir ao mato para coletar a lenha para a fogueira. Começava um movimento no núcleo Fazenda Machadinha que rompeu o silêncio dos dias pacatos. As crianças no terreiro se agitavam, corriam atrás da carroça.

As mulheres mais velhas, que separavam e passavam os vestidos e calças dos jongueiros mirins ao calor do ferro elétrico, enquanto conversavam sobre o comportamento dos pequeninos e sua evolução na dança. Em pouco tempo a madeira foi descarregada no terreiro, mas era necessário coletar bem mais. Assim, aqueles jovens foram e voltaram até adquirirem a quantidade necessária, para em seguida organizarem as toras de modo a formar uma estrutura de madeira empilhada de um pouco mais de um metro e meio de altura. Tudo estava pronto.

O Mestre Ganga Zumba chegou ao terreiro carregando os tambores. Outros tocadores auxiliavam nesse transporte. A essa hora o sol já tinha se posto e a lua cheia clareava o terreiro como se quisesse participar desse encontro. Pouco a pouco, via as pessoas chegando de todos os cantos, elas vinham dos núcleos adjacentes, que distam dois quilômetros e meio, em média. O trajeto era feito a pé, de bicicleta, de moto ou de carona no carro de alguém. Os

jongueiros iam trocando de roupa, o short e a camiseta davam lugar ao tecido branco, as mulheres vestiam os seus vestidos com ou sem babado e rendas da mesma cor; já os homens vestiam-se de bata e uma calça com corte reto.

O Mestre acendeu a fogueira e me explicou que este é um elemento simbólico da expressão dos ancestrais jongueiros, essencial no passado, quando da inexistência da energia elétrica. A fogueira estava localizada na extremidade oposta aos tambores/tocadores e, para conformar a roda, os jongueiros de pés descalços completaram os espaços vazios até que a integração tambores/tocadores, jongueiros e fogueira formassem um só elemento, a roda.

Inicialmente os tocadores precisaram preparar os tambores rústicos, colocando os couros próximos ao fogo para abrandar, num processo de afinação dos instrumentos. Os tambores utilizados chamam-se candongueiro, tambu e caxambu. Seus tamanhos, formatos, cores e tons, que variam dos mais graves aos mais agudos, possuem papéis distintos, a saber: o candongueiro, o menor de todos, é utilizado como som base da bateria; o tambu, o maior dos três, produz o som mais grave e acompanha o candongueiro; já o caxambu, de som mais agudo, é responsável pelos repiques, improvisações e, ainda, a indicação da mudança dos pontos.

Para iniciar a roda, o Mestre, de posse de uma corrente nas mãos, recitou um texto autoral fazendo menção à história de resistência dos seus antepassados escravizados, em seguida benzeu a roda e os tambores, pedindo licença aos ancestrais para dar início à cerimônia. Esse ritual trouxe à tona as memórias coletivas dos tempos de escravidão e enalteceu a resistência do povo quilombola. Iniciou-se o ponto de abertura e todos responderam cantando alto, batendo palmas e ritmando o corpo. A batida dos tambores era forte e envolvente.

O primeiro casal adentrou a roda, se dirigiu aos tambores onde os Mestres jongueiros mais antigos dançavam, “puxavam” os pontos e respondiam aos desafios. O casal fez uma

saudação aos tambores, benzeu o corpo, foram abençoados pelos mestres mais velhos e se dirigiram ao centro para começar a dançar. Disseram-me: há duas expressões coreográficas, a saca e o tambor, mas ninguém soube explicar como se executa cada uma delas. Vi que os corpos bailavam, em sentido anti-horário, fazendo menção a uma umbigada, que é apenas representativa, pois os mesmos não se tocavam.

Enquanto o casal dançava, logo um jongueiro entrou na roda tomando o lugar do cavaleiro, assim os casais foram se revezando, enquanto expressavam sua força, habilidade e agilidade. As mulheres movimentavam as saias com as mãos e os rapazes improvisavam trejeitos com os corpos. A fogueira, por sua vez, produzia um efeito visual ao ambiente, colorindo o espaço com um tom amarelo-avermelhado. O ponto de finalização é uma poesia do adeus e, quando cantado, não há ninguém no centro da roda. Os jongueiros caminham em fila, ao ritmo do tambor, também em sentido anti-horário, passando por detrás da bateria e da fogueira quase inexistente, até a saída.

O jongo conhecido como “Tambores de Machadinha”, comumente dançado-cantado-tocado no terreiro, em frente à ala “A” das antigas senzalas da Fazenda, moradia dos negros desde os tempos da escravidão. É praticado em datas festivas da comunidade, como as festas de Santo Antônio e de Nossa Senhora do Patrocínio, nas feijoadas da liberdade em maio, e na que rende homenagens à dona Chêro e seu Cici¹², no mês de celebração da consciência negra.

Os Tambores de Machadinha são a expressão viva de um povo que resiste historicamente aos opressores e preserva os signos e valores deixados por seus antepassados, com destaque ao trabalho com as crianças quilombolas, realizado pelo Mestre Ganga Zumba e Tereza de Benguela. A oralidade é um mecanismo ampliado da linguagem didática utilizada no processo educativo do jongo, que apresentaremos aqui.

¹² Chêro e Cici foram lideranças jongueiras da CRQ Machadinha.

Anteriormente eram realizadas oficinas de jongo, por Tereza, na escola local, porém, desde 2016 ocorrem todos os sábados, das 10h às 11h30 da manhã, no terreiro e delas participam cerca de quinze crianças, com idades que variam de 2 a 13 anos. O Mestre Ganga Zumba coordena o trabalho com o apoio do projeto Flores da Senzala, através do qual são oferecidas oficinas de jongo, de fado, de artesanato e contação de histórias.

A tradição oral é a grande escola da vida e não se limita a histórias e lendas, isto é, a partir da palavra ocorrem os processos educativos, organizam-se as estruturas sociais, os modos de comunicação, as estruturas religiosas e mágicas, a iniciação à arte, à história, aos conhecimentos etc (BÂ, 1982). Essa estreita relação da narrativa oral com os processos educativos quilombolas possui sua gênese nas constitutivas das práticas sociais de matriz cultural africana. Bâ (1982) situa a oralidade na cultura africana, afirmando categoricamente a indivisibilidade com a tradição oral.

A amplitude da linguagem é compreendida, na cosmovisão africana, pela possibilidade de manifestação para além da expressão verbal, ou seja, pela fala é possível “ver, ouvir, cheirar, saborear e tocar a própria fala” (BÂ, 1982, p.170). Nesse sentido, a linguagem oral é percebida como recurso pedagógico no processo educativo do jongo em Machadinho, através de distintas expressões: a dança como ferramenta de comunicação a partir da construção de imagens; a entoação dos pontos e o aprendizado da história e da identidade quilombola por meio dos ensinamentos orais, pelos Mestres jongueiros.

Sobre a dança como expressão da palavra, Bâ (1982) explica que a fala tem a capacidade de ganhar corpo e forma, gerar movimento e ritmo, simbolizados pelos pés do dançante. Para ele, as palavras devem ser entoadas ritmicamente, porque o movimento precisa de ritmo, deve reproduzir o vaivém que é a essência do ritmo e coloca em movimento as forças que estão estáticas.

Outro modo de se perceber a dança enquanto produção de comunicação é que, no jongo, um rolo de imagens construídas corporalmente que se desdobra sobre o ritmo ditado pelos tambores, realçadas ou moderadas por outros sentidos, pela interação com outrem, com a percepção do terreiro pela planta dos pés, pelo embalo provocado pelo canto, seu volume ou os significados encontrados nos pontos. Cada imagem corporal construída e sequenciada pode estar dotada de significados, configurando uma linguagem feita de imagens traduzidas em palavras e de palavras (pontos) traduzidas em imagens, por meio das quais se tenta abarcar e compreender a existência da comunidade (MANGUEL, 2001).

A entoação dos pontos é uma ferramenta do processo de ensino pela oralidade, onde o aprendiz ouve as palavras e responde às estrofes. Esses pontos envolvem, ao mesmo tempo, a questão da identidade quilombola e da memória do cativo, do jongo praticado pelos antepassados e as novas memórias relacionadas à sua trajetória contemporânea (ALVES, 2016; WOODWARD, 2000). Neste ponto recordamos a importância no tempo passado na tradição de matriz africana, “de frente para trás, sentido inverso atribuído pelos ocidentais” (OLIVEIRA, 2006a, p.50).

A utilização do recurso linguístico do passado torna difícil compreender algumas palavras em desuso no vocabulário e pelo deslocamento do contexto em que a história retratada pelo ponto ocorreu (ALVES, 2016). As narrativas são construídas por meio dos ecos de outras narrativas, por meio do conhecimento, das iluminações dos antigos. Aquilo que lembramos e aquilo que aprendemos, adquirido de um mundo social e um vocabulário mais profundo, de símbolos ancestrais e secretos (MANGUEL, 2001).

A linguagem metafórica exige a decifração de seus significados, sendo assim, o Mestre também explica os seus significados durante as oficinas. Alguns pontos enigmáticos dos tambores de Machadinho: “Ô mamãe eu tenho pena, ô mamãe eu tenho dó. Que é de ver o galo preto apanhar do carijó”, esse ponto faz referência a dor de ver um negro escravizado

(galo preto) sendo castigado pelo capataz (carijó). Outro ponto aponta para a frustração do negro escravizado em trabalhar arduamente para o enriquecimento do senhor de engenho: “Cundê, eu não tô pra fazer roça pra bois dos outro cumê”. Tereza reforça uma identidade negra positiva ao explicar aos pequenos que a linguagem metafórica é um elemento de sapiência de seus antepassados, pois expressa a capacidade de articulações para fuga e comunicação dos negros, imersos em um sistema opressor.

O Mestre Ganga Zumba afirma também que o tambor era um instrumento de comunicação utilizada pelos (as) negros (as) escravizados (as), que de suas senzalas enviavam mensagem aos demais através dos toques. Os toques são um conjunto de recursos simbólicos, que comunicam desde os tempos passados. Segundo ele, o toque dos tambores de Machadinha é cheio de energia, são fortes e alegres, enquanto que “o toque dos tambores de outros grupos de jongo é grave, ritmo lento e com uma cadência triste”. De fato, durante o encontro das CRQ da região norte e noroeste fluminense e sul do Espírito Santo, em 2016, pude observar que os toques dos tambores dos grupos que se apresentaram tinham um ritmo distinto, como se seguissem uma escala musical de acordes menores, um som mais melancólico.

O Mestre, por seu compromisso na manutenção e preservação do jongo, realiza, ao final de cada encontro, um momento de recordação de algumas histórias dos tempos passados. Tereza, com certa frequência, convida os mais antigos da CRQ para compartilharem de suas memórias. Os (as) senhores (as) sentam-se e os pequeninos se espalham pelo chão. De ouvidos atentos e olhos fixos, observam atentamente cada palavra e expressão. Essa prática, segundo Bâ (1982), que se realiza pelo compartilhar, pacientemente, conhecimentos de toda espécie, por meio de lições de vida, histórias, fábulas, lendas, máximas, adágios e pelo empirismo, é o mecanismo que preserva a memória ancestral e reforça a noção de identidade e pertencimento.

Segundo Woodward (2000), a redescoberta do passado é parte da construção da identidade, um processo de “torna-se”, tecido pelo reconhecimento dos antecessores e de suas histórias, valores, verdades. A identidade adquire sentido por meio da linguagem que expressa os sistemas simbólicos pelos quais ela é representada. A identidade é marcada por todos os símbolos que compõe as práticas sociais, e no caso do jongo, a identidade quilombola é construída na assunção de uma narrativa sobre o processo de rememoração coletiva da história dos negros que resistiram à opressão e da experiência simbólica vivida no corpo, a partir dessa prática cultural.

Os processos educativos de sociedades de tradição oral africana se fundam na experiência enquanto elemento essencial para a construção de um sujeito em sua totalidade (BÂ, 1982, p.169). Sua alma é esculpida de um modo particular por intermédio da experiência, através da qual se aprendem os conhecimentos relativos à vida. A experiência se faz necessária, pois existem saberes a respeito dos quais não “se explicam”, mas que se experimentam e se vivem, por exemplo, não se apreendem as lições religiosas a não ser que o sujeito seja iniciado e vivencie todos os rituais correspondentes às regras cerimoniais (Ibidem, p. 182). Nesta seção apresentaremos como a experiência compõe o processo educativo do jongo de Machadinha.

Bâ (1982) defende que a experiência valida a tradição oral, do ponto de vista científico, tamanha importância que assume nessa perspectiva gnosiológica. A experiência relatada por este autor dialoga com a que Larrosa (2002) enunciou quando afirmou a experiência como vivência individual que nos afeta, “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, suscitando um saber que se difere do acúmulo de informações ou da coletânea de coisas. Para este último autor, a experiência se dá a partir da suspensão, do automatismo das ações cotidianas e do exercício de atos que permitam perceber o “objeto do saber” de diferentes modos, de observá-lo através de distintos sentidos. Em outras palavras, o saber da

experiência requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, parar para pensar, parar para sentir, abrir bem os olhos e os ouvidos.

Impera ainda em diminuir a velocidade das ações, numa tentativa de apreender os detalhes, o que não tem relação com a quantidade de informações adquiridas, mas com a qualidade na qual se percebe cada coisa. Sobre este aspecto elucida que é necessário dar-se tempo, caso contrário as experiências serão raras, pois o saber da experiência necessita da lentidão, de “sentir mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar [...] demorar-se nos detalhes, cultivar a atenção e a delicadeza” (LARROSA, 2002, p. 24).

O mesmo autor orienta que o saber da experiência é alcançado pela suspensão do ímpeto da intervenção, de exercer um juízo sem sequer ter vivido algo semelhante; até mesmo de exprimir uma opinião rasa sobre determinado tema. Segundo ele, quando a opinião é um imperativo ou uma obsessão, acaba por anular as possibilidades da experiência. Acrescenta outro mecanismo favorável ao saber da experiência se dá quando cultivamos a arte do encontro, ação esta onde o diálogo é valorizado pela possibilidade de pacientemente ouvir o outro, como também de falar. Dolo de que adquirir e processar informações resulta, inevitavelmente, no estado pleno de sabedoria, cancelando as possibilidades da experiência, pois, o saber de experiência não é sinônimo do saber coisas (Ibidem, 2002).

Sandra Petit (2015), educadora e pesquisadora da educação e cultura para as relações étnico-raciais, cunhou o conceito *pretagogia*, o qual tem sido utilizado na implementação da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História da África e cultura afro-brasileira nas escolas. A autora investigou os valores filosóficos e pedagógicos que a prática das danças afroancestrais veicula e concluiu que a experiência é um elemento fundante.

Compreendendo o valor da experiência como mecanismo didático do processo ensinar-aprender-experimentar das danças afroancestrais, descreveremos os modos como a experimentação compõe o processo educativo do jongo. Elencamos cinco maneiras: o toque

dos tambores; a dança: coreografias conhecidas e a expressão espontânea; o canto; a cerimonialização e a imitação dos jongueiros velhos.

A oficina de jongo se inicia com a experimentação livre do toque nos tambores. As culturas de matrizes africanas fundamentam as suas práticas educativas na iniciação e na experiência. Neste sentido, observamos que cada criança pode provar criativamente os distintos sons produzidos em cada parte do instrumento, os níveis de intensidade da força aplicada resultando em diferentes volumes de som produzidos (forte ou fraco), formas de posicionar as mãos e cadências diversas.

Após esse momento, o Mestre Ganga Zumba indica alguns toques e as crianças tentam reproduzi-lo no tambor, repetidas vezes, revezando os instrumentos entre eles, para que todos possam treinar. O educando mais novo, com dois anos de idade, filho de mãe jongueira, já expressava as suas habilidades no tambor. Animado com a experiência dos batuques, sem receio tocava e cantava os pontos de que mais gosta. As palavras saem enroladas e a cadência perde o ritmo, mas por sua tenra liderança os demais seguem o comando do pequenino, tocando e cantando em harmonia.

Em seguida ocorre a experimentação dos passos da coreografia característica local. O pé direito marca o passo na frente do corpo e em seguida vai atrás, o pé esquerdo marca o passo no mesmo lugar, enquanto os quadris balançam para a esquerda e direita, para em seguida realizar um giro com o corpo no sentido anti-horário.

Sobre a dança enquanto experimentação de uma linguagem, Sodré (1988, p.148) evocou a necessidade da vivência em dança e esclarece que o importante é sentir, não “[...] qualquer ‘sentir’, mas de uma experiência radical, de uma comunicação original”.

Em relação à experiência radical, nos remetemos à atividade iniciada pelo Mestre Ganga Zumba durante as oficinas de jongo. Trata-se de um processo de experimentação corporal de dança espontânea, onde ele toca o caxambu, alternando entre batidas leves e

fortes, lentas e rápidas e os pequeninos podem provar a corporeidade da dança não coreografada, mas dialogada com o tambor. Petit (2015) denomina essa experiência de alacridade (que significa brincadeira do corpo-dança afroancestral) e que inicia sentindo o ritmo do corpo.

A experimentação da dança espontânea e em diálogo com o tambor, segundo ela, “expressa a sacralidade do ritmo na sua relação com o rito” (Ibidem, p. 83). O aspecto da espiritualidade, na cosmovisão africana, é indissociável das experiências do viver (BÂ, 1982, p.168; PETIT, 2015, p.80). O Mestre explicou o processo didático da dança espontânea e a sua conexão com a espiritualidade:

A gente estava brincando na roda e eu falei assim “vocês estão de parabéns, mas vamos fazer uma coisa diferente. Aquele que entender a batida do tambor é a batida do coração, aí fiz uma brincadeira. Vamos fazer assim: vocês vão dançar, esqueçam a dança que vocês aprenderam, você e a sua mente vão falar com o tambor agora. Eu comecei a tocar e todos começaram a dançar, mas esse cara aí (um dos aprendizes) começou a dançar uma dança diferente, uma coisa sei lá, do além, do além. Parece que baixou uma coisa nele. Ele não liga para quem está vendo, é uma expressão do coração mesmo. Quando ele está batendo no chão ele está se concentrando para quando o tambor tocar (mais forte) ele mostrar o que ele sente, o que está dentro dele (...) Eu bato o tambor mais ainda e ele dança mais ainda. É uma energia dele para mim e de mim para ele.

A experiência relatada anteriormente, não se trata de uma representação simbólica, pois poderíamos dizer que é uma experiência ontológica da identidade; os sujeitos são o jongo e o jongo é uma das identidades quilombolas. Observou-se o sentir da palavra evocada nos tambores e a resposta com a expressão corporal, uma ação que afeta o jongueiro aprendiz, fazendo-o entregar-se à experiência de dançar com liberdade e em diálogo com o tambor.

A experimentação dos cantos reflete a combinação de imagens corporais com as palavras dos pontos e o ritmo dos tambores, processando, deste modo, a construção de uma mensagem repleta de símbolos e signos compreensíveis aos jongueiros. E a elaboração e leitura desse texto simbólico são apreendidas no provar dessa linguagem. O jongo é um sistema autossuficiente de signos e regras, nem todas inteligíveis no nível racional (MANGUEL, 2001).

A vivência da cerimonialização familiariza o aprendiz jongueiro com os rituais próprios da dança, a saber: os pontos que caracterizam o início, meio e fim de uma roda; a ordem lógica de entrada e saída dos dançantes; o processo de bênção e proteções aos jongueiros; os significados de cada som do tambor; as palavras ou gestos que indicam o encerramento de um ponto; a importância da relação comunitária; o componente de alacridade/brincadeira e os elementos históricos identitários do jongo para a comunidade local. Petit (2015) confirma que a cerimonialização da dança afroancestral integra diversas linguagens estéticas, como os cantos e os sons simbólicos. Para a autora, a dança envolve uma iniciação cerimonial a respeito de cada ato e movimento, denominando esse processo de pedagogia do sagrado.

Por fim, destacamos o que Petit (2015, p. 77) denomina relação de senhoridade que se expressa através “do aprendizado com o Mestre, orientando pelo exemplo e pela vivência, transmitindo a prática e o significado de dançar à geração recém-chegada”. Na oficina de jongo de Machadinha, os Mestres jongueiros mais antigos participam de alguns encontros com demonstrações físicas e as crianças participam das rodas de jongo dos jovens e adultos, um dos processos de ensino utilizado para a aprendizagem.

Segundo Sennett (2009, p203), a demonstração física expressa “mais que uma etiqueta classificatória”; o princípio de “mostrar em vez de dizer” ocorre quando o Mestre demonstra em atos o procedimento acertado, sua demonstração serve de orientação ao aprendiz. Já o aprendiz, ao observar os jongueiros mais velhos, deve identificar os elementos que fazem com que os movimentos sejam expressos daquele ou deste modo e tentar imitar a maneira de produzir os trejeitos corporalmente.

A expressão corporal é um dos elementos que integram a identidade de matriz africana. Desde o peculiar gingado do corpo das gentes andando ou bailando e os usos dos sons dos tambores que desenham um mundo de signos, os quais, segundo Freire escreveu

durante a sua primeira visita à Guiné Bissau (1978, p.13-14), exibem a presença, entre as massas populares, da “expressão de sua cultura que os colonizadores não conseguiram matar”, por mais que se esforçassem para fazê-lo.

O processo educativo do jongo de Machadinha aponta para a narrativa de uma tradição cultural que afirma, constrói e significa uma identidade negra positiva, consciente e crítica. A atividade com as crianças e jovens parece promissora, pela habilidade musical e corporal jongueiros e a liberdade de criação de perspectivas de se dançar/pensar essa prática cultural.

O ensino popular observado integra ações que se utilizam principalmente da oralidade e da experiência para apresentar aos educandos um sistema de representação que aponta para a relação da cultura quilombola e os significados dos ritos do jongo. Elementos do legado africanos foram identificados na prática educativa do jongo de Machadinha: a cerimonialização, a relação de senhoridade, o aspecto de sacralidade, a linguagem oral e a experiência, são alguns deles.

Com base nos fundamentos apresentados anteriormente, concordamos que os processos educativos utilizados pelos quilombolas a respeito de suas expressões culturais de Machadinha devem ser inspiração para a implementação das DCNEEQ, a reestruturação do Projeto Político Pedagógico da escola municipal local, além do currículo escolar.

4.4 A ORGANIZAÇÃO SOCIAL QUILOMBOLA SOB AS LENTES DA EDUCAÇÃO CRÍTICA

Trabalhei numa fazenda

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, Quissamã, RJ

Nesta seção apresentaremos os processos de formação e desenvolvimento de entidades comunitárias no interior da CRQ Machadinha e como estes estão permeados por vivências educativas emancipatórias. A necessidade de uma organização social prática, principalmente sua materialização através das entidades e associações, se dá porque somente através desses mecanismos se tornam possíveis os pleitos por direitos e uma representação sólida dos indivíduos. Estes mecanismos proporcionam a emancipação e autonomia das comunidades, facilitando o acesso e o diálogo burocrático com as instituições, bem como a participação frente às propostas que fortalecem o grupo.

Essa realidade emancipatória reflete os pilares da educação crítica transformadora, sobretudo sua aplicação através de uma organização ética, incluyente, que respeita a alteridade, e desbrava um novo modelo capaz de proporcionar o enfrentamento das opressões. Somado a isso, ressaltamos a importância das lideranças no fomento a constituição coletiva de mecanismos de superação.

Apresentaremos duas organizações sociais no contexto da CRQ Machadinha, a saber: a Associação de Remanescentes de Quilombo de Machadinha e a Cooperativa de Mulheres. Todas as experiências aqui relatadas possuem fases em direção ao aperfeiçoamento e, entendemos que cada processo engloba um potencial singular. Assim, tomamos as palavras de Oliveira (2006a, p.16) quando expressou “ou valorizamos sistemas de inclusão e valorização da vida - como são os africanos e os indígenas - ou tornamo-nos reféns e cúmplices da concentração do capital e da universalização da miséria e da violência”.

4.4.1 Arquima: “Não é uma associação para cuidar das terras, mas para cuidar das pessoas”

Antes de iniciar a narrativa sobre a Arquima, o seu presidente expressou pujante: “Se eu não lesse Paulo Freire” e suspirando continuou, “eu não ia ter noção, não ia ter condição”. Por meio dessa fala, o narrador, demonstrou a importância da perspectiva educativa freiriana no processo de organização e execução das ações da Associação de Machadinho. E mais que isto, o discurso refletiu o processo individual de tomada de consciência identificada na expressão “ter noção” e uma práxis comprometida com o trabalho coletivo emancipador, apontados em “eu não ia ter condição”.

Deste ponto em diante seus relatos foram permeados da influência do pedagogo e filósofo brasileiro, especialmente os escritos da Pedagogia da Autonomia. Tobias, graduado em Gestão Ambiental é o atual presidente da Arquima e líder do Grupo de Jongo Tambores da Machadinho, mas também atua como assistente de mobilização e logística no Núcleo de Educação Ambiental da Petrobras na Bacia de Campos (NEA-BC¹³), em Quissamã, projeto que fomenta a mobilização urbana, a partir da perspectiva da educação crítica e transformadora.

O processo de organização da Arquima tem seu marco em 20/09/14, quando em uma reunião na Praça do núcleo Fazenda Machadinho, os moradores decidiram construir um coletivo de associados. A partir de então, os quatorze meses que seguiram foram de discussões e de desenvolvimento da entidade comunitária. Segundo Tobias, deve haver o reconhecimento da representatividade pelos representados, ou seja, “as organizações de grupos, coletivos e comunidades precisam ser reconhecidas para além do papel. A gente ficou um ano sem papel (...) e veio construindo o respeito das pessoas”.

¹³ O Projeto NEA-BC visa contribuir para a participação social e o protagonismo dos jovens e das lideranças comunitárias no âmbito do licenciamento ambiental. Seu objetivo geral é promover a participação cidadã na gestão ambiental, por meio de uma educação crítica e transformadora, em busca de uma sociedade mais justa e sustentável na região da Bacia de Campos. Um projeto considerado ousado que busca estimular a inserção de lideranças comunitárias em diversos espaços de controle social nas cidades onde atua.
Fonte: <http://neabc.org.br/projeto-nea-bc/>. Acessado em 05 de jul. de 2017.

A cerimônia de fundação e posse da diretoria só ocorreu na noite do dia 04/11/15, no Restaurante Casa de Artes. O lugar estava cheio de pessoas, de esperanças e alegrias. A maioria dos presentes eram moradores da CRQ, mas o evento contou ainda com a participação de autoridades municipais, representantes do Projeto Territórios Criativos/Universidade Federal Fluminense e Ministério da Cultura, do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígenas da Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro, do Projeto QUIPEA, do Espaço Cultural José Carlos de Barcellos, além de outros parceiros e pesquisadores.

A composição da diretoria da Arquima, expressa a intenção de democratização do poder às distintas localidades, nove membros que representam quatro núcleos de Machadinho, a exceção do Mutum onde não houve voluntários. Com um mandato de três anos, os objetivos principais da Associação são: a posse da terra; a reorientação do modelo escolar a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012); a implementação da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (BRASIL, 2007); a assunção da gestão da Casa de Artes, através de uma cooperativa de mulheres quilombolas; a construção de uma horta comunitária; a reestruturação do armazém em um espaço de venda dos produtos cultivados localmente; o fomento às práticas culturais e identitárias como o Jongo, o Fado, o Boi malhadinho, o artesanato e a contação de histórias; e a regularização dos serviços públicos, dos quais destacamos a oferta de água potável, a implantação do sistema de esgotamento sanitário e o transporte público regular, a um preço justo.

Elencaremos nesta seção quatro elementos suscitados como os que caracterizam o quefazer da Arquima e que dialogam com os fundamentos da pedagogia da autonomia (FREIRE, 2015) são eles: o processo; a cooperação; a conscientização para uma identidade quilombola e a autonomia.

O processo: “Tudo é progressivo e muitas coisas ainda estamos descobrindo”

Insta-nos compreender que viver o processo é uma experiência original e singular, forjadora do sujeito que vai sendo construído no caminhar. Um dos saberes fundantes está em assumir a inconclusão (FREIRE, 2015). A experiência em processo indica a valorização do desenrolar de uma vivência em pleno andamento, sem detrimento a sua concretização. Significa reconhecer que toda experiência possui um ordenamento de fases em direção ao aperfeiçoamento e, entender que cada decurso engloba um potencial enquanto “forjador da consciência política” da comunidade, bem como da de sua liderança (FREIRE, 1978, p.15).

Consideramos destacar a importância da capacidade, de no decorrer da experiência, analisar a realidade da CRQ, sem jamais negá-la, de enunciar os seus potenciais, os seus desafios e construir coletivamente mecanismos de superação. Assumir, ainda que o processo implique o acolhimento dos erros e de recomeços, de frustrações e êxitos, reconhecendo as limitações de determinada ação, procurando entender as causas das falhas e estudando as diferentes maneiras de aprimorá-las (FREIRE, 1978).

Segundo o autor, o processo de formação e transformação é infundável, contínuo e ininterrupto, que prossegue e se aprofunda na avaliação constante de sua prática. Sendo assim, é necessário que se construa uma compreensão crítica e não estreita ou ingênua de cada prática específica, no quadro geral da prática da entidade social de que participam. E a compreensão crítica, demanda a formação política dos sujeitos envolvidos.

A Arquima, apesar de ser segundo coletivo que se mobiliza como organização social em Machadinho, trilha um percurso pioneiro fundamentado na educação emancipatória, que revela aos desbravadores um mundo outrora desconhecido de signos, informações, lugares, atores sociais etc. A vivência audaciosa forma um sujeito coletivo, em constante construção.

O aprendizado das características, responsabilidades e funções inerentes a uma entidade comunitária, assim como as novas demandas que advém no percurso, impõem o

domínio de ações burocráticas qualificadas para a reclamação no campo político dos direitos e prioridades. Incluem a compreensão das letras, implicam novas leituras, assim como o domínio da escrita.

A Constituição? Nós estamos tendo a acesso a Constituição, a Convenção da OIT, o Decreto 4887. Hoje a gente tem acesso, a internet com certeza hoje ajuda, mas as universidades têm esse olhar de fora para dentro. Essas pessoas foram abrindo as nossas mentes. Porque, assim, a gente fica no município, e no município não tem nenhum incentivo, não tem a tratativa de uma Comunidade Tradicional como prioritária, não tem políticas de prioridades aqui em Quissamã, para a nossa comunidade. Hoje a gente consegue já ter a noção das políticas para os quilombolas. Hoje a gente conhece a Política de Saúde da População Negra. Já estou começando a estudar. E assim, são assuntos muito novos. As pessoas estão recebendo, eu estou recebendo essas informações agora. Eu continuo recebendo. Nunca pára né? Então eu continuo recebendo. Tem que fazer um ofício. Como faz um ofício? Qual é a Lei que a gente vai citar nesse ofício? Não é favor, é direito. Até isso, diferenciar o favor do direito. A gente não tem a dimensão do caminho para chegar até lá. Vocês freiam. Eu digo freiam, não é frear de colocar uma coleira, mas nos ajudam a organizar as ideias (TOBIAS).

Destacamos o desafio de imersão no mundo da escritura, uma característica própria das sociedades ocidentais modernas, “onde a escrita tem precedência sobre a oralidade” (BÂ, 1982, p. 167). No contexto das comunidades tradicionais de matriz africana, a oralidade tece a cultura e, por este motivo, dominar as linguagens das letras e regras sociais do contexto político/institucional exigem, aos representantes da Arquima, exercício e aprendizado contínuos.

De acordo com o relato acima, a parceria com pesquisadores, universidades e Organizações Não Governamentais é fator que qualifica o processo de luta pelos direitos, não somente por facilitar o acesso às informações, por apresentar maneiras de concretizar os projetos, como também por apoiar na sua realização. Para, além disso, conforme aponta o referencial do quilombismo, descubrem que as instituições parceiras podem dar suporte à comunidade nos enfrentamentos junto ao poder público:

Então a gente pode usar vocês. Não usar no sentido ruim, mas no sentido de aproveitar que vocês estão aqui para nos fortalecer. Aquela reunião que a gente fez com a prefeita (...) a UFF, a Uenf, a UFRJ e a Aquilete ali, foi pura pressão. Diferente da gente que já está ali, que ela (prefeita) já conhece, que já sentou no sofá, que já fez campanha, que já conversou. É diferente, porque eu tenho certeza de

que se fosse eu e mais um da associação e ela ia falar. Poderia falar palavras bonitas, mas que poderiam ficar soltas. Ali a gente foi com um coletivo de pessoas para pressioná-la mesmo. Foi só para pressioná-la. Então ela viu que a comunidade não está sozinha. Então, isso fortalece a comunidade. E vê que o nosso poder de articulação está bem maior, sugiro falar, que está bem maior do que o dela (TOBIAS).

Os moradores de Machadinho começam a aprender qual é o papel de representatividade que a Arquima deve exercer na Comunidade, e aos poucos, acessam os recursos disponíveis. Tobias exemplificou: “Quando faltou água nesses tempos, aí a gente começou a ver que as pessoas estavam fazendo ofícios (para a prefeitura) como pessoa física. Daí eu disse: A Associação pode fazer isso. Ah, é? Então elas começaram a recorrer a gente”. Inicia ali, um aprendizado e uma aproximação entre os representantes e os representados, facilitados pela ideia fundamental de que “(...) não é uma associação para cuidar das terras, mas para cuidar das pessoas”, concluiu ele.

A cooperação: “Temos que criar esse espírito de coletividade”

O ideal é que, na experiência educativa, os participantes, juntos, "convivam" (FREIRE, 2015, p.34). O trabalho em colaboração se traduz no quefazer “com” e não “para” (Freire, 1978, p. 14). A cooperação, na verdade, expressa o desafio de reconstrução de um modo de atuar em coletividade. Construir novas maneiras de ser e fazer é imperioso, frente à doutrinação de comportamento e de pensar a que fomos subordinados. A mudança do estado de alienada assunção da defesa dos interesses dos grupos sociais que se opõem aos do próprio povo e que versam pela competitividade, individualidade e soberania.

A dimensão educativa, na perspectiva freiriana, pressupõe o reconhecimento do outro como sujeito da ação, capaz de ocupar iguais espaços de decisão. Assim, os lugares de “objeto” se reconfiguram em espaços de autonomia e de protagonismo coletivo. Trabalhar em cooperação impera a “ajuda autêntica”, que segundo Freire (1978, p.15), “é aquela em cuja

prática os que nela se envolvem se ajudam mutuamente, crescendo juntos no esforço comum de conhecer a realidade que buscam transformar”. Somente por intermédio de tal prática, “em que os que ajudam e os que são ajudados se ajudam simultaneamente, é que o ato de ajudar não se distorce em dominação do que ajuda sobre quem é ajudado”.

Agir com outrem para a obtenção de um resultado que beneficie os interesses comuns ou exercitar participação em obra coletiva constitui-se um dos primeiros pilares de uma experiência nova que insta a necessidade de dinamismo na transformação da realidade. Essas são algumas vantagens da organização para o trabalho em cooperação.

O trabalho em cooperação é um dos desafios destacados pelo presidente da Arquima, pois exige a construção do sujeito coletivo; a mudança de traços individualistas, impregnados na cultura; a democratização das decisões; a promoção de medidas de facilitação da comunicação entre os membros e; o exercício da autoridade, sem com isso exercer o autoritarismo.

Forjar o sujeito coletivo da CRQ, compreende a construção do pensamento de que as estruturas arquitetônicas não representam uma comunidade, mas sim as pessoas que decidem viver em coletividade. Tobias expressou: “Ta lá o prédio, não é nada. Quem faz a Casa de Artes e quem faz a comunidade são as pessoas”.

Para isso torna-se imperioso, segundo ele, “criar esse espírito de coletividade, fazendo com que a comunidade esqueça o seu individualismo, o seu egoísmo. Que sejamos todos por um só”. Sobre este aspecto, o entrevistado concluiu que existem entraves na própria cultura local. Quando tratamos da cultura local, nos referimos ao hábito de indicações representantes por afinidade, de desentendimentos gerados por opiniões ou posições políticas distintas e pela prática de deixar de falar com alguém que foi contrário a uma ideia expressa publicamente, entre outros exemplos citados pelo entrevistado.

A comunidade querendo ou não é individualista, as pessoas são egoístas. Isso eu não culpo as pessoas, historicamente foi assim, as pessoas foram assim. Nós tivemos essa criação dos nossos pais. Nossos pais foram criados pelos nossos avôs e os

nossos bisas. Aquela criação de “estou de mal”, “não fale mais comigo”. Ainda encontro, pela criação, aquele que tem a postura do oito ou oitenta, que não tolera o meio termo, a conversa. Por exemplo, que acha que se falou mal da Arquima não tem que ter oportunidade. Tem que fazer um caminho gigantesco para poder (mediar os conflitos). É difícil, é muito difícil (TOBIAS).

Durante o trabalho de campo, eu observei a execução de algumas ações com a finalidade de facilitar a comunicação, durante as reuniões, como por exemplo, a disposição dos assentos em círculo, para que as pessoas pudessem se olhar nos olhos. Havia ainda, a previsão de tempo para questionamentos e o acolhimento de opiniões discordantes. Era comum ouvir falas de mediação, do tipo “Vamos somar a sua opinião com a dela”. A este respeito o entrevistado ressaltou “A gente vai fazendo esse trabalho até chegarem num consenso, vai usando questões norteadoras. Tem que usar a problematização¹⁴”. Outra prática de promoção do trabalho em cooperação observada era a construção coletiva de materiais, idéias e projetos. Vale destacar que muitos moradores ainda não se sentem à vontade de expressar as suas ideias publicamente, pois historicamente o lugar do silêncio e do trabalho era o único a eles permitido.

Identidade e organização social

A tomada de consciência desperta a “vocação para ser mais” e que implica na decisão por uma práxis comprometida com a superação das desigualdades étnico-raciais (FREIRE, 2014). A assunção da identidade “remanescente de quilombo” também é um processo, que inicia com a compreensão do termo cunhado na Carta Maior. Para Tobias, “as pessoas estão se familiarizando mais com o termo (quilombola) que não é ser só aquele povo pobre, pobre, pobre, mas são as pessoas que convivem e tem as características”. Apesar de Machadinha ser certificada há onze anos pela FCP, existe pessoas, na comunidade que ainda desconhecem a carta que atesta tal identidade.

¹⁴ Conceito apresentado por Freire em Pedagogia do Oprimido (2014), no capítulo II intitulado A concepção “bancária” da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica (p. 79 a 106).

Apesar do desconhecimento, por alguns, sobre o conceito CRQ, quando são esmiuçados os sentidos a ele atribuídos, a confirmação dos moradores é imediata “Ah, então a gente é!”. Tobias explicou que “O termo está sendo familiarizado agora, mas as práticas já eram”. “É um trabalho de formiguinha, mas a gente quer que as pessoas estejam em um espaço e digam: Eu sou quilombola! Mas porque você acha que é quilombola? Por causa disso, disso e disso. Não só pelo que a associação entende”. Nesse sentido, a Arquima se debruça no trabalho de facilitação da tomada de consciência, que pouco foi realizado deste a certificação.

4.4.2 Aprendendo a dizer a própria palavra: o silêncio na voz das mulheres de Machadinha

A cozinha é um lugar de sábios sabores que, em nossa sociedade está naturalizado como de domínio feminino (GIMENES, MORAIS, 2008). No entanto, apesar ocupar este papel com excelência, o cotidiano da culinária pouco valoriza as mulheres enquanto sujeitos da ação.

A cozinha doméstica, no contexto do capital, é reconhecida como um lugar de reprodução e não de produção, pois não gera lucro. Então, este lugar é destinado à mulher, de modo naturalizado, subjugando-a ao homem, que passa ocupar o papel da provisão financeira. Essa mesma noção é observada, por exemplo, nas cozinhas escolares, vistas como continuidade das casas. Nelas estão as merendeiras ou “tias” da cozinha, apontando para “laços afetivos”. Essas profissionais não são reconhecidas no contexto trabalhista e executam múltiplas funções, a semelhança de uma “dona de casa” (lavam, cozinham, limpam, servem); e recebem pouco reconhecimento social.

Por outro lado, as cozinhas comerciais de destaque são ocupadas majoritariamente por homens, os *chefs* de cozinha, cujo papel social possui prestígio. Nesses lugares de destaque, é quase inexistente a figura da mulher negra, uma questão de oportunidade e representatividade, que engrossa ainda mais os desafios para as mulheres quilombolas, isto é, gerenciar um restaurante.

Daremos destaque à iniciativa das quilombolas da CRQ Machadinha, de organizarem uma cooperativa para a assunção da gestão do restaurante Casa de Artes Machadinha e, deste modo, visibilizar uma expressão da cultura local, a culinária quilombola, que compreende deliciosas preparações, como a galinha com aipim, a feijoada etc. Elas procuram ressignificar a cozinha quilombola como mecanismo de qualificação social, promoção de qualidade de vida, geração de renda e autonomia financeira.

A comida é capaz de expressar uma série de classificações simbólicas e culturais que dão sentido à natureza. Um desses sentidos foi elucidado pelo antropólogo social francês Claude Levi-Strauss quando disse que “a cozinha é o meio universal pelo qual a natureza é transformada em cultura”. A cozinha pode ser considerada uma forma de linguagem através da qual os povos expressam as suas identidades, as memórias, os saberes, os modos de cuidado.

A riqueza imensurável da cozinha no contexto da cultura identifica ou diferencia os povos, grupos ou comunidades. Por exemplo, o que consideramos ou não comestível, as interdições e tabus alimentares, os modos de acessar os gêneros alimentícios, as técnicas, instrumentos e recursos físicos ou simbólicos utilizados nesta tarefa. Os processos de transformação dos alimentos seja a cocção, a moagem, a decantação, as misturas e outros. As formas de conservação do alimento sejam pela refrigeração ou desidratação ou salga. Os modos de servir, momentos e lugares adequados para comer; a eleição das pessoas com quem

partilhamos a comida e muito mais. Trata-se de um universo de signos que expressam as identidades culturais.

Apesar de encontramos uma série de descrições e registros antropológicos sobre os hábitos alimentares de povos, não há palavras que possam ensinar o gosto da cozinha (ALVES, 2007). A palavra é capaz de descrever os ingredientes, os modos de preparo e os rendimentos, nos mune de informações e referências alimentares, mas não é capaz de provocar o “saber da experiência”, conforme elucidou Larrosa (2002). Rubem Alves (2007, p.145) corrobora ao assumir que “é preciso provar, cheirar, só um pouquinho, e ficar ali, atento, para que o corpo escute a fala silenciosa do gosto e do cheiro”.

Escutar as vozes femininas que carregam os saberes do universo da cozinha para aprender os gostos, em especial as vozes das mulheres mais velhas, guardiãs e transmissoras da memória coletiva das tradições culinárias de seu povo (POLLAK, 1989). Os sistemas de símbolos da cozinha quilombola serão visibilizados através do protagonismo das mulheres quilombolas, aliados as suas histórias e significados identitários.

Na CRQ em questão, as mulheres são as pessoas que menos têm oportunidades de trabalho remunerado e menos tempo de qualificação escolar; são elas que compõem o grupo prioritário dos programas de transferência de renda e assistência social e/ou as que dependem financeiramente de outros membros da família. Diante desse cenário, a iniciativa de formação de uma cooperativa é inédita e estratégica.

Os primeiros passos iniciaram com reuniões, no Memorial, no IFF Quissamã e no próprio restaurante, a partir do qual se arrolaram 35 moradores. Pude acompanhar cinco das sete reuniões realizadas: três delas somente com as mulheres quilombolas, para dialogarem sobre a história do restaurante e decidirem sobre o perfil do negócio vislumbrado; uma reunião entre as mulheres e os professores do IFF Quissamã, para apresentarem sua proposta e estruturarem em parceria um curso de gestão de restaurantes; e outra com as mulheres e

homens quilombolas e os representantes do IFF *Campi Bom Jesus e Quissamã* para ajustarem as propostas do projeto Incubação¹⁵.

Uma característica recorrente em todos os encontros: pontualmente as mulheres de juntavam na porta do local combinado, uma ou outra se atrasava com os afazeres domésticos. Elas conversavam descontraídas antes da reunião começar. Em todos os encontros sentamos em roda, como estratégia de promoção do diálogo horizontal, para facilitar a troca de olhares entre os presentes. Eu costumava observar as suas mãos, grandes e grossas, características do trabalho pesado; pele castigada pelo sol, cabelos presos, alguma vaidade, mas pouca.

No entanto, ao começar a reunião, um silêncio imperava, as mulheres abaixavam os olhos ou desviavam-nos diante de uma tentativa de interação. Algumas utilizavam o celular enquanto alguém estava falando, outras colocavam as mãos sobre os rostos, riam ou se distraíam com as crianças. Por mais que o (a) mediador (a) se esforçasse para promover uma interação, ou mesmo interpelasse diretamente uma ou outra para obter alguma informação, era contestada com respostas curtas e muito objetivas. Quanto silêncio na voz! Pareciam falar para dentro de um nó.

Um dia, encontrei a voz de Djamilia Ribeiro nas letras e nos vídeos disponíveis na internet. Ela me apresentou os escritos de teóricas negras- como Audre Lorde, Grada Kilomba, Angela Davis, Kimberlé Crenshaw- as quais pensaram o sujeito mulher negra, os seus desafios diante do sistema opressor. Por meio delas comecei a compreender o silêncio das mulheres de Machadinho.

¹⁵ Título do projeto: Incubação de empreendimento de alimentação artesanal: autogestão e identidade quilombola na comunidade de Machadinho, em Quissamã, RJ. objetivo geral apoiar, através da ITCP/IFF e integrantes do Centro de Memória e NEABI do campus Quissamã, além de parceiros, o desenvolvimento de práticas autossustentáveis na população quilombola de Machadinho voltadas para o fortalecimento da cultura alimentar como produção identitária e de renda. Os objetivos específicos são: atuar junto à CRQ de Machadinho na formação de empreendimento de economia solidária com ênfase na cultura alimentar tradicional; desenvolver os aspectos gerenciais e de capacitação técnica do empreendimento proposto pelo grupo; detectar possíveis alimentos tradicionais da CRQ que se enquadrem nas características de Indicação Geográfica. A metodologia proposta é a da educação popular, estando norteada pela pedagogia da autonomia, e na percepção do papel da escuta e do diálogo na relação com comunidades afro-descendentes.

Na última reunião, enquanto os professores do IFF perguntavam sobre os seus interesses e de que modo poderiam colaborar com a formação da cooperativa, mais uma vez pouco se ouvia a não ser respostas curtas e muito objetivas. A bancada de professores (as) inquieta buscava de todos os modos fazê-las sentirem-se acolhidas e integrantes do processo, foi então que duas delas se manifestaram, explicando os motivos de tanto silêncio:

A gente é assim. A gente é só de ouvir. A gente não é de responder. A gente fica com vergonha de responder. A gente tem que perder a vergonha de responder, *tamos* muito envergonhadas. (Risos). A gente às vezes está com tudo na cabeça, mas não consegue responder. Pode falar uma besteira, alguma coisa errada. Então, daí fica só ouvindo mesmo. Aos poucos a gente vai se soltando (PERPÉTUA).

A gente passou muito tempo sem poder falar, só fazendo o que era mandado e a gente está tendo a experiência de poder falar e é complicado. A gente aprendeu a fazer tudo o que mandavam e aos poucos a gente vai perdendo a vergonha. Porque a gente tem medo de fazer o errado e ainda não sabe dizer as coisas que a gente pensa (DANDARA).

Considerando-se a invisibilidade histórica, a subserviência imposta, a exploração do trabalho da mulher negra, o silenciamento e a ausência de sua representatividade nos espaços sociais de decisão, em todos os contextos nacionais. Entendendo que o racismo, o machismo, a pobreza e as injustiças agrárias são sistemas de opressão organizados de modo interseccional, os quais buscam desumanizar a mulher negra quilombola e retirar-lhe o papel de sujeito político, cognoscente e autônomo. Torna-se imperioso fomentar iniciativas empreendedoras de mulheres negras, que buscam trabalhar em cooperação, valorizar os saberes tradicionais de suas coletividades e fortalecer o sistema alimentar pelo uso sustentável de alimentos nativos.

A primeira experiência que tiveram com o restaurante, iniciou-se com a proposta Raízes do Sabor, já citada anteriormente. Descobriram, por meio de pesquisa com os moradores, diversas receitas culinárias, cujas histórias são intrigantes e curiosas. A sopa de leite, por exemplo, é feita com uma base de carne seca desfiada e refogada, coberta por um creme feito com leite, farinha de mandioca torrada e queijo. É uma preparação que tinha por objetivo burlar as regras impostas na época da Casa Grande e que limitavam o acesso aos

alimentos mais custosos ou de prestígio, como a carne seca. Dizem que chamavam de sopa de leite para que os senhores de engenho não desconfiassem que os (as) escravizados (as) estavam comendo carne. Existe ainda o capitão de feijão (bolinho de feijão, farinha de mandioca e carne seca), o mulato velho (uma sopa de feijão com peixe salgado e abóbora) e bolo falso de aipim (cuja receita permanece secreta até os dias atuais).

A atitude política da Cooperativa de Mulheres, não se expressa somente na abertura do restaurante, no modo de organização, na composição dos membros, mas ainda nas escolhas dos pratos servidos ali: comida local. Porém este é um desafio para as mulheres, que ao longo do tempo, na gestão, recebem uma pressão dos comensais para a oferta de pratos como estrogonofe, batata frita, pudim etc. A globalização alimentar é cruel no desmerecimento e apagamento das singularidades locais, expressas na comida.

Outro desafio está relacionado às exigências da vigilância sanitária e as possibilidades de adequação do restaurante às normas sanitárias. As legislações têm um caráter universal, ou seja, servem para avaliar estabelecimentos de distintos portes, origens e propósitos (com algumas adaptações). Além disso, falta de diálogo e a hierarquização do conhecimento são características o processo de fiscalização sanitária. Outro agravante encontra-se na responsabilização da Cooperativa, de questões de responsabilidade do poder público, até o momento dono do espaço, a exemplo do abastecimento de água e gás de cozinha, saneamento básico e limpeza de caixa d'água. São alguns dos mecanismos, punitivos ou no mínimo simbolicamente violentos.

Para, além disso, o passado recente, nos ditos tempos áureos do restaurante (anos 2000), está marcado por uma experiência antagônica à autonomia. É comum ouvir o relato indignado das mulheres que trabalharam como cozinheiras, ajudantes, garçonetes ou nas atividades culturais: “Aquilo ali era escravidão!”, pois as mulheres que trabalhavam como cozinheiras, ajudantes, garçonetes e dançarinas por R\$ 120,00/mês, que correspondia aos

serviços prestados na sexta (noite), sábado (manhã e noite) e no domingo (manhã). Na atualidade, anseiam por um novo tempo, em que tenham autonomia para fazerem as suas próprias escolhas.

A Proposta de projeto dos IFFs de Bom Jesus e Quissamã, em parceria com a Arquima busca fortalecer a iniciativa de organização da cooperativa de mulheres produtoras das comidas tradicionais quilombolas e gestoras do restaurante. A proposta procurará articular a sapiência das mulheres quilombolas sobre alimentação, os modos de produção da comida e as técnicas de beneficiamento das plantas alimentícias não convencionais (Pancs) da localidade (desde a restinga, a mata atlântica e até os quintais).

O caminho metodológico elegido pauta-se no diálogo e na construção colaborativa. Esperam-se, como resultados finais, consolidar algumas esferas da Cooperativa pelo resgate de receitas tradicionais, expansão das possibilidades de geração de renda pelo beneficiamento alimentar das Pancs locais, qualificação das técnicas culinárias pela interação entre o saber científico e o popular, a elaboração coletiva do cardápio para o restaurante e de um caderno de receitas culinárias.

A organização das mulheres, inicialmente está sendo mediada pela Arquima que já expressou a intenção de que elas possam executar a gerência com liberdade e colaboração mútua. Nesses encontros, aspectos como o formato da organização, a composição, foram alguns dos aspectos discutidos e decididos pelas mulheres:

E aí, quem vai trabalhar na Casa de Artes, homens ou mulheres? Mulheres! E aí o outro falou: E a igualdade? Então a outra: “mas o homem tem mais (chegou a esse nível de entendimento, tá?), os homens tem mais chance de ser empregados. Então elas decidiram ser 70% de mulheres e 30% de homens. Será Cooperativa ou Associação? A Cooperativa tem que ratear os lucros igualmente. Ah! Então a gente vai querer uma Associação (TOBIAS).

A autonomia também parte do pressuposto de que existe uma responsabilidade a ser assumida (FREIRE, 2015)

Eu fui jogando a real. Vocês vão ter que arcar com a comida, ter que controlar o estoque, vocês vão ter que fazer as compras, fazer os pagamentos de vocês. Pagar

água e a luz. Perguntaram: Isso tudo? Elas queriam que eu velasse o que ia ser a Casa de Artes. Eu senti isso. Porque os problemas vão ser reformar, comprar comida e ter 10 mil para começar. Minha vontade é de fato abrir, mas tem uma diferença entre a teoria e a prática. O que vai abrir? Como vai abrir? Tem que estudar, tem que ter um plano de negócios. Eu fui jogando isso tudo assim. Reclamaram: Ah, mas como a gente vai fazer? Eu falei: Isso que eu estou jogando para vocês é o real. Ninguém, a prefeitura não vai vir e vai encher a freezer e o estoque para vocês. Ai uma falou assim: eu achei que fosse ser mais fácil. Então eu disse: você não achou que ia ser mais fácil, você achou que eu ia falar a parte boa da Casa de Artes, porque se eu só falar a parte boa eu estou me comprometendo em vocês entrarem na Casa de Artes com tudo pronto. Eu falei quem quiser retirar o nome ainda pode. E todos firmaram até o fim, 35 pessoas no final (TOBIAS).

Estas e outras ações que vem ocorrendo na Machadinha são frutos de iniciativa da própria comunidade, e segundo ele “A comunidade se movimenta mais que o poder público. Isso não é ruim, isso é bom”, porque desconstrói a dependência cultivada por meio da tutoria do poder público, que também ditava as regras.

“Uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 2015, p. 67). Consiste na escolha de modelo de gestão e organização com traços programáticos pautados na amorosidade crítica, na ética e na liberdade. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2015, p.35). Essa ideia pode ser traduzida na fala de Tobias, quando diz “A minha opinião fica guardadinha no meu bolso, pois tenho que consultar a comunidade e fazer a vontade da maioria”.

A pedagogia da autonomia, nada mais é do que o penoso processo de construção, aonde a liberdade vai preenchendo o espaço antes habitado pela dependência.

O percurso vivenciado pela Arquima e pela Cooperativa aponta para a dicotomia ensinar e aprender, que aponta para o aprendizado como um processo dinâmico de descoberta de si mesmo no mundo, onde com o mundo se pensa a transformação social radical. “Ensinar e aprender” desconstrói a ideia de que existe um lugar cativo para quem detém o conhecimento e da posição de subalternidade destinada a quem deve aprender. “O ato de ensinar pressupõe o de aprender e vice-versa”. Desta forma, equivocou-se “quem arvora em

educador do povo sem aceitar ser educando do povo” (FREIRE, 1978, p.100). O trabalho em uma entidade comunitária quilombola compreende que não existe uma hierarquia de saberes, mas que os mesmos são complementares (FREIRE, 1987).

Dentro dessa perspectiva, “os limites ou deficiências dos saberes locais nunca justificam a recusa” por escutá-los (SANTOS, 2009, p. 23). Os membros das entidades sociais precisam estar abertos a ensinar e a aprender, a ouvir uns aos outros, descartando a ideologia dominadora, que comumente discrimina e deslegitima conteúdos e os distintos modos de se obter, organizar e compartilhar os conhecimentos. Freire afirma

Na verdade, só na unidade dialética entre ensinar e aprender é que a afirmação “quem sabe ensina a quem não sabe” ganha sentido revolucionário. Quer dizer, quando quem sabe, sabe, primeiro, que o processo em que algo aprendeu é social; segundo, quando sabe que, ao ensinar o que sabe a quem não sabe, sabe também que dele ou dela pode aprender algo que não sabia (1978, p.55).

Além disso, é importante que as lideranças construam conjuntamente mecanismos de facilitação do aprendizado coletivo e estímulos a troca de saberes. É preciso “ampliar os espaços de comunicação e distribuir mais equitativamente as competências” (SANTOS, 2009, p.23). Nesse sentido, o indivíduo deve ser reconhecido enquanto gente, “algo concreto e não uma abstração” (FREIRE, 1978, p 39), como capaz e a quem deva ser garantidos os direitos a fala e a escuta.

É importante destacar a singularidade de cada processo e da recusa a qualquer tipo de solução “empacotada” ou “pré-fabricada”. Primeiro deve estar evidente que as CRQ não são um grupo homogêneo e com características idênticas, mas coletivos com distinções em seus modos de organizar, pensar e viver, apesar de florescerem de uma raiz afroancestral. Por este e outros motivos, deve-se compreender que, as experiências não se transplantam, reinventam-se. Podem servir de inspiração, mas por serem únicas no tempo e no espaço, devem ser reorganizadas a partir da nova realidade.

A tentativa de superposição de um modelo sobre o outro ignora todo o contexto em que se inscreve: as peculiaridades, potencialidades, limitações, experiências pregressas, os

medos e a audácia. Nesse sentido, mais uma vez, valorizamos o processo de construção, da experimentação no mundo e da prática social de que tomamos parte (FREIRE, 2015).

A unicidade do processo de organização das entidades comunitárias em cada CRQ necessita que a liderança, em sua opção política revolucionária e coerente a sua escolha, estimule ações voluntárias de construção de estratégias de luta e resistência coletiva à opressão. Neste caso, a liderança comunitária atua na mediação dos caminhos a serem desnudados, ao contrário de uma entrega paternalista, aos participantes, das soluções vislumbradas. Não se deve negar o esforço da busca, indispensável ao ato de conhecer. Os líderes devem mediar o exercício da atitude crítica em face do objeto, por intermédio da problematização. Deste modo, não incorre o risco de reforçar neles uma atitude passiva e receptiva.

Das reflexões acima apresentadas, nosso destaque está à tomada de consciência política que a educação crítica pode provocar no sujeito coletivo, ao contribuir para superação de um estado de alienação e assumir uma práxis comprometida com a transformação social. A experiência de Freire em Guiné-Bissau é uma inspiração, especialmente por se tratar de “um povo que, apresentando um alto índice de analfabetismo, 90%, do ponto de vista linguístico, é altamente “letrado” do ponto de vista político” (FREIRE, 1978, p.17).

4.5 SOBRE A ESCOLA NA CRQ MACHADINHA

Plantei capim

Plantei capim
 Ô lelê, nasceu guiné
 Catacumba pegou fogo
 Defunto chamô no pé

Ponto de Jongo cantado pelo grupo Tambores da
 Machadinha, Quissamã, RJ

Para além das vivências com as famílias, realizei incursões na escola quilombola, acompanhando diversas atividades: reuniões de pais e professores, atividades de lazer,

atividades de planejamento na sala dos professores, distribuição da merenda escolar, atividades nas salas de leitura e informática, entre outros. Conversei, ainda com as merendeiras, professores e diretora sobre a história da escola e os programas e projetos desenvolvidos ali.

Em 16 de maio de 2008, a remota escola Machadinha foi desativada dando lugar a Escola Municipal Felizarda Maria Conceição de Azevedo (figuras 12 e 13), nome concedido em homenagem a Felizarda, antiga negra, fruto da relação extra conjugal do senhor de engenho com uma escravizada. Felizarda foi moradora de Machadinha, uma religiosa que prestava uma série de serviços comunitários e também responsável por tocar o sino da capela às dezoito horas chamando o povo para a ladainha (figuras 4 e 5).



Figuras 12 e 13: À esquerda a antiga escola Municipal Machadinha e à direita a atual escola Municipal Felizarda Maria Conceição de Azevedo. Fontes: Acervo da pesquisadora.

O novo prédio já não ocupa o território do núcleo central de Machadinha, mas encontra-se à beira da estrada, próximo à entrada da fazenda. A atual construção reproduz as sedes dos engenhos particulares da dinastia dos Araruama, com suas construções carregadas de romantismo, típico do final do século XIX. Planta com pátio central e cercado por um jardim bem cuidado, que remete aos tempos áureos do Engenho, mostrando imponência e despertando admiração. O edifício está com uma manutenção impecável.

Quatro edificações ligadas entre si formam um quadrado com um pátio central e um anexo, aos fundos. Ao entrar no prédio pela porta principal nos deparamos com um auditório para 60 pessoas, utilizado principalmente para atividades extraclases, oficinas, reuniões com os pais-professores e de planejamento. A seguir temos a secretaria conjugada a sala da diretoria, sala dos professores com banheiro privativo, sala de informática, banheiros coletivos (masculino e feminino), cantina escolar, refeitórios e cozinha, salas de aula e sala de leitura. Em 2015 a unidade escolar atendia a 116 estudantes, tanto aos moradores da CRQ Machadinha, quanto a moradores dos bairros Beira de Lagoa, Santa Catarina e alguns do centro de Quissamã.

Os primeiros contatos com a escola causaram-me estranhezas e aproximações, talvez nesse início, prevaleça mais uma que a outra. O que mais chamou a atenção foi o quanto a escola está distante da comunidade. Distância esta que, quiçá não seja significativa do ponto de vista métrico, mas que reflete a posição que ocupava: a margem. O afastamento que se nota desde a estrutura arquitetônica do prédio, imagem de uma casa de senhorial de engenho, até no diálogo desgastado com os pais de alunos, na imposição de regras institucionais alheias aos hábitos próprios da comunidade, marcadamente um mecanismo de doutrinação ou catequização.

Alienado também está o projeto político pedagógico e o plano anual, a formação e a educação continuada dos docentes e gestores. Distância se observa nos livros e escritos disponíveis na sala de leitura que parece destinada a outro público. Enfim, em uma série de elementos que retratam esse afastamento. Por outro lado, nota-se aproximação e compromisso de muitos da equipe, especialmente daqueles que são moradores locais ou que se têm interesses individuais sobre os temas da cultura e história afro-brasileira.

O “Programa Mais Educação¹⁶” é o ponto de encontro entre a escola e as práticas culturais da comunidade. Professores da comunidade, contratados para ministrar oficinas, oferecem aulas de jongo mirim, brincadeiras tradicionais (ex.: boi malhadinho), contação de histórias, entre outros. No entanto, o professor de música, efetivo ao quadro docente busca um diálogo mais próximo com a cultura de matriz africana através da banda de lata, promovendo até mesmo apresentações na comunidade.

Acompanhei a primeira reunião dos pais e professores do ano letivo de 2015 e observei que tensão no ambiente era quase palpável. Os professores estavam sentados nas duas primeiras fileiras do auditório e os responsáveis nas fileiras seguintes, mais mães que pais. Enquanto a diretora e coordenadoras, em pé defronte aos presentes, se esforçavam para começar a reunião, algumas mães conversavam, entre si, em voz alta. A coordenadora iniciou com a leitura de um texto intitulado “Educação: responsabilidade da família ou da escola?”

Durante a leitura as mães não se contiveram. Insatisfeitas com as argumentações do texto, diziam que as responsabilidades deveriam ser compartilhadas e que os pais não eram os culpados. Sem se importar com as falas, a coordenadora seguiu explicando os novos horários do ônibus escolar, os motivos para atraso na chegada do material escolar dos estudantes e a situação financeira difícil em que se encontrava o município. Em seguida leu as novas regras estabelecidas pela prefeitura para as escolas públicas, dentre as quais a obrigatoriedade do uso diário de tênis ou sapato fechado.

A partir desse momento o debate se tornou ainda mais acalorado, com a recusa das mães em aceitarem essa regra, sem negociação alguma. As justificativas das mães eram as mais variadas, desde relatos de perda de calçados na escola, até a adequação ao clima dos

¹⁶ O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>

primeiros meses do ano. Enfim, nesses poucos dias em que estive na escola percebi que a maioria das crianças usa chinelo de dedo e que quando estão no pátio frequentemente estão descalças. O mesmo hábito é verificado nos terreiros da comunidade e é valorizado nas expressões da cultura tradicional local, a exemplo do jongo.

Depois da reunião, em conversa informal com um dos professores mais antigos da unidade, ouvi o seguinte relato: “Estamos tentando mudar alguns hábitos dos estudantes. Um destes é essa mania de andarem descalços... (após alguns segundos em silêncio), e continuou: Não sei se o que estamos fazendo é certo ou errado, pois pode ser que estejamos repetindo o erro dos jesuítas, considerando o outro como ser inferior, sem alma... O que não faz sentido para nós é reprovado (no outro) e se impõe mudanças de comportamento...”.

A angústia dos responsáveis dos estudantes e de alguns professores que insistem em afirmar veementemente “Aqui a escravidão não acabou”, ao dizer da opressão a que seguem sendo sujeitados e das situações injustas a que são submetidos, a exemplo da alimentação escolar, inadequada do ponto de vista alimentar e nutricional para um grupo populacional de risco a insegurança alimentar e nutricional, estudantes de horário integral (sete horas) e que por esse motivo realizam três refeições diárias na escola. O afastamento também se nota na imposição injusta de uma rotina de trabalho à merendeira, que com o auxílio de apenas uma ajudante (debilitada fisicamente) é a responsável pelo preparo de todas as refeições, assim como pela limpeza da cozinha e organização do refeitório.

A Arquima vem se fortalecendo politicamente quilombo e protagonizando uma série de posicionamentos frente à prefeitura municipal. Neste contexto surge a demanda, na/e da comunidade, em participar das decisões referentes à educação na Escola Municipal Felizarda Maria, uma vez que se sentiam distantes da escola situada dentro do seu próprio território.

A evasão escolar das crianças da comunidade e a substituição das matrículas para unidades escolares mais distantes se agravaram com o fim do turno integral. O pouco diálogo

acentua a falta de vínculo entre a escola e as famílias, que possuem baixa participação nas decisões a respeito dos processos de ensino. Essas foram algumas demandas acolhidas pelos coordenadores do Projeto *Territórios Criativos*, implementado em Machadinho entre 2015 e 2016.

Reis, Soares e Costa (2017) fornecem um registro detalhado dos primeiros passos para implementação da educação escolar quilombola em Machadinho que apontam para as resistências, parcerias e possibilidades. Um encontro, realizado em outubro de 2015, reuniu os professores e a Diretora da Escola Felizarda Maria, integrantes da CRQ Machadinho, professores e técnicos do Neabi do IFF/Quissamã, pesquisadores e bolsistas da Uenf, representantes da Secretaria de Educação de Quissamã e a equipe do Projeto Territórios Criativos da UFF. Este foi um dos primeiros movimentos para, além de conhecer o funcionamento da Escola, apresentar as DCNEEQ.

Na ocasião, foi apresentada e discutida a proposta de implementação da educação quilombola na escola municipal Felizarda Maria e os seus pontos centrais: a construção de um projeto político pedagógico, a formação inicial e continuada dos professores com base na realidade da comunidade e do panorama nacional, e uma gestão escolar democrática e autônoma. A implementação das DCNEEQ deve se estender para as escolas que atendem as turmas do 6º ano ao ensino médio, nas quais os alunos quilombolas estão presentes. A escola possui um papel estratégico na sistematização e na valorização dos saberes e a tradição quilombola, no entanto, esta ação só alcançará o seu potencial por intermédio do diálogo e construção coletiva junto à comunidade, os detentores dos saberes tradicionais.

Os representantes do Neabi do IFF de Quissamã apresentaram a preocupação sobre a transversalidade dos temas sobre a cultura e identidade quilombola a todas as disciplinas, o que exige a qualificação (inicial e continuada) dos docentes e do corpo técnico da escola. Nesse sentido, os professores do Neabi/ IFF de Quissamã, propuseram encontros com os

professores, no entanto houve resistência por parte da direção da escola e pouco envolvimento dos professores nas ações anteriores.

Entretanto, apesar dos importantes encaminhamentos, a implementação da Educação Quilombola não teve prosseguimento naquele momento, em especial devido à resistência da escola, através de sua direção e do pouco envolvimento da secretaria de educação e da gestão municipal como um todo, e só vem a ser retomada em 2017, conforme explicitaremos melhor.

Estes elementos são importantes para evidenciar os entraves que podem ser decisivos na implementação da Educação Quilombola e, talvez nos levar a inferir porque tão poucos quilombos têm as Diretrizes implementadas. Por outro lado, nos aponta para a necessária articulação entre gestão municipal, comunidade e escola na implementação destas Diretrizes.

O cenário no município de Quissamã e em Machadinho mudou bastante de 2015 para hoje, tanto no interior da escola e na gestão municipal quanto na dinâmica política e organizativa da comunidade. Apesar do cenário nacional apontar para retrocessos na conquista de direitos dos povos tradicionais, consideramos ser o momento propício para a retomada desta proposta de forma organizada e articulada.

No início do ano de 2017 a Arquima enviou à Secretaria Municipal de Educação um ofício solicitando a mudança do modelo de educação da Escola Maria Felizarda: de educação do campo para escola quilombola. Já cunhados de argumentos legais e conhecimento sobre as DCNEEQ, reivindicaram o início deste processo. Passei a acompanhar os encontros realizados.

O primeiro ocorreu na sala dos professores. Participaram do encontro uma representante da Arquima, membros do Departamento de Educação Inclusiva, o novo diretor da escola, a orientadora pedagógica, o subsecretário de educação, equipe de imagem da prefeitura.

Os representantes da Secretaria de Educação apresentaram uma proposta de projeto para a inserção de ações culturais locais em datas celebrativas, no entanto, os interesses conflitam com a solicitação da Arquima, isto é, a implementação das diretrizes da educação quilombola e não um projeto letivo. Foi um encontro tenso, onde questionamentos sobre a legitimidade da Comunidade enquanto remanescente de quilombo foram postos em cheque, apelando para a concepção colonial de quilombo. A representante da Arquima foi alvejada com perguntas “Essa comunidade é mesmo quilombola? Por que seria, se antes aqui era uma Fazenda?” e “Pelo que estudamos nos livros de história, quilombo é lugar de negro fugido. Aqui foi?”.

Foi uma cena difícil de ver: opressor fragilizando o oprimido, diminuindo os seus pleitos. Eu olhava atentamente a cena, estarecida, foi então que perceberam que havia alguém na sala que não havia sido apresentada, era eu. Questionaram-me se era da comunidade e eu respondi “não”. “Poderia se apresentar?” solicitaram. Foi então que o tom da reunião pareceu mudar, as palavras ficaram mais brandas e ouviu-se expressões que remetem a ideia de “cooperação”, “parceria”.

A universidade, a partir da interiorização, passa a estar mais próxima de comunidades como a Machadinha e podem cumprir com a sua responsabilidade social. No entanto, esta vivência nos mostra como são iníquos os modos com que o poder público lida com aqueles que ele mesmo marginaliza, com uma postura hierarquizada, arrogante, extratificadora e silenciadora.

A partir de então representantes das instituições Uenf, UFF Pólo Rio das Ostras e UFRJ *Campus* Macaé, assinaram um termo de cooperação técnica com a prefeitura de Quissamã a fim de auxiliar o processo de implementação das DCNEEQ. As Diretrizes têm papel fundamental no processo de fortalecimento político da comunidade, de fortalecimento

do protagonismo quilombola e, sobretudo, na garantia de que futuras gerações quilombolas sejam parte essencial das conquistas políticas e culturais da comunidade.

A escola deverá se fundamentar, se informar e se alimentar dos elementos que permeiam o ensino das práticas culturais quilombolas (BRASIL, 2012c), com destaque às ações de Tereza de Benguela¹⁷ e Ganga Zumba¹⁸, cujas ações educativas intergeracionais tem tido um impacto positivo na afirmação e divulgação de práticas culturais essenciais no acionamento da identidade quilombola.

Desde abril de 2016, a Arquima em parceria com a equipe de professoras dos Neabis (UFF/PURO, Uenf e UFRJ/Macaé) realizaram dois encontros com os professores, com a finalidade de conhecer as ações já desenvolvidas por eles e pensar coletivamente uma proposta para a reorientação do modelo escolar “do campo” (como se encontra cadastrado no Ministério da Educação) para “quilombola”, como prevê as DCNEEQ. Foram apresentados os referenciais teóricos e legais que fundamentam este processo, assim como a disponibilidade desse trabalho ser uma parceria CRQ-escola-Neabis.

Ainda assim, apesar da disponibilidade da direção, houve resistência por parte dos professores, como ocorre frequentemente nos processos de mudança. É compreensível, se considerarmos as poucas condições materiais oferecidas, a dinâmica de trabalho dos professores (residentes em outras cidades, com mais de uma matrícula, sem a formação adequada, entre outros) e somados aos desafios diários.

A Arquima, por sua vez decidiu ocupar o espaço escolar, solicitando junto a prefeitura, a inserção de mais profissionais da CRQ pelo programa Mais Educação. Assim, atualmente existe uma oficinaira de Jongo, um que atua na contação de história e outras expressões da cultura local, outro responsável para realização da horta e outra no reforço escolar. Além

¹⁷ Tereza de Benguela, diretora atual do Memorial de Machadinho, publicou o Livro Flores da Senzala em 2016, no âmbito do Projeto Territórios Criativos. O livro é uma coletânea de contos de domínio popular de Machadinho que tratam, sobretudo, de histórias dos antepassados da comunidade.

¹⁸ Mestre do Jongo Tambores de Machadinho.

desta há três concursados: uma merendeira, uma professora e uma auxiliar de serviços gerais.

O projeto de implementação das DCNEEQ está em avaliação junto aos setores do município e em breve será apresentado para a apreciação do Conselho Municipal de Educação. A escola segue se despertando para a temática e tem avançado, de certo modo, com o aumento de ações relacionadas às expressões culturais quilombolas.

Mignolo (1995) aponta para a necessidade de reivindicação do lugar de privilegio dos saberes e práticas locais, potencializando um projeto cultural e político que permita romper com séculos de colonialidade e eurocentrismo. Assim, as experiências mencionadas neste trabalho nos fazem concluir que a possibilidade de emancipação dos grupos subordinados poderá ter maiores possibilidades quando o sistema escolar considerar os saberes próprios das comunidades tradicionais, seus processos de aprendizagem, de formação e organização social; e fomentar a consciência política, como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica.

5. SABERES, CUIDADOS, MULHERES

A pergunta que você está fazendo a mim está removendo do chão pra cima (emocionada), pra mim dizer qual que é a explicação da vida. Você quer saber como que foi? Então tá bom. Se você já está aprendendo comigo... Nem tanto, nem tanto, mas a vida é isso. Pra gente viver tem que remover o que é bom. Eu gosto de calma, de amor. Eu gosto de olhar nos olhos (Dona maetê, devota de nossa senhora da Aparecida).

Este capítulo apresenta uma revisitação a um conjunto de saberes tradicionais, prioritariamente de domínio feminino, sistematizados a partir das narrativas de mulheres quilombolas, que, como explicou Dona Maetê, tiveram a oportunidade de “dizer qual é a explicação da vida. Dona Maetê também utilizou a analogia “remover do chão”, para caracterizar este processo que remete a muitos significados: àqueles que estão associados à ancestralidade; ao chão onde se planta e colhe, reflete valorizar e reconhecer um processo de dedicação e experiência; como também a ressurreição de algo que já poderia estar sepultado e que tem a oportunidade de voltar à cena.

5.1 NÓS *TEM* VÁRIAS MÃES

“Aqui todo mundo de Machadinha me chama de mãe Pérola. Mãe Pérola, tudo é mãe Pérola. Eu tenho muitos filhos (apontando para as casas do Sítio Santa Luzia).” (Dona Pérola, mestre do jongo, auxiliar de parteira, contadora de histórias, cozinheira, guardiã da santa Luzia)

Uma tarde, após acompanhar as atividades escolares na Felizarda Maria, voltei à casa do Aba e da Matrya, no Sítio, para fazer algumas anotações no diário de campo. Foi então que, ao adentrar a sala de estar, deparei-me com uma cena pitoresca: uma octogenária, de pele preta, cabelos curtos e presos, unhas compridas e pintadas de vermelho bordô; cochilava com os pés sobre o sofá, como se lutasse consigo mesma. A cabeça tombava desritmada para frente e para os lados, e a dona se esforçava para manter as pálpebras abertas. Resistindo inutilmente ao sono que a impedia de assistir ao programa da televisão, ali estava a tia do Aba, dona Pérola, também conhecida como mãe Pérola.

Muito embora dona Pérola tenha nove filhos, dez netos e cinco bisnetos, eu vi muitas pessoas que, mesmo sem um grau de parentesco direto, chamando-a de mãe, beijando respeitosamente a sua mão e pedindo: “*Bença, mãe Pérola?*”, “*Abençoe, meu (minha) filho (a)!*”, respondia ela. Inicialmente imaginei que este modo de tratamento seria um costume respeitoso aos (às) idosos (as) da comunidade. Assim, por curiosidade resolvi cumprimentá-la da mesma forma, mas para a minha decepção, sem resposta, ela me olhou com desdém e continuou com os seus afazeres.

Entendi, com essa experiência, que deveria tratá-la como dona Pérola, pois apesar de seus muitos filhos, ela não era a minha mãe. Não obstante, eu continuava sem respostas sobre os motivos que a tornava mãe de outros (as). Então, sem perder esse questionamento de vista, procurei dialogar sobre o tema com as mulheres em idade adulta ou idosas, residentes nos núcleos Fazenda Machadinho, Santa Luzia, Bacurau e Boa Vista.

Na primeira conversa eu ouvi “É uma porção de filho aí sem ser meu (Dona Marília, 83 anos, parteira e conhecedora de ervas)” e daí por diante as narrativas de onze mulheres me revelaram a existência de uma irmandade feminina que operam cuidados em saúde. Uma relação entre as dimensões do feminino, da ancestralidade, do cuidado em saúde, da vida em coletividade, dos saberes tradicionais, da espiritualidade e do amor.

Num esforço para compreender essa teia de relações, de um universo feminino que cuida da saúde por meio de uma via lógica própria, encontrei alguns estudos sobre a cosmovisão africana que apontam para a força vital feminina como elemento de equilíbrio para a vida em comunidade (FERREIRA-SANTOS, 1998, 2009; VALE, 2012). A temática do feminino em comunidades de matriz africana foi encontrada nos textos como um fundante matrial¹⁹ que estabelece um modo de organização social acolhedor e dialógico; considerado

¹⁹ Matrial (não patriarcal)- assenta nas formas mais anímicas de sensibilidade em que a figura da grande mãe (mater), da sábia (Sophia) e da amante (anima) são equivalentes simbólicos e cujas características básicas são: a junção e a mediação, a religação, a partilha, o cuidado, as narrativas e a reciprocidade (senso de pertença); seu atributo básico é o exercício de uma razão sensível. O autor usa o termo matrial e não matriarcal, pois, segundo

um elemento central, mas não hegemônico. A participação do feminino e do masculino parecem operar em equilíbrio, visando o bem social. Oliveira (2006a, p. 60) foi quem melhor enunciou esse caráter complementar:

“(...) apesar das diferenças entre os elementos (masculino e feminino), vê-se claramente que são complementares e fundamentais para o bom funcionamento do organismo social, pois sem os quais não haveria o bem-estar da comunidade. As funções de homens e mulheres são complementares e benéficas à sociedade como um todo.”

A matrialidade da cultura de matriz africana, segundo explica Ferreira-Santos (2005a), agrega características femininas ao modo pelo qual a sociedade se organiza: a formação do coletivo; a racionalidade sensível; as relações fundamentadas no afeto e inspiradas na natureza; um tempo orientado do presente para o passado, diferente de sociedades patriarcais, quando o tempo parte do presente para o futuro, entre outros aspectos.

O caráter matrial é essencialmente marcado pelo que é compartilhado, e, para, além disso, a possibilidade de religação com a divindade, num exercício da razão sensível (FERREIRA-SANTOS, 2005). Esta explicação, talvez de maneira um pouco ligeira, ajude a enunciar a constituição dos entes simbólicos encontrados na CRQ Machadinha, associados ao cuidado em saúde, repletos de sabedoria e amorosidade: as muitas mães.

Existem as mães genitoras, mas quero iniciar pelas não genitoras, as que geram os filhos e as filhas da comunidade em outras dimensões, isto é, mulheres que, por participarem de algum processo do ciclo de vida de uma criança, estabelecem um vínculo de amorosidade e respeito como a relação de um (a) filho (a) para com a sua mãe. No campo da espiritualidade/subjetividade, existem também entes femininos que podem ser sentidos, (re) conhecidos; que atuam na geração e proteção da vida, no cuidado, desde os ventres biológicos de suas genetrizes. Mães, mulheres e entes, as guardiãs de saberes e segredos femininos, da magia e do cuidado para a preservação da vida, uma irmandade.

ele, não se trata de “ginerocracia”, mas também por estarem saturados de uma conotação rígida na literatura antropológica e sociológica (FERREIRA-SANTOS, 2005, P.211). Para aprofundamento sugere a leitura (FERREIRA-SANTOS, 2004).

Minha mãe me ensinava MUITO (ênfase). Graças a Deus (junta as palmas das mãos). Ela era a minha amiga (ênfase). Não foi porque Deus levou não. Portanto eu **tenho duas** (aponta para a imagem de nossa senhora pendurada na parede). Minha mãe era minha amiga, minha amiga (emocionada, coloca a mão no peito). Afinal de contas nós *tem* duas. Não, (abrindo os braços) **nós têm várias** (Dona Maetê, devota de nossa senhora da Aparecida, grifo nosso).

Por ser uma cultura matrilinear, explica Adão (2002, p. 38), nota-se que “a mulher possui um papel central na ordem das coisas sagradas. Assim, vida, família e comunidade estão profundamente imbricadas”. O autor faz referências ao povo africano banto, para destacar que em grupos onde a característica do feminino é evidente, “viver é viver em comunidade”.

A vida em comunidade, a que Adão (2002) se referiu, concorda com um provérbio africano popular que afirma ser “preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”. Essa assertiva, a primeira vista, parece um tanto excessiva, se a observarmos por uma perspectiva ocidental e acadêmica. Imaginar a necessidade de tantas pessoas para cuidar de uma única criança, especialmente quando comumente, na sociedade contemporânea ocidental, as famílias foram se reduzindo, sendo compostas por um número mínimo de pessoas, especialmente quanto ao número de filhos (GUARESCHI, 2011).

Somé (2003) também evidenciou as características de sua comunidade tradicional africana, os Dagara, ressaltando um aspecto da cultura: o fato de as famílias serem bem amplas ou um conjunto de pessoas que é mobilizado com o intuito de sustentar, fortalecer e cuidar dos (as) pequeninos (as), para que desenvolvam o seu pleno potencial e dons. Segundo a autora, quando você tem um (a) filho (a) ele não é só seu, mas é filho (a) da comunidade. Do nascimento em diante, a mãe não é a única responsável pela criança, sendo assim, qualquer pessoa pode alimentar e cuidar da criança. Não há o menor problema, pois se entende que eles (as) estão seguros (as), por possuírem muitos pais, mães, irmãs e irmãos, mas especialmente muitas mães.

Compreendi que uma mãe não biológica, na CRQ Machadinha, é originada a partir de uma experiência de cuidado ou por sua participação em um rito/cerimônia, sendo a maioria destas relacionadas ao período do parto ou puerpério. A participação generosa de uma mulher no processo de vida de uma criança é reconhecida por seus genitores, que num ato de profunda gratidão, ensinam o (a) pequenino (a), que ao longo de sua vida deve reconhecer e honrar a esta mulher como a uma mãe.

No caso estudado, foi evidente a existência de um coletivo feminino para cuidado mútuo, como explicou dona Marília: “aqui é uma (mulher) ajudando a outra, né? Assim que é”. Não somente ela, mas as outras mulheres com quem conversei, preservavam na memória os nomes e os detalhes de suas comadres e da sua participação na vida de seus filhos e filhas. Os relatos me indicaram oito tipos de mães, que apresentarei a seguir: a mãe de colo, a mãe de leite, a mãe de envide²⁰, a mãe do corpo, a que não é intitulada mãe, mas possui a função de representar²¹ a criança à lua, a mãe de criação, mãe de terreiro e, por fim a mãe biológica.

A mãe de colo faz referência à primeira mulher que tomava o recém nascido nos braços, após o parto domiciliar, normalmente a própria parteira ou outra mulher que participou do processo.

Aí a gente dizia, “vai pro hospital, fulana?” “Não vou não”. Aí, quando ela via que não tava aguentando mais. Ia notando, percebendo mesmo. Aí ela ia pra cama, e o que a gente ia fazer? Ia deixar sozinha? Tinha que ajudar (estende as mãos para o alto). É assim, né? Eu fiz MUITO (ênfase) parto por aí. Então eu tenho muito filho de colo. Tenho sim, neto, bisneto, tudo eu tenho. Tenho muitos filhos de colo por aí (aponta para fora do recinto onde estávamos sentadas) (Dona Marília, 83 anos, parteira e conhecedora das ervas medicinais).

Tia Bete mesmo era mãe de colo, porque era ela quem fazia os partos. Então a primeira mãe de colo era ela (Tereza de Benguela, escritora, educadora e líder do jongo).

²⁰ Essa palavra foi a mais utilizada para se referir ao umbigo. Segundo o dicionário Aurélio da língua portuguesa essa palavra é usada popularmente para designar o cordão umbilical. Também chamado de vide ou envidilha ou imbigio. Diz-se que “depois da realização de um parto ou da ruptura da comunicação com o feto, é a parte do cordão umbilical que fica ligada à placenta”.

²¹ O verbo representar foi utilizado pela maioria das mulheres para designar o ato de “expor, mostrar, oferecer à vista”.

Por ser a primeira que acolhia a criança, a partir deste marco a criança deveria considerar com o devido respeito e manter a tradição de “pedir a bênção” à sua mãe de colo.

E às vezes até criança que eu não participei (do parto), por causa dos outros mais velhos, acostumaram a chamar de mãe Pérola. Me respeita muito essa casa aí tudo. Tomam a ‘bênça’ e tudo. É mãe Pérola pra lá, mãe Pérola pra cá (Dona Pérola, mestre do jongo, cozinheira, guardiã da santa Luzia, auxiliou em vários partos).

A mãe de colo era alguém de confiança da parturiente, por isso, observou-se que muitas parteiras participavam de todos os processos de parição de uma mesma mulher, tornando-se mãe de colo para todos os (as) seus filhos (as), como explicam dona Âmura e Maetê, respectivamente:

Ela chamava Maria, a mulher de Moacir, meu compadre. Já abraçou o lugar dela (olha para o chão de terra e continua em tom baixo), dormiu o sono dela (usa um eufemismo para dizer que Maria morreu). Era a mãe de colo de todos os meus filhos. Tudo nasceu com ela, só uma que não nasceu com ela, nasceu com uma tia. Na hora (do parto) chamava a Maria, minha comadre (Dona Âmura, conhecedora de ervas medicinais).

Eu tinha uma tia que era... (faz um movimento para frente e para trás, intercalando o dedo indicador e o do meio, como se simbolizasse movimento de uma tesoura) Que era... fazia parto. Ela já partiu, menina. E eu só queria ela! “Titia, eu vou ganhar com a senhora!” (Dona Maetê, devota de nossa senhora da Aparecida).

A segunda mãe identificada é chamada de mãe de leite, porque ser a mulher quem amamentou o filho da outra por um período não determinado e motivos diversos. Compartilhar o leite materno era uma prática tão comum que Dona Pérola concluiu: “Todo mundo tem uma mãe de leite. Porque era sempre assim. Sempre assim.”

Para ser mãe de leite era necessário estar no período de lactação, com uma produção suficiente para ser repartida com outro lactante. A dificuldade de uma nutriz com baixa produção láctea mobilizava as mulheres da CRQ para prestarem apoio no processo de amamentação do bebê, como explicou dona Marília: “Mandava chamar (a mãe de leite) em casa”. Assim, se a mulher que fora acionada estivesse impossibilitada de amamentar, imediatamente indicava-se outra lactante, até que o bebê fosse assistido.

É uma porção de filho aí sem ser meu. Pra metade eu dei (leite materno), agora pros ‘outro’ não. Quando eu tava criando filho, eu dava. Agora quando eu não tava, eu não dava não (mexendo a cabeça de um lado para o outro e contraindo os lábios para

a frente). Aí eu tinha que chamar outra (Dona Marília, parteira e conhecedora das ervas medicinais).

A terceira mãe que encontramos é a de envide ou mãe de umbigo. Esta se refere àquela que foi responsável por prestar os cuidados de higiene com o coto umbilical do recém nascido até que o mesmo ressecasse e caísse.

E tinha a pessoa que cuidava do umbigo. Aí a pessoa ia todo dia naquela hora dar banho na criança e cuidar do umbigo. Aí chamava mãe de umbigo. [...] Cuidava do umbigo da criança. Com sete dias, parece que o umbigo cai, né? Dona Marília ali é mãe de uma porção de gente. Dona Pérola, por isso que todo mundo chama Mãe Pérola, mãe de umbigo. Tratou do umbigo, aí os próprios pais da criança ensinam: “Essa daí é a sua mãe de umbigo, cuidou do seu umbigo”. Aí a criança passava a respeitar. Outra coisa também, eles ensinavam a tomar bênção: “Toma bênção da sua mãe de umbigo!” Aí a criança ia lá tomar a bênção da mãe de umbigo (Tereza de Benguela, educadora, escritora e líder do jongo).

Os cuidados com o umbigo também previam a higienização da cicatriz com anti-sépticos ou cuidados tradicionais, para a prevenção de riscos à saúde do bebê, como a inflamação, por exemplo.

Botava uma cintazinha enrolada na cintura (envolvendo a própria cintura com as mãos) esperando cinco dias para o *imbigo* cair. Naquele tempo não tinha o álcool 70 (%), era o mercúrio que botava. Aquilo era o mercúrio branco, que não ardia. Isso desinfetava, pra não dar problema no *imbigo*. Desinfetava pra não dar problema, pra não dar inflamação. Então colocava, daí tornava a botar a cinta, não muito apertada pra aquilo não sufocar o bebê. Pra na hora do mamar a barriga não ficar estufada, aquilo tudo pra frente (projeta a barriga para frente e em seguida dá uma risada breve). Esperava aqueles cinco dias para o *imbigo* cair. Naquele tempo quando passava dos cinco dias, caia com oito (Dona Maetê, devota de nossa senhora da Aparecida).

“Meus filhos eu sempre que cuidei deles. A velha, quando caia o envide, ela entregava: ‘Agora a responsabilidade é sua’! Aí, quer dizer, eu tinha que cuidar. Era banho. Eu secava bem o envide pra não ficar água, que é o essencial, né? (representa a ação relatada como se estivesse com um bebê no colo) Ai ela fazia assim um tal de... Ela chamava, não é *engrude*, não. É um ditado que a velha chamava. Ela fazia com óleo de rícino, o fumo torcido, *panhava* aquela casa de bimbina (inseto), de barro, não sabe? De bimbina? Aquela casinha redondinha? É um tipo uma abelha. *Panhava* aquela casinha, botava num pano, socava, socava, socava (com uma mão fechada soca a palma da mão três vezes). Quando acabava tirava a areia tudo e ficava aquele tabaquinho. Aquilo que botava em volta (aponta para a cicatriz umbilical). Rapidinho sarava. Rapidinho (Dona Pérola, mestre do jongo, cozinheira, auxiliava em partos, guardiã da santa Luzia).

Outro costume da mãe de umbigo era enterrar o coto umbilical, “pra rato não carregar”, como disse dona Pérola. Se fosse comido pelos ratos ou pelas galinhas, “diz que ai chupa. Vai chupando a envide da criança, aquela tripa do umbigo, ai mata”, conclui ela. Tereza de Benguela explica que proteção do envide está associada à proteção do ser,

especialmente no que tange à saúde. Se o envide não fosse bem enterrado e algum bicho comesse, a criança sofria algum tipo de mal. Assim como ao envide, enterrava-se a placenta. Segundo Dona Pérola a placenta “tipo assim um bucho de porco, tem aquelas coisinhas igualzinho bucho de porco. Placenta a parteira enterra. Aquilo enterra.”

A quarta mãe identificada é a mãe do corpo. Na verdade, trata-se de um ente feminino e não de um ser humano. Tereza de Benguela foi quem disse a respeito dessa mãe. Segundo ela, este ente reside no corpo da mulher e tem o objetivo de cuidar e proteger a criança durante a sua permanência no útero materno até o parto. No pós-parto, a mãe biológica percebe que a mãe do corpo procura o bebê que cuidava, pois sente pequenas contrações, como se movesse pela região abdominal. Explicou:

A mãe do corpo, não sei explicar, é assim: meio do órgão da mulher (passa a mão no ventre). Ela fica dentro da gente protegendo a criança e quando a criança sai, ela fica andando na barriga. Ela anda normal dentro do corpo, quando a criança mama ou não. Ela ainda fica um bom tempo, praticamente uns três meses andando procurando a criança ali na barriga. Aí depois de uns três meses ela para. Eu observei que depois de uns três meses parou mesmo, eu não sentia mais ela procurando. Eu perguntava: “Dona Edite (sogra), isso é o quê? Essa coisa que fica andando? Mas a criança já não saiu?” “Minha filha, isso é a mãe do corpo”. Que a minha sogra falava e eu acreditava no que ela falava. Hoje eu não ouço falar não. Nem sei se alguém sente alguma coisa, ou não sabe o que significa (que é a mãe do corpo). Enquanto a criança está ali (no útero), ela está protegendo a criança. Eu senti a mãe do corpo andando dentro, procurando a criança. É o ser feminino que cuida da criança.

Esse caminhar da mãe do corpo ocorre no período do puerpério, quando a ciência biomédica indica a ocorrência da involução uterina, isto é, fase em que acontecem contrações fisiológicas dos genitais internos e externos, para que o útero retorne ao local e ao tamanho do estado não-gravídico. O movimento dos órgãos internos é sentido pela puérpera durante um período não determinado, como se o bebê ainda estivesse no útero.

Como forma de acalmar a mãe do corpo e mostrando-lhe que a criança está bem e sob os cuidados da mãe biológica, costumava-se tomar uma dose de água inglesa. Este líquido fitoterápico pode ser elaborado em laboratório farmacêutico ou preparado em casa, a partir de uma composição de ervas medicinais. Uma delas (de um laboratório comercial) apresenta o seguinte arranjo: a quina amarela, calumba, carqueja, losna e camomila. Antigamente água

inglesa era, popularmente, ingerida por mulheres que tinham tido seus bebês ou pelas que tinham sofrido aborto, pois se acreditava na eficácia deste produto para a “limpeza interna” e seu poder de cicatrização. Após ingerir esse líquido “meio mágico”, a mãe do corpo se aquietava.

Quando cheguei no resguardo, eu lembro que ela (sogra) preparou uma garrafa de... É, ai meu Deus, como é o nome? De purgante, não, é, é água inglesa, água inglesa, que disse que era para a mulher limpar (aponta para o ventre, fazendo um movimento com as mãos para explicar a limpeza dos genitais). Podia ser caseiro, com um monte de coisas (ervas) que não sei o nome. Mas a minha foi comprada, a minha sogra comprou uma garrafa de água inglesa. Eu tomei e o meu coisa (útero) ficou limpinho. Graças a Deus não fiquei com nada. Limpinho, limpinho (ênfase). Pra também, se não, a mãe do corpo da pessoa, que dizem que quando a criança sai, a mãe do corpo fica andando na barriga. Eu sentia assim um negócio que tremia na minha barriga, mesmo depois que a criança saiu (tocando o ventre com as mãos). Tirou a criança e então fica a mãe do corpo. E se não fizer essa, não tomar a água inglesa, pra tirar tudo que é sujeira que está dentro, a mãe do corpo fica andando. Que não fez, que a pessoa não fez o tratamento. Tinha que fazer esse tratamento: tomar a água e a mãe do corpo da pessoa ‘quietava’ (diminui o tom de voz) (Tereza de Benguela, educadora, escritora, líder do jongo).

As mães divinas foram citadas pelas entrevistadas quando fizeram referência às santas católicas, as nossas senhoras que intercedem pelas mulheres e crianças. A nossa senhora do bom parto, figura da divindade materna, foi a mais citada para descrever a sua proteção para a mulher e o bebê, no processo de parturição e puerpério.

Pedia sabe o quê? (Inclinando o seu corpo para frente, como se fosse dizer algo importante. Diminui o tom de voz e usa uma entonação mais suave). Eu tive mesmo é que pedir a nossa senhora do parto, porque é ela mesmo que dá força a todas nós. Minha tia (parteira) pedia a nossa senhora do parto para fazer com que eu pudesse dar a luz na paz e na paz. Coisa de antigo, é coisa de antigo mesmo (diz pausadamente). Não existe hoje nada disso (Dona Maetê, devota de nossa senhora da Aparecida).

A guia era o símbolo da proteção da mãe divina e, como um amuleto, era colocado em um lugar de destaque, confirmando a proteção invocada. Os símbolos espirituais eram usados para a proteção daquilo que poderia assolar o (a) bebê e a mãe. O mal precisava ser afastado, para garantir que a saúde de ambos fosse preservada.

“Ela (parteira Felizardonaria) só trazia com ela era uma guia, um patuá, sabe? Era a oração da nossa senhora do parto. Ela carregava era só isso. Ali dentro era só a oração que estava ali dentro. Ela trazia, colocava (a guia) na cabeceira (da cama) e depois que a criança nascia tinha que colocar uma tesoura que tinha na minha casa. Ela (parteira) pegava, botava (a tesoura) perto, assim na cabeceira da criança, que diz que era pra evitar negócio de bruxa (diminui o tom). Antigamente tinha essa bobagem, negócio de bruxa, lobisomem, essas coisas (vira o rosto e estala a língua

nos dentes). Daí, explica como se estivesse aconselhando, a reza para a nossa senhora que protegia” (Dona Pérola, mestre do jongo, cozinheira, guardiã da Santa Luzia).

As parteiras eram devotas dessa senhora e costumavam promover rezas quando iam realizar um parto domiciliar. Tereza de Benguela explica que, restava-lhes usar a fé e as habilidades desenvolvidas ao longo dos anos e pelas experiências, pois o cenário era de extrema ausência de recursos tecnológicos duros, isto é, equipamentos, instrumentos biomédicos, exames laboratoriais, de imagem ou tecnologias leve-duras, a exemplo dos conhecimentos técnico-científicos aplicados na avaliação do paciente ou em associação com os exames, como explica o professor Merhy (2013).

A reza era um dos poucos recursos utilizados para cuidar, curar e proteger. Era fundamental saber rezar ou estar acompanhado de alguém que soubesse rezar. A reza também será abordada em outros momentos, que veremos mais adiante.

Antigamente não tinha como. Antigamente tinha que botar Deus mesmo na frente e ir. O pessoal usava a estratégia deles. Rezava, era reza, rezava. Enquanto um *tava* carregando a criança, o outro estava rezando. Rezava e fazia até promessa. Eles faziam promessa para a nossa senhora do bom parto para que a mulher tivesse uma boa hora. Quando elas entravam pra lá, sempre traziam alguém que rezava [...] Antes de entrar lá ela já entrava rezando para a nossa senhora do bom parto. E funcionava assim (Tereza de Benguela, educadora, escritora e líder do jongo).

A mulher que dá ou representa a criança a lua realiza um tipo de cuidado ancestral, um ritual que reflete, segundo Tereza de Benguela, a mistura dos costumes dos negros e indígenas. Apesar de esse sujeito feminino não receber o título de mãe, incluímos a sua descrição neste capítulo, por se tratar de um membro da irmandade feminina que exerce cuidados com a saúde, na CRQ Machadinha. O objetivo de dar ou representar a criança para a lua era proteger os recém-nascidos contra as invejas e o mau olhado, evitando cólicas e problemas próprios das crianças pequenas. As mulheres mais antigas, ao realizarem esse ritual acreditavam resguardar os bebês e relatam que por intermédio deste os (as) pequeninos (as) choravam menos, porque sentiam menos dores e desarranjos.

Era preciso preservar de o luar visualizar a roupa da criança, isto é, que a lua soubesse da existência do infante antes que o mesmo fosse representado à ela. A lua acolhia o nascimento do novo ser, como se dele fosse dona, por isso era importante que um representante pedisse respeitosamente a permissão para que os pais criassem o (a) pequenino (a).

Quando a criança nascia, tinha que representar a criança à lua. Dentro de três dias de nascido tinha que representar à criança à lua. No caso, se deixasse a roupinha da criança no varal antes de representar pra lua, a criança começava a botar dor de barriga. Aí, a gente não pode não dar, aí perguntava por uma pessoa que vai dar a criança. “Quem é que vai representar a criança?” Sempre tinha uma pessoa. No final da tarde, assim, a gente corria e retirava as roupinhas antes da lua sair. Não podia deixar a lua ver a roupa da criança sem representar a criança à lua. Porque antigamente não tinha fralda descartável, e quando a criança ‘tava’ desarranja, toda hora tinha que ficar lavando fralda. Aí as fraldas estavam tudo no varal (Tereza de Benguela, educadora, escritora e líder do jongo)

Assim, havia cerimonialização mediada por uma liturgia própria que deveria acontecer no período máximo de até três dias após o nascimento. O ritual se dava a partir de movimentos de embalar a criança, num local apropriado, normalmente o terreiro de casa, ao brilho do luar. Enquanto o bebê era balançado de um lado para o outro, entoavam uma canção de estrofe única: “Lua luar, toma essa criança pra você criar, depois de criar me dá pra cá”. Ao final da canção, o representante corria para casa, escondendo a criança. Em seguida voltava para o terreiro e repetia o processo, num total de três vezes.

Diz-se ainda, que por consequência da não representação e pedido de proteção da criança, no tempo adequado, ocorriam alguns desequilíbrios com a saúde. Um deles era o desarranjo²² e outro alteração do formato do crânio do bebê, como se estivesse com uma marca semelhante ao formato de lua.

Aí teve um dia, eu vou contar aqui uma coisa que até eu vi. De repente não foi nem por causa disso, mas eles disseram que tinha essas coisas, que tinha isso. Tinha uma criança que estava bem desarranjada e com dor de barriga. Disseram “foi porque não deu pra lua. Tem que arranjar alguém para representar essa criança pra lua”. E eu vi. Eles “panhavam” a criança e botavam assim (no colo, na horizontal, com a barriga para cima, como se estivesse em posição de ninar). Levavam a criança para o terreiro, ao luar da lua cheia ou nova e cantavam “Lua, luar pega essa criança pra você criar. Depois de criar, me dá pra cá.” Em seguida corriam para dentro da casa.

²² Palavra comumente utilizada para significar diarreias ou outras moléstias no aparelho intestinal.

Esse ritual era realizado por três vezes (Tereza de Benguela, educadora, escritora e líder do jongo).

A mãe de criação foi relatada por Dona Pérola quando fez menção à sua. A “minha mãe de criação, essa que está no hospital. Ela morava no Rio (de Janeiro) com a minha irmã”. A mãe de criação é uma qualidade de mãe adotiva, com uma responsabilidade não formalizada judicialmente, em relação ao (à) menor de idade. A criança passava a morar com ela. A mãe de criação citada na entrevista tratava-se da tia da entrevistada, que por motivos familiares, criou a sobrinha.

A próxima, a mãe de terreiro aparece na pesquisa na figura de uma das entrevistadas e na menção, por diversas mulheres à dona Chêro. Essas mães de terreiro são lideranças religiosas que atuam/atuaram em uma casa de santo, recebendo as suas “proteções espirituais” para a consulta; cuidando e curando os que a necessitavam. São essas mulheres que dominam diagnósticos, rezas, uso de ervas aplicadas no exercício de suas atuações. Nelas opera um poder sobrenatural capaz de lhes dar confiança para identificar e solucionar problemas.

Eu *trabalhaia* no Centro de Antonio Jorge. Eu era mãe de terreiro. *Trabaiava* lá, recebia minhas proteções. Eu não sei nada, mas Deus me envia. Foram lá no centro falando que ela estava passando mal pra ter filho. Avó bebeu ficou beba. Quase que mata, se eu não chego. Vocês podem perguntar pra ela, fora de mim, pra ver se não é mentira. Se eu não chego? Ela morria. Deus primeiramente e eu (batendo com a mão no peito). Ela foi pro hospital, mas já foi com a criança no pé, se não ela morria. Já *trabaiiei* muito para cuidar dessas crianças. Eu era uma rezadeira. E tem uma coisa, Deus primeiramente. Se eu botasse a mão, eu tinha certeza, saia bom. Não é pra *mim* gabar, não. Depois eu fui indo, fui indo e abandonei. Eu sabia fazer meus chás, eu sabia fazer meus banhos, eu mesmo fazia a minha medicina. Eu mesmo cuidava, eu mesmo fazia. Quando as crianças vinham no colo da mãe, podia ser do tamanho que fosse. Vinha no colo, quando saia daqui, saia pela essa porta andando. Foi, foi indo, muita coisa, ai eu abandonei. Eu nem gostava muito de ir, porque quando eu ia, as pessoas só queriam ter consulta com a minha proteção. Tinha de mata, tinha de água, tinha povo de rua, tinha de encruze. Esse trabalho era para cuidar de qualquer um. Não tinha nada de família não. Ai no dia que eu não ia, muitos diziam “Ah, hoje eu não vou lá não, Yancy não vai” (Yancy, mãe de terreiro, conhecedora de ervas).

Dona Chêro, Cheiro ou Guilhermina, foi uma liderança da umbanda, mestre do jongo, uma referência para a Comunidade para cura pelas rezas e uso de ervas. Sobre ela Tiane relatou:

A Chêro era a cabeça da turma, era a chefe, era a mãe de santo, da umbanda. Muito respeitada. Quando a Chêro batia aquele negócio de pemba, de curimba, a gente ia. A gente gostava. Que eram uns pontos muito bonitos. Chêro rezava com galhinho de

vassourinha, era um tal de rezar. Aquela era rezadeira *mêmo*. Era rezadeira DE VERDADE (ênfase)! (Tiane, pequena agricultora e conhecedora das ervas medicinais).

Finalizo com as narrativas com fizeram referência à mãe biológica. “Aprendi com a minha mãe” foi uma frase bem recorrente nos diálogos com as idosas. As boas lembranças que emocionavam as narradoras. Os ensinamentos, os silêncios e tabus sobre temáticas da intimidade feminina; as lembranças dos valores da vida; dos cuidados que praticavam e aprendiam a reproduzir com as suas preciosas matriarcas.

O que a minha mãe me ensinou? O que ela me ensinou? Isso que aprendi veio do tempo antigo, do tempo de minha mãe. Ela fazia, dizia que era bom, eu cresci e aprendi. Ela já me ensinou e eu já fazia para as minhas filhas pequenas, porque a gente nunca nasce sabendo. A gente só aprende com outros mais velhos, principalmente mãe, que já foi antiga, Deus já levou, mas a prova ela já deixou. O que é bom pra fazer, o que não é. O que dava certo, o que não dava (Dona Maetê, devota de Nossa Senhora).

As entrevistas me fizeram rememorar os fundamentos da cultura africana descritos por Bâ (1982), para dizer que a herança que reside na memória, mantém a sua vivacidade pelo compartilhamento entre genitor (a) para filho (a). As lições de vida, as histórias, os valores morais expressos pela oralidade e pelo empirismo. Quando a dona Maetê fala sobre o cuidado com as ervas medicinais, faz referência ao que aprendeu com a mãe, aos valores embebidos em afeto, acolhimento e amor.

O que ela me ensinou foi saber respeitar os mais velhos que eu. Saber dar um bom dia, não mostrar a cara feia, mostrar um sorriso, receber uma pessoa com um sorriso. Como eu recebo qualquer um. Bateu palma aqui no portão, eu não venho com a cara trancada. Já sou feia, vou mostrar mais o quê? Mostrar o amor. Mostrar o que sai lá de dentro do coração é o amor. Nada sem o amor fica sem ida, fica sem saída. Aprender a amar, a respeitar a se dar para as pessoas sem escolher a quem. Então o que a minha mãe me ensinou, mexer *ni* coisas dos outros não é certo. Ela falava “Se vocês virem uma coisa que não é de vocês, vocês deixa”. Perguntem: “Mamãe, eu vi tal coisa em tal lugar. Chegar em casa vocês me falam.” Se a gente trazer alguma coisa. “Aonde vocês acharam isso? Quem te deu? Quem mandou você trazer?” “Foi fulano que me deu, mandou trazer.” “Então você vai agora lá entregar.” A gente ia e entregava. “Eu não vou bater, mas amanhã você vai lá entregar”. Hoje você não vai, porque era longe, mas amanhã cedo você vai. Minha mãe me ensinava muito (ênfase). [...] Foi o que ela me ensinou (Dona Maetê, devota de Nossa Senhora).

Sobre se tornar mãe, dona Âmura fala sobre o parto normal como um mecanismo de forjar uma mulher em mãe, ou mesmo como um rito de passagem, outrora valorizado como um modo de uma filha conhecer os desafios de se tornar mãe, passando a valorizar a sua

própria mãe. Segundo ela, hoje, como o parto normal é substituído pela cirurgia cesariana, a mulher moça não experimenta mais o processo que a tece mãe.

Hoje a mulher está suando frio vai pra médico, abriu, tirou, aí é mãe. A moça não sofreu dor de mãe, tem que sofrer dor pra saber que é ser uma mãe. Uma filha hoje em dia não, vai lá, não sente nada. Abriu, tirou, fez uma cesariana. Acabou, fez a operação numa mulher moça (Âmura, conhecedora de ervas).

Em relação aos tabus e segredos das mães com as filhas, Luara explica que alguns mecanismos de cuidado com a saúde e o uso de preservativo/contraceptivo utilizados pelas mulheres mais velhas eram temas reservados ao contexto dos adultos.

Elas não usavam preservativo, mas a minha mãe fazia um *troço*, que eu não sei o que é, mas fazia de se preservar. Eu não sei o que ela fazia, mas sei que fazia alguma coisa para se preservar. As mães não contavam nada pros filhos, às vezes a gente sabia por ouvir uma conversa da mãe com a avó, que era a amiga dela. Quando casei a minha mãe não falava nada, eu não sabia de nada (risos). Eu não sabia nada (entonação). Só no dia em que fui ter neném que a minha avó foi falar algumas coisas. Foi a minha avó e não a minha mãe. Naquela época, né? Era tudo diferente. Quando ficava mocinha também não falava. Só dizia assim “é isso que você tem de usar!”. Naquela época era uma toalhinha que usava. No dia que eu fiquei sabendo, eu fiquei desesperada, porque eu não sabia como era (Dona Luara, pequena agricultura).

Quero destacar alguns cuidados maternos guardados na memória das mulheres entrevistadas com o corpo dos filhos, irmãos e maridos:

Primeiro a mãe amarrava aquela faixa pra mulher não ficar barriguda, hoje em dia tem mulher barriguda, parecendo que está enxertada (Dona Âmura, conhecedora de ervas).

A mãe da gente costumava observar o fundo das calcinhas. Quando tinha um ‘escorrimento’ ela preparava um chazinho da flor da rosa branca. Esse chá limpava tudo (Tereza de Benguela, educadora, escritora e líder do jongo).

Falava para o marido, coloca pouquinho sal e pouca gordura (Tereza de Benguela, educadora, escritora e líder do jongo).

Além da proteção no cotidiano contra violências físicas e sexuais, o acompanhamento das atividades simples como “olhar do portão enquanto as crianças brincavam no terreiro”, entre outras.

Os cuidados que as mães tinham, ajudava a diminuir a violência. Não tinha esse negócio de estupro, não tinha aquela coisa de... As mães acompanhavam. Naquela ignorância delas, bem remota, bem lá trás, mas elas acompanhavam. E não era aquela coisa que se tinha um filho ou dois como se tem hoje em dia, não. Elas tinha seis, oito, dez, doze e treze. *Cê* tinha muito. E aí você me diz como se fazia para educar aquele monte? Pra cuidar? Mas eu sei que elas cuidavam (Tia Bete, parteira).

5.2 SEGREDOS, TESOURA, REZAS, COMIDAS E INTERDITOS

Continuando com as narrativas femininas sobre modos de cuidar, elencamos o período gestacional e o puerpério, como fases de cuidados importantes à saúde da mulher e da criança. Essa fase guarda segredos, interditos, costumes, especialmente pessoas. “[...] Mães, esposas, avós, comadres, madrinhas e tias, que aprenderam com suas antepassadas a” manipulação da natureza, “como no plano sobrenatural, benzendo, recitando rezas e invocando encantarias, para obter ajuda na hora do parto e curar os males do seu povo” (PINTO, 2002, p.441).

O parto é um acontecimento pouco detalhado, especialmente das mediadoras desse processo, as parteiras. Falar de tal evento seria o mesmo que expor uma experiência embebida em uma intimidade compartilhada entre duas ou três mulheres; seria como dizer das angústias, das alegrias, dos medos, dos milagres e outros saberes que só foram degustados, vistos e enunciados entre elas, no interior de um recinto íntimo.

Narrar sobre o parto, precedeu um silêncio, alguns suspiros e sussurros do tipo “Ah, é. Era assim” “sobre isso que você quer saber, né?”. Pareceu-me como se eu as quisesse desnudar, desvendar áreas do corpo, sensações de prazer e de sofrimento, toques. O corpo é um espaço de muita intimidade e reservado às vistas de poucos (as). Evitava-se que pessoas fora do círculo de vínculos de confiança acompanhassem o evento de tamanha exposição física, como explicou dona Maetê “Eu não queria que ninguém mais me visse”. Nesse sentido, evitavam a ida ao médico, como esclareceu Dona Marília “Eu tenho dez filho, mas eles tudo nasceu na minha casa. Médico nunca viu esse corpo que tá aqui, não (batendo a mão direita, com intensidade, no ventre).

As narrativas sobre o parto, com as parteiras, foram repletas de figuras de linguagem ou signos abstratos. Tive o prazer de conhecer e dialogar com duas delas. A mais jovem, com cerca de 60 anos de idade, compartilhou poucos detalhes sobre as suas experiências. Observando-me curiosa por suas histórias, em um dado momento de sua narração, ela

compartilhou um conto tradicional da *Mulher Fofoqueira*, encontrado no livro da escritora da comunidade (SANTOS, 2016), aprendido com sua mãe, cujo valor moral desejou me ensinar: “O que você ouviu e viu lá, deixa lá”. Assim justificou sua reserva em compartilhar o que acontecia durante os partos.

A octogenária foi ainda mais zelosa que a anterior, respondendo-me muitas vezes com silêncio, ou com frases evasivas, até que concluiu: “acho que não estou dizendo tudo o que sei a você. Já fiz muito parto.” Foi o mesmo que dizer “não estou aberta para compartilhar tudo o que sei (vi, vivi e ouvi)”. De fato, para aquelas mulheres, o evento do parto é velado a experiência íntima. Os seus silêncios apontaram para sacralidade dos segredos dos partos, guardados nas suas memórias, nas tábuas de seus corações, e que comigo não foram plenamente compartilhados.

Sendo assim, esta seção traz o que me foi permitido conhecer e que partilho com todo respeito a cada uma delas e as suas experiências. Não haveria violência simbólica maior do que insistir para que me fossem revelados, especialmente se justificando “o bem para a ciência”, a mesma ciência que ao longo dos séculos menosprezou, subjugou e as silenciou.

Revisitando os escritos históricos sobre a inserção das ações de assistência à mulher, com ênfase às demandas relativas à gravidez, ao parto, e à criança, as mesmas foram incorporadas ao Sistema de Saúde apenas em 1960, até então, a parturição tinha como auxiliares as parteiras, comadres, religiosas ou mulheres experientes da família (CRUZ; CAMINHA; FILHO, 2014). São séculos de conhecimentos empíricos e ancestrais acumulados defronte a décadas de saberes especializados com base nas ciências biomédicas.

Na atualidade, o Ministério da Saúde recomenda que a assistência pré-natal se dê por meio de uma conduta acolhedora, onde a gestante e seus familiares recebam as orientações necessárias ao acompanhamento dos períodos pré-natal, parto e pós-parto (BRASIL, 2005). Em sua plataforma estão descritos os protocolos de saúde para o cuidado com a gestante e o

bebê; o desenvolvimento de ações educativas e preventivas que compreendem a realização de exames, as vacinas e ecografias; planejamento reprodutivo e de parto; orientações sobre aleitamento materno; cuidados com a higiene do recém nascido, entre outros. Prevê ainda, o estabelecimento de vínculo entre o pré-natal e o local do parto, desde o atendimento ambulatorial básico ao atendimento hospitalar de alto risco.

Das conversações mantidas com as mulheres quilombolas, no que diz respeito aos cuidados na gestação, parturição e puerpério, vi uma realidade bem distante dos protocolos de saúde. Dos aspectos fundamentais elaborei o texto a seguir.

A gestação era confirmada, em virtude da ausência das regras²³, “a gente sabia por que tinha falta do principal”, disse Maetê. Após esse marco era possível definir a data provável de parto. Ouvi que era comum que todos soubessem o tempo em que o bebê nasceria, pois costumavam contar os meses ou as “quadras das luas”²⁴, isto é, contavam nove luas iguais, tomando por referência àquela que estava vigente no momento da concepção. A passagem de uma fase anterior para que estava em vigor no ato de conceber influenciava/provocava o nascimento da criança. Dona Pérola explicou “quer dizer que a gente sabia a data certa porque a gente contava as luas. Ai dependendo, tem criança que nasce na crescente, tem outra que nasce na cheia, outras que nascem na minguante”.

Tereza de Benguela e Luara revelaram, em síntese, que “eles sabiam. Papai sabia a época mais ou menos que a criança ia nascer. Como eles sabiam? Pela contagem das luas” (Tereza de Benguela, educadora). “Ai vem. E dali sabe: “de hoje não vai passar”! (Dona Luara, pequena agricultora). Se passar as nove luas, você tinha que ficar em casa, prestar atenção, porque no final dessas nove luas a criança nascia”. Dona Pérola disse que contavam os meses desde a falta da menstruação,

²³ Termo utilizado para indicar o fluxo sanguíneo eliminado periodicamente pela vagina nos períodos entre a puberdade e a menopausa. O mesmo que menstruação.

²⁴ Expressão utilizada para indicar as fases ou os ciclos das luas.

Ai desde daquela data, aquele mês não conta, conta do outro. Quando completava os nove meses sabia que a criança ia nascer. Assim, contando, quer dizer se acabou no mês de junho, aí eu já contava de julho em diante até completar os nove. Quando completava os nove já sabia que nasceria naquela data desses nove meses (Dona Pérola, mestre do jongo, cozinheira).

Além da ausência da menstruação, era comum confirmar a gestação através da verificação física. Dona Marília, parteira da Comunidade e conhecedora de ervas explicou que

[...] depois pro lado de uns dois a três meses a gente mesmo percebia. Aí elas espalhavam pras colegas. As colegas espalhavam pras outra. Aí a gente procurava, deitava de barriga pra cima e procurava, a gente notava onde que tava duro. Aí a gente não sabia? Ah, não tinha aquele problema por dentro. A gente notava que ia ficando assim, aparecendo... só era o quê? Só era isso, né? E a regra também num *tava* vindo, aí a gente percebia que era filho (Dona Marília, parteira da comunidade, conhecedora de ervas).

Um rito que ocorria assim que se confirmava a gestação, era a preparação de uma galinha para o puerpério, ou seja, uma infortuna ave nova era selecionada para ser bem alimentada até que fosse morta quando a mulher parisse. A galinha gorda alimentaria a parturiente, ajudando-a em sua recuperação e na produção do leite materno. No puerpério, a mulher não “podia comer carne vermelha para não ter risco de inflamação. E dizem que a carne branca era apropriada para a mulher que estava de resguardo”, conclui Dona Luara (pequena agricultora).

Quanto cuidado e antecipadas preparações! Ainda assim a rotina de atividades da gestante, que exigiam esforço físico eram mantidas até o momento do parto. Eu registrei, em dado andamento da conversa, que ao falarem do tempo de gestação mencionaram exercícios como “andar de bicicleta”, “trabalhar de enxada”, “adubar cana”, “carregar lenha” e “lavar roupa”. Dona Maetê lembrou que “estava sentindo dor em casa, perto da hora”, e ainda andou “de bicicleta nesse dia”. No entanto, chegado o tempo previsto, as atividades deveriam ocorrer nas proximidades da casa, pois “a mulher não podia sair pra longe, tinha que ficar só rodando por perto de casa. Ai a barriga ia *arreiano* até o dia de nascer” (Dona Pérola, auxiliar de partos e mestre de jongo)

Ainda sobre esse tema, por um momento, escolho uma escrita mais lenta para descrever a cena graciosa que vislumbrei enquanto dona Âmura parecia fazer uma viagem no tempo. Ao lembrar-se de um de seus trabalhos de parto, misturava-se o silêncio e o sorriso. Escorada nos umbrais de madeira da porta da cozinha, entre as paredes de pau a pique construídas pelas mãos de seu marido. Ela, de saia longa e camisa de manga curta, ambas de cor azul claro e de tamanho maior do que as medidas de seu corpo magro. Cabelos lisos, brancos, finos, bem finos; uma porção deles esvoaçava pela testa enquanto o restante estava preso atrás da cabeça, formando um coque singelo.

A pele preta, um pouco vermelha, queimada de sol. Uma das pernas com um curativo que envolvia uma ferida expressiva, daquelas que “faz tempo que não sara”. Colocou a mão calejada sobre o seu rosto e eu mal podia ver os seus olhos entre os dedos grossos, calejados pela enxada. A voz fraca saía entre os poucos dentes que lhe restavam na boca. Sorriu ao dizer:

“Ai, ai, menina”. Continuou ela, “eu lavando a roupa e não estava sentindo nada. A mulherada lavando roupa e fui estender na corda. Menina, não deu tempo de fazer a comida das crianças. Botei a roupa no varal, daqui a pouco eu pedi: ‘Dona Isabel (parteira), já chega aqui’. De repente: ‘Ué? Essa mulher ainda agora estava lavando roupa!’”

Prossigo com essa escrita saborosa, degustando cada palavra, revisitando pacientemente os escritos do meu diário de campo enquanto ouço os áudios das entrevistas. A calmaria das lembranças me levou aos risos tímidos no canto dos lábios, aos olhares perdidos no tempo e aos dedos cruzando-se e descruzando-se em breves embaraços. Até que, ao passar pelo trecho de outra entrevista, ouço: “vem um sinal vermelho de sangue!”. “Sangue? Onde?” Eu pergunto. “Nas peças (íntimas)”, diz dona Pérola que em seguida conclui “tem um tal do sinal vermelho, que vem antes da criança nascer. É a qualquer hora”. “E como era?”, desejo saber. Deste ponto em diante os fatos que narrarei falarão das dores, das facilidades, dos objetos, mais segredos e algumas explicações.

Destaco as que se lembraram de suas mães em trabalhos de parto, as que rememoram os gemidos prolongados, os gritos contidos, as andanças ao redor da sala, o pedido de socorro aos maridos: “Vai chamar a Betinha que está na hora” (Tereza de Benguela, educadora). A dor das suas mães, durante a parição, pareceu privada a elas mesmas, para não assustarem as crianças. Mesmo imersas em dor, essas mulheres protagonizavam todo o processo de parturição, exercendo um domínio sobre o seu corpo, de modo que, enquanto os maridos iam buscar as parteiras, tomavam um banho de bacia e trocavam camisola.

Além das lembranças das mães, outras mulheres narraram os seus próprios eventos, relatando sobre aquele tempo que parecia estar estagnado; as inseguranças e as próprias dores, as agonias das mais profundas, daquelas que vêm acompanhadas com o perfume da morte. “Eu estava em casa sentindo dor, aí eu falei assim: Ai meu Deus, eu estou sentindo dor. Foi só Jesus! Eu só faltava morrer! Morrer de TANTA dor!”, disse dona Maetê. Outras viveram partos menos laboriosos, como dona Pérola descreveu: “eu também graças a Deus, meus filhos nenhum me deram trabalho pra nascer”.

O lugar e a mediadora eram singulares aos processos de parição relatados. “E já avisava que estava próximo, ela (parteira) vinha pra casa da gente e só saía de lá depois que a criança nascesse”. A confiança na parteira e em sua disposição de auxiliar era destacada quando diziam “tudo nasceu com parteira” (Âmura, conhecedora de ervas). O local do parto parecia ser sempre o mesmo, a casa, o lugar de aconchego, de segurança: “Eu tive tudo aqui em casa, ali oh (apontando para a residência)”, foi uma frase recorrente e enunciada com firmeza. “Ela veio pra cá. Morava em Prosperidade, a titia, mas veio de toda carreira (Dona Maetê, devota de Nossa Senhora)”.

A parteira era uma mulher experimentada no parto, de preferência com mais de um filho. Essa era uma de suas credenciais para realizar o parto de outras mulheres.

Ah eles explicavam porque elas já passaram também por isso, não era de primeiro filho e nem era solteira, elas tudo já era casada e tinha filho também (Dona Marília, 83 anos, parteira e conhecedora das folhas de mató).

Por outro lado, como explicado inicialmente, pouco se narrou sobre o que ocorria no interior dos quartos, pois “[...] a gente não via nada. O que acontecia dentro do quarto, ninguém sabia o que. Quem estava aqui fora só ouvia o barulho do neném” (Tereza de Benguela, educadora). “Minha avó cansou de fazer parto, mas a gente não sabia como é que era. A gente não podia ver nada. Era tudo secreto. E as mães não contavam nada pros filhos. Às vezes a gente sabia por que ouvia conversa das mães com a avó” (Luara, pequena agricultora).

O relato resumido da parteira Marília fala das instruções dadas pelas parteiras às parturientes, no decorrer dos partos, a fim de facilitar a realização do mesmo.

Aí ela botava a gente na posição e explicava. Ela só dizia “você tem que ficar nessa posição aberta e fazer a força”. Mandava a gente fazer um *poçozinho* de força, aí tirava pra fora. A criança vinha e ela ajudava. Aí tirava, tira a placenta... que ficava. Aí pegava a tesoura cortava envide, *marrava*, dava o banho na criança, preparava a gente e deixava. Era assim. Era isso aí.

Outros elementos mencionados que pretendemos destacar: as parteiras, os seus objetos e as medidas de alívio realizadas. Cada parteira tinha o seu modo de auxiliar as parturientes, no entanto, observei que a tesoura e o patuá foram tão simbólicos às parteiras quanto é a lâmpada de Florence para a enfermagem.

Avisava à parteira que já estava na hora, que tinha aqueles sinais. Ela vinha em casa, chegava com uma guia. A oração que ela fazia era mais durante o processo do parto, porque algumas mulheres precisavam (Dona Pérola, cozinheira, auxiliava nos partos, mestre do jongo e guardiã da santa Luzia).

A tia Bete carregava uma tesoura. Primeiro ela desinfetava a tesoura com álcool. Já tinha, tinha tudo certinho quando ela ia fazer os partos, ela já tinha a tesoura dela. Tinha uma baciazinha para lavar, tinha os paninhos, tudo para a ocasião. Era a água quente [...] (Tereza de Benguela, educadora, escritora e líder do jongo)

Nenhuma parteira “tinha enfermagem básica, não”, porém “sabia da vida” (Tereza de Benguela). Pela experiência aprendeu um saber que transpõe a superficialidade, um conhecimento do tipo que atravessa com profundidade (LARROSA, 2002). Os relatos demonstram, que o saber da experiência e a amorosidade, faziam essas mulheres encontrarem caminhos para facilitar o parto. Conforme o Caderno de Humanização do Parto e do

Nascimento, as mediadoras devem interferir com prudência, respeitando os anseios dos protagonistas do evento, a mãe e o bebê (MARTINS, et al, 2014)

Tia Bete foi a parteira de suas irmãs e de outras mulheres da comunidade, além disso, foi professora da escola básica. Segundo ela, pela experiência, desenvolveu muitas habilidades e a sensibilidade de perceber o corpo da gestante. Ela disse saber dizer, só de apalpar a barriga, o tempo gestacional, se o neném está com a cabeça encaixada “ou se de pés”. Já teve que “virar pra posição certa”, até faltar o trabalho de professora para fazer parto.

Os relatos sobre parto falaram de métodos de alívio para a dor no parto normal, como as massagens circulares no abdome e nas costas “para ajudar a aliviar”, uso de óleos, banhos de bacia. Destaco o que compartilhou dona Maetê (devota de Nossa Senhora):

Ela (a parteira) fez massagem (fazendo movimentos circulares com a mão direita sobre o abdome para exemplificar). Passava assim a mão na barriga. E disse que era, assim, bom passar um *olinho* de rícino (aponta para a genitália), pra poder fazer o caminho (faz movimento com as duas mãos de mais estreito para aberto). Pra *enquando* estar assim, tem que passar um *olinho* de rícino aqui na parte (aponta mais uma vez para a genitália). Ela passava, com aquele carinho, ela passava. Ai eu perguntava “pra quê?” “pra ajudar mais, pra poder não ficar assim (esfregando os dedos de uma mão na outra, para demonstrar). Pra não sentir demais, pra *enquando* vim, não vir seco”, “pra ficar assim mais molhadinho com óleo”. Isso tudo era ela. Foi melhor mesmo. Ela era muito carinhosinha. Aí ela passava de um lado e depois do outro (se referindo aos grandes lábios). Aí depois foi e deu tudo certo. Ela fez isso na cama, foi na cama.

A eficiência dos procedimentos realizados visava proporcionar bem-estar à gestante, de modo que não fossem necessário o uso de alternativas como a episiotomia (corte dos lábios genitais), um exemplo emblemático de uma conduta não seletiva que persiste, no sistema de saúde, embora não se registre evidências científicas, em seu favor. Atualmente, a episiotomia é considerada “uma violação dos direitos humanos, em particular dos direitos sexuais e reprodutivos, no âmbito da saúde; quando não se observa o respeito à integridade corporal das mulheres” (PREVIATTI; SOUZA, 2007, p. 201). A este respeito, Dona Marília foi enfática ao dizer “Nunca levei o corte. Nunca dei corte em ninguém”.

O pós-parto parece ser o período que resguarda um grande número saberes tradicionais de importância para as mulheres quilombolas, pois, segundo as entrevistadas os mesmos faziam que elas tivessem “mais saúde” ou que, em decorrência da realização deles, “a mulher durava mais”. Tereza de Benguela afirma que “as mulheres viviam muito mais naquela época” e um dos exemplos que citou foi uma de suas primas que “morreu com 105 anos”. Outra evidência de que a realização desses saberes aumentava os potenciais para a vida da própria mulher foi associada ao fato de que elas eram capazes de ter muitos filhos (as). Dona Luara (pequena agricultora) disse que,

via as mulheres que tinham uma porção de filhos e não tinham problemas. E você vê que as mulheres de agora, que as mulheres que não passam de quatro filhos. Só aqui no quilombo que tem umas duas que têm mais de quatro filhos, nova, nova. Mas a gente não vê isso mais não.

As entrevistadas, ao refletirem nas práticas de saúde das mulheres, fazem um paralelo entre os tempos do passado e presente, e, ora afirmaram que “as mulheres tinham mais cuidados” (Dona Luara, pequena agricultora) com as suas saúdes ora diziam que “as mulheres não cuidavam da saúde, não” (Tereza de Benguela, educadora). Dizer que o cuidado em saúde não era uma prática das mulheres ‘do passado’ foi associado a não realização de exames como, por exemplo, o preventivo. Essa e outras contradições expressam o processo de colonização do saber sobre saúde, no qual o conhecimento técnico-científico tenta dominar e desqualificar os saberes tradicionais.

A regra era não ir ao hospital. E como fazia?

Como é que eu fazia? Nós aqui nós não *ia* pra hospital não minha filha. Agora, agora que a *modernage* dessa meninada é que tão indo pra lá, mas na época nossa hum hum (em tom de negativa). Eu, minhas filhas... Agora as neta que tão indo. Neta, bisneta que fica grávida aí, quando chega à época de ganhar vai. Agora, nós não. (Dona Marília, parteira e conhecedora das ervas medicinais)

As narrativas femininas descreveram diversos interditos e ritos para a puérpera, dentre os quais destacamos o confinamento, os chás, a proibição de se molhar a cabeça, a limpeza do útero e a lavagem do intestino. Essas práticas partem do pressuposto que o resguardo é uma fase em que a mulher encontra-se em situação de fragilidade emocional, sendo, portanto,

necessário preservar a sua saúde física e mental. Tereza de Benguela (educadora) descreveu esta fase:

Era tudo totalmente diferente. Durante o resguardo a mulher não pode algumas coisas, porque é um momento que a gente está muito sensível e não pode não.

O cuidado com a saúde mental se dava por intermédio da proibição de molhar a cabeça e do confinamento, que se trata da reclusão da mulher em um quarto com pouca luz, muito silêncio. A mulher e o seu bebê ficavam sob os cuidados de suas comadres, mães e amigas, num período total de oito dias. Elas davam os banhos de asseio na puérpera, cuidavam da envide do recém nascido, prepararam uma alimentação especial para a mãe, entre outros.

Tereza de Benguela (educadora) explicou:

Durante o resguardo não lavava o cabelo, se não a mulher ia dar hemorragia e ia subir pra cabeça. Eu não molhei não, porque minha sogra não deixou. Hoje em dia tem gente que não consegue ficar um dia sem lavar a cabeça. Antigamente tinha esse tipo de cuidado, sabe? Antigamente a mulher ficava ali 8 dias. E eram oito dias que ficava dentro de um quarto (ênfase). Lá em casa não podia fazer alvoroço. A mãe não podia levar susto, porque dizem que é um momento que a gente está muito sensível. Não pode se assustar, ouvir grito de criança, não podia *pegar* sereno Se assustar quebra o resguardo e sobe para a cabeça, que dá dor de cabeça e o monte de coisa que dá na pessoa. Aí quebra o resguardo. Eu não sei se por causa disso as mulheres tinham muitos filhos e não tinham problemas.

Durante o resguardo, elas tomavam o chá de rosa branca para combater as inflamações e infecções ginecológicas; e purificavam o útero, com água inglesa, conforme relatado anteriormente. Faziam, ainda, a lavagem do intestino com um preparado que não souberam dizer a composição.

Era a tal da água inglesa para tomar e limpar, era o tal do chá da rosa branca que é bom para fazer limpeza no útero. Tudo isso. Tinha a lavagem que eles faziam. Não lembro *os preparo*, mas tinha uma lavagem que a pessoa fazia na parte do ânus para limpar tudo lá de dentro. Tinha tudo isso. Fazia em casa. As pessoas mais velhas faziam isso nas mais novas.

As práticas de cuidado no pré-parto, parto e pós-parto relatadas pelas mulheres com quem eu dialoguei possuem algumas lacunas, especialmente em relação à composição de alguns preparados. Compreendo que, por ser uma cultura de tradição oral é importante que esses relatos sejam revisitados ou praticados de modo a alcançarem as novas gerações. De outro modo, os cuidados tão marcantes na história desse povo tenderão a desaparecer com o

decorrer do tempo. A lógica do tempo passado alimentando o presente ampara a ideia de preservação das tradições que identificam e unem esse coletivo. Fica então o registro desse lamento.

5.3 FOLHAS DE MATO E REZAS: “ERA ASSIM EU CURAVA OS MEUS MENINOS”

O texto que compõe esta seção apresenta um conjunto de saberes, não um conjunto de informações ou uma coletânea de técnicas sobre curas por intermédio de ervas e rezas. Trata-se de uma provocação para uma postura simétrica em relação à análise da produção do conhecimento sobre a natureza e a sociedade (LATOUR, 1994). Contém narrativas que refletem aprendizados ancestrais, organizados de um modo próprio e com fundamentos da dimensão espiritual no cuidado à saúde. Carregam elementos da memória social da comunidade, elementos que ajudam a compreender sua história, além do afeto como elo fundamental.

Associo os saberes aqui descritos ao universo feminino, pelo fato de serem as protagonistas e narradoras destes saberes. O espaço de agência dessas atrizes sociais localiza-se, principalmente privado da família, mas também no cuidado coletivo. As protagonistas desses saberes, as vozes oprimidas, subalternizadas ao espaço da reprodução, são as principais referências na dimensão da cura: as rezadeiras, as mães de terreiro, as mães biológicas e as parteiras.

Além das práticas de cuidado sobre a sua própria saúde, são elas as responsáveis pelo cuidado da saúde de suas famílias, como Tiane bem explicou: “A gente tem que se cuidar e cuidar dos filhos. Porque se a gente não se cuidar quem vai? Marido não vai. Da minha saúde e dos meus filhos, eu cuido muito bem”.

Esses saberes eram usados para o cuidado da saúde de suas famílias, como explicou dona Pérola (mestre de jongo, cozinheira):

Sentia uma dor de barriga tinha o capim limão, tinha uma erva cidreira pra gente tomar né? Era assim xarope pros meus filhos. Adoecia eu mesmo pegava folha de mato, pegava saião, pegava o que mais, meu Deus? Era saião, folha de aroeira, pegava açúcar, eu comprava mel de abelha, fazia aquele xarope dava para meus filhos. Se tivesse com catarro *nos peito*, eu passava banha de galinha, galinha de casa. Graças a Deus, meus filhos nem criou catarro no peito nem nas costas, nunca andou de nariz entupido. Graças a Deus! Eu sempre cuidei da saúde dos meus filhos assim, com remédio caseiro.

Sobre as práticas de saúde através do uso de ervas, a prática das rezas, as rezadeiras e as doenças trarei aqui o máximo de detalhes neste texto e nos apêndices 1, 3 e 4. Além disso, buscarei enunciar o processo de ensino e aprendizado dos conhecimentos em foco. No entanto, considero que, outras investigações, na CRQ Machadinho, devam aprofundar as análises sobre este tema.

5.3.1 “Folha de mato era o nosso remédio”

Antigamente a gente fazia chá de erva cidreira, poejo, hortelã, tudo a gente fazia chá, fazia xarope, eu faço muito... de hortelã, língua de vaca, é uma erva. Erva mangangá, também é uma erva, e tem capim limão, tudo a gente já usou. Curdumó, isso ai a gente fazia tudo, né? (Tiane, pequena agricultora, conhecedora de ervas)

O mundo das ervas não está distante do cotidiano das mulheres as quais eu entrevistei, pelo contrário, parece ser um espaço onde elas se sentem confortáveis e confiantes. Facilmente identificam “as folhas de mato” e a sua utilização, como aconteceu com a dona Âmura. Apontando para uma rama de melão são Caetano que avançava cerca acima, expressou o seu conhecimento, ao dizer: “Isso aqui é remédio. É folha de mato que usa pra remédio”. Segue, então, explicando os modos de preparo e de uso, resultantes de sua experiência pessoal:

“Ai *bota* com álcool. Vai *panhar* a garrafa, lavar bem lavada, lavar a folhinha, direitinho. Ai vai enchendo. Enche. Tem que *panhar* ele verde para ficar o sumo, ai vai botando. Botando um *cado* de água. Pode passar nas pernas, na *junta*, se doer. Eu mesma fui passando, passando o álcool com melão, acredita que melhorou? (Âmura, conhecedora de ervas)

Cada erva possui um potencial quando administrada sozinha ou combinada, de modo singular, com uma posologia específica, um campo de combate às doenças determinadas. Um

estudo realizado nas feiras-livres e no Mercado de Madureira, por Branquinho (1999), observou que as ervas são classificadas a partir da percepção de sua natureza, frias ou quentes; de acordo com a forma com que são preparadas e usadas, seja banho e/ou de chá; combinadas a partir de uma sequência numérica par ou ímpar; a partir da área do corpo a ser aplicada, se só do pescoço para baixo ou de corpo inteiro; considerando-se o aspecto sobrenatural, erva de cada santo e; por fim, a sistematização segundo o propósito que se deseja operar: atrair dinheiro ou para descarregar, por exemplo.

A essa taxionomia sobrepõe-se uma a outra,

que referente exclusivamente aos modos de preparo, cuja investigação é básica para pesquisa de novos fármacos, por biotecnólogos, por quimiossistemáticos e por etnocietistas, pois revela o tipo de substância que está sendo mobilizada para a ação da cura. Em outras palavras, os modos de preparo, tanto para uso externo – “de banhar” – como para uso interno – “de beber”, tem a ver com o efeito que se quer ter da erva, potencializando sua ação (BRANQUINHO, 2003, p.2).

Os modos de preparo e uso foram organizados pelos entrevistados (BRANQUINHO, 2003, p.2), da seguinte forma: “infusão”; b) “quinar”; c) “tirar o sumo”; d) “defumador”; e) “bater ou varrer”; f) “colocar na água que acabou de ferver e abafar”; g) “ao natural”; h) “preparar garrafada”; i) “fazer breve”; j) “ralar”; l) “ter plantado no jarro”; m) “xarope ou lambedor”.

Os relatos das mulheres da CRQ Machadinho mostram um número grande de combinações e modos, conforme explicitado no apêndice 4. O quadro foi organizado de modo a elencar as ervas e combinações, os modos de preparo, a via de administração, doença a ser combatida e as narradoras/conhecedoras. São os tipos mais citados: chás, emplastos, unguentos, banhos, aplicação direta, associação com álcool etílico e xaropes.

Quando conversamos sobre as ervas, houve um estranhamento em relação ao meu desconhecimento sobre algumas plantas ou a minha curiosidade a respeito de algumas receitas. Por diversas vezes fui questionada “Você conhece?”, “Já ouviu falar?”, “Sabe o que é?”, “Não sabe, né?”. Em algumas oportunidades, fui levada aos quintais, onde pude ver,

tocar e experimentar algumas delas. Houve também um período da investigação em campo, quando adoeci e pude receber os cuidados de algumas mulheres por meio das ervas.

Eu tive a oportunidade de vivenciar a singular experiência de ser cuidada e curada por um coletivo de mulheres quilombolas. Uma “dona” pensou na receita (ingredientes, modo de preparo e indicação de uso), uma menina foi buscar parte das ervas receitadas no quintal de outra “dona”, a outra mulher acessou as plantas do seu quintal e completou a lista de folhas. Eu mesma fiz o xarope e bebi. Alguém monitorou a evolução e todas souberam quando fiquei curada.

A transformação da erva em remédio reflete conhecimentos construídos ao longo do tempo, era a prática predominante no passado, como exclamou dona Pérola (mestre de jongo, conhecedora de ervas): “O remédio nosso de antigamente era mato, era folha de mato”. Tiane (pequena agricultora e conhecedora de ervas) confirmou que “antigamente não tinha esse negócio de remédio não, era só chá. Não tinha esse negócio de ir no posto *panhar* remédio, era só chá. Isso era muito difícil, esse negócio de remédios”.

Os modos de aprendizado e ensino desses saberes são principalmente pela via dos relatos compartilhados oralmente; pela observação e ação compartilhada com outras mulheres da comunidade; pela experimentação individual e; pelo acesso a uma memória ancestral. Seguem alguns relatos sobre cada um desses processos de aprendizado e ensino.

A experiência pessoal, baseada na sua própria percepção da doença e das ervas já utilizadas em vivências anteriores, foi relatada por Yancy (mãe de terreiro):

É porque a pessoa já foi passado por aquilo ali, tomou, curou e aí a gente tá sabendo, qual é a diferença de um para outro. Disse assim “seja tudo o que *Deuso* quiser”. Vou fazer um remédio. Eu *mêmo* me curei e graças ao meu bom *Deuso*. Eu não sinto nada. *Panhei* o broto da goiaba, o broto do araçá. Cheguei aqui em casa, lavei, botei pra cozinhar. Tomei o chá, coei e botei na geladeira. Tomei uns quatro dia direto, um litro. Até a data de hoje não me dói nada (mexendo no abdome vigorosamente) nem a minha barriga e nem o meu intestino.

A experiência aprendida com outra mulher foi o relato mais comum: “aprendi com a minha avó” (dona Pérola), “aprendemos com a mãe da gente” (Lindaê, conhecedora de ervas

medicinais), “ela fazia e eu ficava ali prestando atenção” (Tiane, pequena agricultora e conhecedora das ervas medicinais), “a gente aprendeu muita coisa com a mãe da gente” (Yancy, mãe de terreiro, conhecedora de ervas e rezas, cozinheira) e “[...] isso aí foi com o pessoal antigo, meus avós, minha mãe, aí *nós aprendeu*. Nós *via* ela apanhar e fazer e eu fui aprendendo, que eu já tava grande mesmo, tinha saber, aí eu aprendi” (Dona Marília). E esses aprendizados com as matriarcas passaram a serem aplicados com os (as) próprios (as) filhos (as), como explicaram dona Maetê e dona Pérola:

A minha avó quem me ensinou. Eu fui criada com minha avó eu via minha avó fazer, aí quando eu me formei me casei e tive meus filhos eu disse: “a minha avó fazia pra mim, tenho que fazer pros meus filhos também”. Pegava uma folha de laranja da china, fazia aquele chá. Eu dava pra eles pra cortar febre tudo isso. Foi ela quem ensinou essa sabedoria para escolher o medicamento e como deve tratar cada caso, quando o chá é morno, quando o chá é quente, quando o chá é pra banho (Dona Pérola, cozinheira, auxiliava nos partos, mestre de jongo).

Isso já veio do tempo antigo. Foi no tempo da minha mãe. Ela fazia, dizia que era bom. Eu cresci e ela já me ensinou e eu já fazia pras minhas filhas, minhas filhas pequenas. Que a gente nunca nasce sabendo. A gente só aprende vendo com outros que é mais velhos, principalmente mãe, que foi antiga, que Deus já levou, mas a prova ela já deixou. O que é bom pra fazer, o que não é. O que dava certo, o que não dava (Dona Maetê, devota de nossa senhora Aparecida).

De onze entrevistadas, oito eram analfabetas, uma possuía o ensino fundamental e duas o ensino médio completo. Em decorrência da “falta de leitura”, a observação é uma das estratégias mais utilizadas para garantir o aprendizado. Yancy explicou, “Eu não tenho a leitura. Agora, qualquer coisa aí eu sei. Se eu vir você fazer, só em eu ver eu sei fazer também. Aprendi. Aprendo logo”.

Existe uma responsabilidade a respeito daquilo que se aprende com os antecessores, a tarefa de ensinar as próximas gerações com um compromisso com a verdade e o respeito ao saberes (BÂ, 1982). Tiane falou de seu compromisso com a preservação do ensinamento que aprendeu e seu dever em não acrescentar aquilo que não aprendeu, “Aquilo que a mãe ensina a gente passa para outra pessoa. O que eu sei eu falo, o que eu não sei eu não posso passar”.

O saber que parece já estar registrado na memória do indivíduo, que não se adquiriu por estudo ou que foi ensinado por alguém, faz referência ao aspecto da ancestralidade. Tiane fala de seu saber sobre a composição das ervas, como se já estivesse disponível na sua

memória para ser utilizado em benefício de alguém. Pareceu se tratar da existência de uma biblioteca, no seu acervo cerebral, com conteúdos construídos e aplicados por seus antepassados, à disposição dos cuidados à saúde no presente. Ela mesma explicou:

O conhecimento do xarope veio da minha memória mesmo. Nunca vi ninguém fazer nada. Eu dou prontinho na sua mão. O conhecimento vem de Deus. Deus que me deu, não veio de ninguém não. Faço até dar certo. [...] Soro caseiro de casa. Ninguém nunca me ensinou receita de soro caseiro. Xarope caseiro de casa. Ninguém nunca me ensinou receita de xarope de casa, não. Eu, pela minha mente eu aprendi fazer, foi pela minha cabeça. Não quer dizer que eu tinha... Foi um dia eu tive uma gripe. Quando eu dou na cabeça de fazer um xarope. Eu falo “Eu vou fazer e vai dar certo”.

Yancy explicou que em um dado momento da vida, você é capaz de perceber, na dimensão do corpo e no plano espiritual quais são as combinações, modalidades de preparação e aplicação. A escola da vida, as divindades vão adicionando esses conhecimentos ao seu portfólio de cuidados “Eu sabia fazer meus chás, eu mesmo fazia a minha medicina”.

Sobre as modalidades de uso das folhas de mato, destacamos os banhos, um modo de cuidado em saúde associado ao descarrego, ou seja, operando em uma lógica no campo espiritual. Esta modalidade de cuidado era feito a partir da associação de ervas e outros componentes, como o sal. Precisava ser realizado na parte externa da casa, pois além a ausência de banheiro, o ritual só estaria conclusivo quando a areia absorvesse o mal que escorria junto ao líquido derramado. Dona Pérola exemplificou:

Eu pegava tipi, guiné, mal com tudo... Ainda lembro! Cipó alho... Botava uma torcida de fumo, um pouco de sal grosso. Ai fazia aquele cozido ai botava pra criança. Se fosse adulto, ai botava em pé. Jogava assim por cima. Aquela água cai no chão e a areia chupa. Antigamente a gente não tinha negócio de banheiro. Essas coisas eram no quintal. Aquela água que despeja cai no chão e a areia chupa. Ai carrega aqueles maus, que está no corpo, aquelas coisas.

Os saberes tradicionais resguardam, ainda, a conexão entre os elementos da natureza, os cuidados com a saúde e a sustentabilidade do meio ambiente. Lindaê (pequena agricultora) afirmou que alguns tipos de folhas para cura exigiam um cuidado específico quanto ao preparo, pois de outro modo, acarretaria prejuízos a manutenção da vida na planta que concedeu parte da sua estrutura para a confecção do remédio. Disse assim: “Tem ervas que

você não pode cozinhar. Tem que abafar ela, não pode cozinhar. Porque senão mata o pé (que está plantado)”. Alguns exemplos são a arruda e as três ervas (poejo, *alevante* e a hortelã, combinação ímpar).

Por fim, destacamos os cuidados com a conservação dos remédios, onde é possível observar o diálogo com critérios sanitários. Elas relataram que é preciso “lavar bem cada folhinha”, “lavar e secar o pote de guardar”, “botar na geladeira”, “dura quatro dias” ou mesmo recomendações híbridas, pois congregam as classificações locais: “xarope caseiro nenhum você pode abrir e cheirar, porque senão ele azeda. Se você conservar na geladeira tem que botar num potinho e esquentar um pouco antes de tomar, porque o xarope é quente (alho, cebola, saião, banha de galinha é quente)”.

5.3.2 As rezas, as rezadeiras e as doenças

Preta velha, de corpo magro, um modo peculiar de mexer a boca como se estivesse a mascar a própria língua. Olhar atento, ora desconfiado, uma mirada profunda, de olho nos pesquisadores, olho no olho, porque, disse ela: “não olho pra ninguém *ni ropa*, não. Só olho aqui, ó (aponta com a mão para seus olhos)”. Não alcancei Dona Chêro, mas suas narrativas foram registradas nos materiais brutos do filme *Retalhos*, cedidos para minha pesquisa, gentilmente, pelo Espaço Cultural José Carlos de Barcellos, Quissamã, RJ.

A sua fala revelou seu domínio dos saberes religiosos, pois segundo ela mesma disse: “Eu rezo tudo”. Não estava sozinha, essa confiança estava na força de todos os orixás que a guiavam, de Oxalá e Preta Velha, ao Povo de rua.

As gravações do filme mostram uma cena de reza. Durante a entrevista, alguém da equipe de filmagem pediu uma luz à Chêro. Ele se ajoelhou diante dela e solicitou uma reza. Numa postura de autoridade, Chêro disse: “Se *estrumiceu*, né? Eu tenho uma luz pra te dar! Você quer que eu te dê uma luz ou quer que eu *rezo* a sua cabeça? Quer que eu *rezo*, né?”. “Eu preciso”- respondeu o homem. Assim, dona Chêro iniciou um ritual, começando com o

sinal da cruz em seu próprio corpo e um pedido de benção ao senhor deus. Impondo as mãos sobre a cabeça do homem recitou, inicialmente, versos inaudíveis, assobios de seu murmúrio.

Ela continuou rezando o *Pai nosso*, trechos da *Ave Maria*, *Creio em Deus Pai* e por fim, uma oração autoral para descarrego. De repente gritou “Aí, que irmão maldito!”. Tomando o homem pela nuca, encostou a testa dele com a sua. Ficou em silêncio durante alguns segundos, enquanto pressionava a cabeça do homem contra a sua. Ele, por sua vez, pareceu estar com o corpo fraco, cambaleante. Então, ela o afastou e olhou nos seus olhos. Mais uma vez aquele olhar penetrante. Por fim, suspirando continuou “Deus pai é poderoso!”. Na seqüência apontou para o céu; o homem se levantou e saiu.

Parecendo estar sentindo forças sobrenaturais, seu corpo enrijeceu. Ela sacudia os braços para cima. Sentou e levantou algumas vezes. Tocou a cabeça, batendo em pontos específicos do crânio e rodeando-a com as mãos. Em um determinado momento, disse mais algumas palavras, uma oração que citava os nomes de cada uma de suas proteções. Bateu com a mão na terra, invocando um orixá boiadeiro. O foco das lentes encontrou o seu olhar. Pela última vez apreciei aquela mirada, que mais parecia uma fortaleza. E a cena encerrou.

Apesar do cenário religioso de Machadinha ser bastante heterogêneo, com uma maioria de católicos, muitos convertidos ao evangelho e poucas pessoas que se dizem umbandistas, é bem difícil enquadrar as pessoas em categorias fixas (SONEGHETTI, 2016). Por mais que os próprios moradores se esforcem para classificar a sua própria religião e a religião dos outros, existem práticas culturais de cunho religioso que permeiam o cotidiano de todos os religiosos. A reza é um exemplo.

Uma das entrevistadas, que se declarou crente ou evangélica, com pretensões de ocupar um cargo de liderança na igreja. Em seu discurso contraditório, enunciou o abandono da reza: “Vou acabar com esse negócio de reza. Aí eu procurei uma igreja e acabei com esse negócio, em nome de Jesus (olha e aponta para o céu)”. Durante a mesma narrativa, diz ter

recebido de dona Chêro (mãe de terreiro), o ensino de duas “simpatias” que é um segredo de cura, que não pretende compartilhar:

Eu sei duas simpatias de bronquite. A do prego virgem com barbante virgem (expressão de orgulho). Tem que tirar a medida da criança, mas tem que ser antes das 06 horas, antes do sol sair (coloca a mão na boca e dá risadas). Essa simpatia do barbante tem que ser na casa da pessoa mesmo, não pode ser na minha casa. *Botei* ele na porta de Ganga Zumba (pai), aquela porta que dá da varanda para a cozinha. “Ganga Zumba, você compra um prego virgem e um barbante”. De manhã cedinho, antes do sol sair eu tô aqui na sua casa. *Bota* a criança de costas para fora e de frente pra dentro (da casa). Aí eu *boto* o barbante na direção da cabeça até lá no *carcanhar*. Aí eu já *medo* direitinho, já bato o prego, vou rodando o barbante e falando umas duas palavras que eu sei e eu não ensino ninguém (rodando o dedo indicador e dando risadas). As duas palavras eu não ensino ninguém. Ai eu dou o xarope. Tá o Jaf! Nunca mais deu crise de bronquite. Tá aí o pai dele, pode ir lá perguntar (Apontando o dedo indicador para a entrevistadora). Ai eu digo para a mãe “Você nunca diga para ele (criança) o que é isso aqui (prego com o barbante). E vai continuando dando o xarope. Até hoje é um rapazinho e nunca mais deu. O prego com o barbante só pode tirar quando tiver maiozinho. Toda vez quadra de lua você vai percebendo que vai dando fraquinho. Depende muito da quadra de lua. Bronquite ataca muito na lua cheia e mais no frio. Você vai observando com o tempo... (Coloca as mãos no peito e respira forte) que bronquite dá um cansaço. Toda vez que der quadra de lua, na lua cheia que não vai mais ficar dando aquele chiado no pulmão, deixando roncada nos peitos.

As rezas eram frequentemente mobilizadas pelos moradores de Machadinha para designar as ações em louvor aos santos católicos, como realizada por rezadeiras ou rezadores que faziam uso de crucifixos, ervas, orações para realizar cura, fazer descarrego, atrair sorte etc. (SONEGHETTI, 2016). Antes de se buscar qualquer profissional de saúde, era possível acessar o alívio pela via das rezas, assim o povo costumava fazer: “Antigamente nós era muito invocada com esse negócio de reza, nós era muito invocada (Tiane, pequena agricultora).”

Os modos de rezar são os mais variados: de galho, com água sagrada, com vela, com imposição de mãos. Yancy (mãe de terreiro) explicou que costumava associar a reza às folhas de mato: “Eu cuidava muito, eu rezada muitas crianças. Eu tenho o testemunho de mãe e pai aqui de Machadinha. Criança com vinte caído, com *aquabrante*, tudo era chá. Eu dava chá de *atelã*, carobinha, banho de tipi, guiné”. Enquanto que outras rezadeiras, como dona Chica, davam algo para comer, segundo Dona Pérola “ela rezava as pessoas e a gente não percebia,

percebia assim que as crianças chegavam lá caída, mortinho e quando vinha, ela dava uma coisa pra criança comer. Ela vinha com outra vida.”

Outras rezavam de galho, como disse dona Pérola “ela rezava de galho. Quando era de *quebranto* elas pegava assim no pasto tem umas vassourinha branca ela pegava três galinhos daquela vassourinha.” Os resultados da força da reza eram vistos nos galhos usados para rezar, continuou a explicar: “se fosse quebranto minha filha ela levava o galinho verdinho quando terminava o galho estava todo arreado. Muito rezadeira, dona Chica Silva.”

Em Machadinho havia muitas rezadeiras. Fiz um quadro com os nomes das citadas nas entrevistas, apêndice 1. Segundo os relatos, “hoje em dia não se vê mais”, dizem. O olhar desconfiado para falar sobre o assunto, até sentirem segurança para contar, sem medo do julgamento. O desprestígio que hoje a rezadeira ou o rezador recebem, fragiliza a manutenção desta prática e faz com que muitos desistam da “vocação”.

Tinha rezadeira, em Machadinho que rezava *vente*. Coisa de *impinja* dava muito. Rezava *vente*, naquela época. Hoje em dia não tem uma rezadeira, nem pra rezar um quebranto da criança. Nem a gente. Aqui, fui na rezadeira. A rezadeira disse que quem sofre de micose não pode rezar outro, nunca vi isso. Tinha uma rezadeira, ela é boa pessoa. Não sei se ela está viva, que foi no mato escuro. Chica Silva, mas ela já morreu. Há muito tempo também, coitada. Era velha que rezava aqui em Machadinho. Por esses cantos tudo, todo mundo quando adoecia ia lá nela e ela rezava (Dona Pérola, mestre de jongo, cozinheira e guardiã da santa Luzia).

Os conflitos entre a vocação para o cuidado espiritual e a desvalorização pelos próprios moradores, é observado nos relatos desesperançosos, como o de Yancy

O que Deus dá ninguém pode negar, né? Uma hora uma pessoa tiver precisando de um remédio, de uma caridade eu to pronta pra fazer. [...] Vou falar a verdade pra você. Aqui, a gente faz o bem e não ganha bem aqui não, ué. A turma aqui num sabe tratar a pessoa com... Aí, larguei, num quis mais saber.

As doenças, citadas pelas entrevistadas, como as que costumavam mobilizar a ida às rezadeiras eram: as doenças de *vente* (caído, caído de *estombo*, costela *minguim*, de junta, seco); quebranto ou *aquebrante* (seja de gosto ou de maldade); *espinhela* caída; bronquite (ou problemas respiratórios); mal olhado, entre outras.

Aquebrante ou quebrante é o resultado de inveja ou mesmo da admiração de alguém por uma criança bonita ou bem vestida. Yancy explicou que *quebrante* pode ser de gosto (por um olhar de admiração) ou de maldade (quando se inveja), no entanto, ambos os olhares podem causar mal à criança. “Têm umas que bota de gosto, mas têm outros que bota de olho mesmo. *Viçoso* (invejoso), de ver aquela criança bonita, arrumada, é isso”. O resultado do olhar desejoso é que a “criança fica molerão, só abrindo boca, chorando”. Esses são os sintomas de *quebrante*.

Quebranto dizem que é mal olhado que as pessoas bota nas crianças tem umas que diz que bota de gosto já tem outros que já vai com aquela intenção de maldade e bota e diz que esse quebranto quando é muito forte arreventa o *fel* das crianças e mata. A criança fica mole, minha filha, fica molinho. Fica caído, mas depois que reza, melhora. Depois da reza criança pegava outra vida (Dona Lindaê, pequena agricultura).

O *vente* caído ou *vente* caído de *estombo* está relacionado ao *desarranjo* (um tipo de infecção intestinal com a associação de vômitos e diarreia), que pode desencadear após um susto ou de um grito com o pequenino, por exemplo. Existem vários tipos de *vente*, como já relatado. O *vente* de junta é observado através de medidas no corpo da criança. Yancy explicou que para realizar a medição, deita-se a criança de bruços e observa se os membros inferiores na paralela. Se uma perna ficar diferente da outra, conclui-se ser a doença. A reza é a forma de tratar. Em seguida, tiram a medida, mais uma vez, para verificar a cura. A mãe de terreiro não revelou “as palavras da reza”.

O *vente* caído costela *minguim*, “é quando a criança... quando se *cata* a criança (o momento que se toma a criança no colo), o (a) bebê sente e fica *impame*. É um *impamento* que não passa. *Impamento* é quando “a pessoa não sente uma dor”, mas fica emitindo um som, um tipo de gemido. O *vente* seco é o mais perigoso de todos, pois “a criança vai secando, secando, até morrer”.

A espinhela caída é uma dor que a pessoa sente no peito, na região de encontro das costelas. A dor ocorria porque, no tempo passado, as pessoas andavam longas distâncias com

objetos pesados na cabeça (facho de lenha, bacia com roupa na cabeça, sacos de mandioca para dar como comida para a galinha e/ou porco). O peso na cabeça afetava a coluna e causava algum tipo de assimetria entre as costelas, que era verificável com a medição da rezadeira, pelo uso de um pano virgem. Rezava-se com agulha e depois colocava um emplasto no peito e nas costas, para tirar a dor. O doente tinha a sensação de estar com o peito aberto, sentia dores na boca do estômago e nas costas. Depois de sete dias retirava-se o emplasto.

Todo aprendizado das rezas era passado de geração em geração. Yancy explicou que aprendiam com os mais velhos, no entanto, sentem dificuldades de ter jovens para aprender e “dar seguimento” às práticas tradicionais:

Isso aí nós viemos seguindo dos mais velhos. Os mais velhos tinha essa sabedoria e foi passando pra gente. Aqueles que *aprendeu*, aprendeu. Aqueles que não quis nada ficou pra trás. Nem filho, nem neto, não dá continuidade. Só eu mesmo que aprendi. Nem passando eles não aprende não. Essa *mudernagem* de hoje, minha filha, quer saber dessa coisa não. Não quer não! Você fala pras crianças seguir o que nós viemos seguindo de pai e mãe, mas ele quer brisa. Eles *quer* bagunça: quer beber! É uma beberagem (Yancy, mãe de terreiro, conhecedora de ervas, cozinheira).

Havia rezadeiras que não ensinavam as rezas, como explicou dona Pérola “fazia e rezava só ela nunca ensinou nada a ninguém”. Outras tentaram ensinar, mas aqueles (as) que tem a vocação para rezar, aprendem através da observação, como o caso de Yancy (mãe de terreiro, conhecedora de ervas, cozinheira):

Eu aprendi. Tinha uma dona chamada Dona Erenita, daqui da Machadinha. Era uma rezadeira de mão cheia e eu não saia da casa dela. Quando ela estava rezando eu prestando atenção. Eu era meninota, quando eu *panhava* a boneca e começava rezando, a boneca. Nisso eu aprendi as palavra da reza e sei rezar. Não é um qualquer não. Qualquer pessoa não aprende, não. Vários já tentou. Ela já ensinou muita gente e *ninhum* aprendeu. Eu que num *tava* nem aí. Só aprendi porque eu quis. Ela não me ensinou. Eu ficava só *abservando* ela rezando e eu aprendi. Tem a pessoa que tem a mente boa e tem outras que *num* tem. Pra leitura *mêmo* eu não aprendi a leitura, muito mal meu nome. Agora, qualquer coisa aí eu sei. Se eu vê você fazer, só em *i* eu ver eu sei fazer também. Aprendi. Aprendo logo. Agora outras coisas difícil é mais difícil. Agora a leitura. Eu fui pra escola e não aprendi a ler nada.

5.4 TERRA, MEMÓRIAS E ALIMENTOS:

Um sistema alimentar é a maneira pela qual os seres humanos se organizam no espaço e no tempo para obter e consumir sua comida (MALASSIS, 1997). É descrito também como a reunião de ambiente, pessoas, insumos, processos, infraestruturas, instituições; assim como atividades relacionadas à produção, às transformações na matéria prima (ou processamento), a distribuição, a preparação e, ainda, ao consumo de alimentos. Os impactos que essas atividades produzem, seja no âmbito ambiental, como na dimensão socioeconômica, são considerados resultados do sistema alimentar elegido e, portanto, considerados parte do sistema alimentar (HLPE, 2017).

Os sistemas alimentares são relacionados a redes interdependentes, em uma área geográfica, que coopera direta e/ou indiretamente na criação de fluxos de bens e serviços direcionados para satisfazer as necessidades alimentares dos consumidores daquela mesma área ou outras (RASTOIN; GHERSI, 2010). Especialistas do Comitê de Segurança Alimentar Mundial, no recente Relatório sobre Nutrição e Sistemas Alimentares, destacaram três elementos constitutivos dos sistemas alimentares que apresentam estreita interface com a alimentação. São eles: cadeias de fornecimento de alimentos; ambientes alimentares; e comportamento do consumidor (HLPE, 2017).

A cadeia de fornecimento de alimentos envolve o complexo de atividades atreladas à produção de alimentos até o seu consumo, incluindo as etapas de produção, armazenamento, distribuição, processamento, embalagem, varejo e marketing (HAWKES; RUEL, 2012). Essas cadeias operam de modo interdependente, de modo que decisões tomadas pelos atores responsáveis por qualquer dessas etapas, reverbere nas demais etapas. A partir dessas etapas é possível definir os tipos de alimentos que estão disponíveis e acessíveis, bem como a forma como são produzidos e consumidos (HLPE, 2017).

O ambiente alimentar são os ambientes, desde a própria natureza e as oportunidades e condições físicas que esta proporciona; assim como as dimensões econômicas, políticas e

socioculturais, que moldam as preferências e escolhas alimentares das pessoas (SWINBURN et al., 2014; GLOPAN, 2017). O ambiente alimentar tem a ver com o modo como os alimentos são obtidos; e são destacados como elementos-chave do ambiente alimentar que influenciam as escolhas alimentares, a aceitabilidade e a comida, são: acesso físico e econômico aos alimentos (proximidade e acessibilidade); promoção de alimentos, publicidade e informação; e qualidade e segurança alimentar (CASPI et al., 2012; SWINBURN et al., 2014; HAWKES et al., 2015).

O comportamento das pessoas é diretamente influenciado pelas preferências pessoais, que é resultante de uma interação de variados fatores interpessoais e pessoais, incluindo gosto, conveniência, valores, tradições, cultura e crenças (GLANZ et al., 1998; SOBAL; BISOGNI, 2009). No entanto, o ambiente alimentar no qual o ser humano está inserido, também pode ser alterado pelas mudanças coletivas, ao abrir caminhos para sistemas alimentares mais sustentáveis, que melhorem a segurança alimentar e nutricional e a saúde (HLPE, 2017).

O Relatório sobre Nutrição e Sistemas Alimentares apresenta três grandes tipos de sistemas alimentares: (1) sistemas alimentares tradicionais; (2) sistemas alimentares mistos; e (3) sistemas alimentares modernos (HLPE, 2017).

Os sistemas alimentares chamados “modernos” têm como característica principal a variedade de opções de alimentos e produtos alimentícios disponíveis durante todo o ano, pois investem em processamentos e embalagens, a fim de prolongar sua vida útil. Incluem comércios de alimentos em forma de mercados formais, que são acessíveis às populações com diferentes formas de renda, assim como nas zonas de pouco acesso aos alimentos. Nestes sistemas, o preço dos alimentos básicos (arroz, feijão, leite etc.) é menor em relação ao de carnes e ao de alimentos perecíveis, já alimentos orgânicos ou locais são mais caros. (HLPE, 2017). Nos sistemas alimentares mistos, os mercados formais e informais são os caminhos possíveis aos produtores de alimentos, para o escoamento de seu cultivo. Os alimentos

altamente processados (ou “ultraprocessados”, segundo Monteiro et al. (2017) e embalados são mais acessíveis, física e economicamente, enquanto os alimentos mais perecíveis são mais caros.

Já nos sistemas alimentares tradicionais, os alimentos disponíveis operam de acordo com a sazonalidade. Os mesmos são coletados ou produzidos para consumo próprio ou vendidos principalmente através de mercados informais. Há troca de alimentos entre os produtores, troca de produtos por serviços ou mesmo doação de alimentos entre os membros da comunidade. As cadeias de suprimento de alimentos são, frequentemente, curtas e locais, portanto, usa-se menos transporte e intermediários. O acesso a alimentos perecíveis, como os de origem animal ou vegetal, pode ser limitado ou sazonal. A organização alimentar das famílias está associada à própria produção, aos cultivos locais e mercados informais, cuja dinâmica é diária ou semanal (HLPE, 2017).

O sistema alimentar tradicional é o que mais se assemelha ao modo como organizam todas as etapas do alimento, na CRQ Machadinho. No entanto, o mesmo encontra-se fragilizado por muitos desafios, dos quais destacamos: os impactos da globalização alimentar e a ausência da titulação da terra.

A globalização alimentar tem impactado os hábitos alimentares, em escala global. Monteiro (2017) fala que a tendência da globalização é o estímulo ao consumo dos produtos alimentícios ultraprocessados, considerados incompatíveis com os alimentos ofertados pelo sistema tradicional. Este e outros autores (MARTINS et al., 2013; MONTEIRO et al., 2011, 2017) chamam a atenção para este problema como um caso grave que afeta a saúde pública, já que as formulações industriais estão associadas diretamente ao surgimento da pandemia de obesidade e de outras doenças como diabetes e hipertensão. Os produtos alimentícios ultraprocessados atingem a cultura alimentar local, pois, como são globalizados, não possuem raiz cultural de referência, por isso são chamados como alimentos “sem cultura”.

A cozinha e a comida, no contexto da cultura, identificam ou diferenciam os povos, grupos ou comunidades. Por exemplo, o que consideramos ou não comestível, as interdições e tabus alimentares, os modos de acessar os gêneros alimentícios, as técnicas, instrumentos e recursos físicos ou simbólicos utilizados nesta tarefa. Os processos de transformação dos alimentos seja pela cocção, moagem, decantação, misturas e outros. As formas de conservação do alimento (pela refrigeração, desidratação, salga etc.). Os modos de servir, momentos e lugares adequados para comer; a eleição das pessoas com quem partilhamos a comida e muito mais. Trata-se de um universo de signos que expressam identidades culturais.

Sobre os impactos da globalização alimentar na CRQ Machadinha destaco alguns apontamentos do Mestre Ganga Zumba. Ele relatou uma receita que costumavam consumir no café da manhã, leite com farinha de mandioca torrada, somente. Essa receita foi relatada também por dona Luara, que pareceu apreciar bastante a mistura simples. O mestre Ganga Zumba disse que hoje em dia, o seu filho Jaí, toma achocolatado em pó com leite (a mesma preparação que observei na alimentação escolar) e já não aprecia a mistura simples, que era tão comum no café da manhã do passado.

Os modos de produção também receberam um impacto, principalmente pela ausência de titulação da terra.

O que eu quero dizer que antigamente era mais aquelas coisa de roça, mas hoje você não tem como criar uma roça porque o fazendeiro não deixa. Aí não tem a terra. Antigamente (a terra) era da usina. O pai da gente trabalhava na Usina e o administrador deixava fazer a roça. O administrador era bom, né? Hoje em dia eu tenho um arrendamento meu, mas tem que pagar. Se não pagar eles *panha*. Aí todo mês tem que pagar 481,00 reais. Tem que pagar na data certa, se não eles *panha*, eles manda abrir a cerca. Você tem que entrar com tudo, com a terra, com a cerca, com a rama, eles não *dá* nada. Tem que comprar a semente e *samear*. A gente precisa da terra. Se o Incra *panhasse* para dar pros quilombolas, seria bom. Eu queria *mêmo* é trabalhar, pra comer do que plantei (sr. Gegê, pequeno agricultor)

Mestre Ganga Zumba recorda que quando era criança, no tempo em que havia canavial, o seu pai e outros quilombolas costumavam plantar na beira do canal Campos-Macaé. Eles faziam roça de milho, rama (aipim), bananas, cana-de açúcar, laranjas, batata doce, entre outros alimentos básicos. No entanto, com o arrendamento das terras para a

criação do gado, ao redor do canal, as pequenas plantações ficaram inviáveis. O gado utiliza as águas do canal para a hidratação e acaba consumindo ou destruindo as pequenas plantações.

Havia um modo para plantar que era ensinado por seu pai: “Fazer a cova com a enxada e fechar com o pé, que é para fechar com carinho”, disse o Mestre Ganga Zumba. O Sr Gegê (pequeno agricultor) confirmou que havia um jeito especial de plantar a rama “A covada tem que ser em pé, corta o tolete com o facão, coloca na terra e depois tapa com o pé, assim, carinhoso”. Infelizmente a falta de terra não permitiu que eles ensinassem esse modo de plantar aos seus filhos, que foram perdendo o interesse pela plantação de roça. Com a falta da terra, a juventude não se envolve com o plantio, “não sabe cavar uma cova, não sabe fazer cerca, roçar pasto, não aprende as quadras de lua” (Sr. Rebotino, pequeno agricultor), e outros conhecimentos preservados ao longo de muitos anos. Sr. Gegê compartilha algumas de suas sabenças:

Pra fazer a roça tem que tombar com o trator (colocar terra no terreno), tem que cercar o terreno. Na lua crescente e na nova você planta a rama. A nova, você tem que plantar depois de dois ou três dias. Se você plantar no dia seguinte da lua nova, ele dá assim, ô (mostra o dedo indicador), da finura de um dedo, ela não engrossa. Se você plantar na minguante, não dá nada, não dá raiz. Tem que plantar na quadra certa, na lua certa. Mas nós aqui planta na crescente. Se hoje deu a lua crescente pode passar. Se deu minguante dá pra plantar feijão. O feijão é o seguinte, se você plantar na lua nova, cheia, ele dá, vai nascer, botar vagem, essas coisas ele faz, mas você não colhe. Quando ele secar e você colher ele, vai estar cheio de lagarta, dá bichinho. Aí, se você embalar, o inseto come tudinho, ele vira farinha. Tem que plantar na minguante. Pode plantar na minguante que ele dá sozinho. O seu Ontaner sabe tudo da quadra da lua pra rama branca, pra preta, abóbora... Quando vou plantar milho, pergunto pra ele, porque tem um mês que dá muita formiga e caroço falhado. No mês certo dá a batuera (sabugo) fina e muito caroço.

Com a restauração das senzalas no núcleo Fazenda Machadinha, na primeira década dos anos dois mil, foi necessário construir casas de passagem e os chamados arrumamentos entre as senzalas e as novas casas. O arruamento tomou justamente o quintal, destinado ao plantio de pequena produção para o abastecimento. Removeram, ainda, parte das hortas e plantações que havia na frente das senzalas no Núcleo Fazenda Machadinha, com a

justificativa que as mesmas impactavam a estética do Complexo Cultural Machadinho, inadequada à visita turística (SONEGETHI, 2017).

A horta comunitária, que havia atrás do armazém e que estava sob a responsabilidade do morador mais antigo da comunidade também não existe mais, pois o mesmo não tem condições físicas para cuidar do plantio.

A destruição de parte dos quintais e das hortas impactou negativamente a produção e circulação de alimentos *in natura* na Fazenda Machadinho, diferentemente do que observamos nos Sítios Santa Luzia, Bacurau e Boa Vista, onde há quintais e pequenas produções de hortas, frutas e legumes (acerola, jambo vermelho, coco, manga, abacate, tangerina, limão, laranja, cajá, caju, siriguela, maracujá, fruta de conde, caju, cajá manga, batata doce, rama (aipim), abacaxi, bananas (figo, caturra, maçã), noni, goiaba, mamão, tomate, quiabo, beterraba, alface, cebolinha, salsinha, coentro, couve etc.). Os tipos de fruta característica da restinga de Machadinho são o cambuinho, a almesca e a quichaba.

Ali na roça a gente *plantemo* aipim, tem pé de goiaba, tem de laranja, tem bananeira, pé limão. O meu neto que vive comigo plantou pé de siriguela, maracujá, pé de mamão aqui em baixo. Plantei um pé de guandu, *plantemo* abóbora. Tem tudo ali na roça plantado. Tudo é a gente. Deixa tudo limpinho, eu e meu esposo (Dona Tiane, conhecedora de ervas medicinais e pequena agricultora).

As poucas hortas de verduras nos núcleos adjacentes, como o de Santa Luzia, exigem um trabalho extenuante para a manutenção, pois, diante da inexistência de água encanada, é preciso bombear a água de poço para irrigar toda terra. O solo, em alguns lugares é arenoso, bem seco; quase não chove na região e faz muito calor em algumas estações do ano. Somado a isso o fato de nem todos conseguirem realizar o cadastro junto ao Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) como quilombolas e, assim, receberem os ajustes na conta de energia elétrica. Bombear a água do poço com eletricidade significaria ter uma conta de luz muito cara ao final do mês.

Há ainda pequenas criações de animais: galinha, porco e bezerros, nos sítios adjacentes. Os animais recebem como alimento, o apanhado de lixo orgânico, ou são deixados

soltos no quintal, para que consigam consumir capim e/ou pequenos insetos, como é o caso das galinhas. Além da prática de caça de pequenos animais, como a preá, o hábito de pescar está no cotidiano de muitos moradores (a exemplo do Sr Singol e sua esposa, dona Ceconia; dona Pérola, dona Luara, entre outros).

O juquiá é um instrumento de matrizes indígenas, feito com bambu, em formato de cone, com uma alça na parte de cima, com um espaço que permite a passagem do braço de um sujeito. O instrumento é utilizado para pescas em partes rasas do rio. O (a) pescador (a) tateia o leito do rio com o juquiá, fazendo o mesmo movimento utilizado para desentupir uma pia, ou seja, posiciona o juquiá de cima para baixo, verificando a existência de peixe pela vibração. Não havendo peixe, busca-se outra área do rio, e assim por diante.

Quando a *brejada* era cheia, dava pra pescar com juquiá e com anzol. Juquiá pesca assim ô: batendo na frente do pé. Predeu o peixe dá uma ronda com o juquiá e depois você tira. Tem que rodar bastante para a traíra ficar tonta, se não ela pega no dedo. Essa traíra rachada peca cá em cima, pega aqui no sovaco (Sr. Gege, pequeno agricultor).

Quando o (a) pescador (a) percebe a presença do peixe, ele gira o juquiá, na intenção de deixá-lo “tonto”. Assim que houver a alteração no estado do peixe, o (a) pescador (a) introduz o braço, pela abertura superior do instrumento, e retira os peixes com as próprias mãos. Sr. Singol costuma pescar peixe com essa técnica. Diz que costuma retirar tamanha quantidade que se torna necessário distribuir o pescado entre familiares e vizinhos. “Fico com, no máximo, oito quilos”.

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.

Tem gente que diz que isso não sai. Eles mesmos lá da Usina *falou* que isso (titulação) não sai. A gente fica até desanimado. Às vezes a gente vai na reunião. Toda reunião eu vou, só não vou quando eu não sei. Tô sempre lá, mas. Tobias diz “a terra é nossa”. Aí eles (Usina) vão lá na nossa roça e dão trinta dias para tirar o pasto. Esse é um desaforo. A terra é nossa, mas eles chegam lá e *tira* nós.

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.

Além disso, as mudanças ambientais causaram um impacto negativo no meio ambiente. Sr. Gegê (pequeno agricultor) explicou:

Agora não pesco mais não. Não tem lugar pra pescar. Só tem brejo seco. Antigamente eu era criança pequena, com a lua cheia ia com o pai meu e ia um monte de gente. Tinha umas poças na fazenda e ia pescar com juquiá.

As grandes chuvas de janeiro de 2011, trouxeram o bagre africano, por exemplo, para o Canal Campos-Macaé, o que comprometeu a existência de algumas espécies de peixes. O bagre africano é um peixe carnívoro e consome boa parte das pequenas espécies existentes (como o achatado, o cachimbau, a piaba, a traíra etc).

Com a redução da pesca, aos poucos alguns modos de preparo e hábitos alimentares estão ficando somente na memória. Sr. Gegê (pequeno agricultor) lembrou que havia uma espécie de “fome” por aquela comida simples, de verdade (BRASIL, 2014):

Depois de sair à noite para pescar a mãe da gente escamava com a faca, depois tirava a tripa e lavava. Nessa época não tinha geladeira. Tudo era com sal mesmo. Aí salgava, enfiava no cipó, assim, *marrava* e botava pra secar no sol. Assim que fazia a mãe minha. No sol quente de janeiro, você botava hoje e amanhã você podia assar na brasa. A mãe da gente assava na brasa pra gente comer com farinha e água. Botava farinha torrada, água e a gente comia. Era muito criança e tinha uma fome danada. Tinha uma fome danada nós. Hoje, a juventude de hoje não quer fazer isso mais não. Nem *fio* meu, nem seu. Hoje *fio* meu não come. Comia muito toicinho na brasa, colocava no sol. Na época era gostoso, porque a gente tinha fome. Aí ela pegava aquela farinha torrada em casa, fazia aquela sopa d’água e dava pra gente comer. Ela assim que criava nós.

Por fim a noção de risco de consumo de alimentos com agroquímicos, artificiais e da segurança em consumir algo que foi plantado por si próprio. Dona Hailse, moradora do Bacurau e o Sr. Gegê explicaram muito bem:

A minha avó fazia comida gostosa pra gente, bem natural, sem agrotóxico, como a gente vê hoje aquelas coisas assim. Porque aquilo ali não é pra nos alimentar. Aquilo é para conservar o alimento. A gente, às vezes, não se dá conta assim. Aquilo é pra conservar o alimento pro comércio ter sempre aquilo ali, para manter a clientela.

Não é assim? Mas é qual o efeito daquilo ali dentro da gente? Naquela época não. A gente colhia o alimento da terra. Ali a minha avó, a minha mãe, plantavam assim na terra. Aí vamos fazer assim um café da tarde. Ai a mãe falava: “Vai lá crianças, tira ali no pé umas batatas. A gente passava assim a enxadinha, passava na terra e elas subiam. Tudo isso é muito bom, é muito gratificante. Ai hoje a gente vai fazer com o aipim. Como vocês querem: cozido ou frito? Ai, mamãe, como a senhora quiser. Ah, então hoje a gente vai fazer o bolo do aipim. A minha mãe fazia um bolo de aipim com uma espessura assim (faz o sinal com os dedos indicador e polegar, indicando uma altura cerca de 8 cm.) (Dona Hailse, pequena agricultora e cozinheira)

Não tinha veneno, hoje em dia é pesticida, né? Para acabar com a formiga, eles *cavacavam* com o enxadão. Era igual escravo mesmo. *Botava* a pá e jogava pra cá pra *cimba* e achava o ninho dela. Aí *botava* óleo e botava fogo. Se antigamente tivesse (veneno) também não botava porque não tinha dinheiro pra comprar (Sr. Gegê, pequeno agricultor).

Os saberes aprendidos com pai e mãe estão ameaçados, com a ausência da posse da terra, assim como os modos de plantar, colher, cozinhar, conservar o alimento e outros aspectos dos hábitos alimentares saudáveis. Percebe-se que esse modo de comer e preservar a terra estão em harmonia com o que preconiza o Guia Alimentar para a População Brasileira (BRASIL, 2014). O documento incentiva a culinária doméstica, destacando os aspectos de saudabilidade presentes na cozinha baseada em alimentos *in natura*, a chamada comida de verdade. Fala também sobre o valor do comer em família, de plantar e cuidar da preservação do meio ambiente, dedicar tempo às refeições, assim como sinaliza a importância de desenvolver, exercitar e partilhar habilidades culinárias.

A equipe que atualmente tem trabalhado na atualização da primeira peça do RTDI, o relatório antropológico, que certamente aprofundará as investigações sobre a terra, as práticas alimentares e os modos de viver. Desejamos que este e registro e outros, que futuramente publicaremos, sirvam de fonte de informações para conquistas de direito, preservação da vida e da terra.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho expressa uma experiência em processo, de assunção da identidade e tomada da liberdade, assim como descreveu Tereza de Benguela. No entanto, essa vivência singular é também coletiva e se apresenta acompanhada de anseios por mediar esse processo junto às novas gerações, garantindo a perpetuação da CRQ. As práticas educativas apresentam-se como caminhos possíveis e nos saberes tradicionais estão guardados conhecimentos ancestrais quilombolas.

Os saberes relatados compreendem as dimensões materiais e imateriais do cuidado em saúde, da cura, das ervas, da comida, do parto, apontando para a identidade, a memória e afeto, os modos de viver, produzir, curar e comer. Porém, como também se trata da narrativa de uma versão da história que esbarra em relações de poder e nas contradições implícitas neste contexto. É uma versão da história contada pelos oprimidos, que ao longo dos anos não tiveram a oportunidade de escapar do silêncio.

O domínio da versão oficial da história reflete o domínio da produção de conhecimentos, dos hábitos alimentares, dos modos de cuidar. Ou seja, a colonização territorial, política e econômica também é uma colonização do saber. Para a decolonização do saber, é necessário valorizar esses saberes tradicionais, impondo limites ao curso violento desse rio que tenta impor uma consciência sobre a outra. Apesar dos saberes locais serem, muitas vezes considerados marginais, congregam a força das margens para frear o fluxo soberbo e invasivo do “centro” das águas.

A permanência de saberes tradicionais ligados a cultura é uma resistência ao poder do capital e a determinadas práticas que interessam a classe dominante, os quais impõem um modo universal de comer, cuidar, o modo capitalista, mercantil, fundado na produção de mercadoria. O saber tradicional não é uma mercadoria.

Ao trazer os relatos sobre a comida, rezas e ervas, nos importa destacar o lugar de quem faz, quem produz, quem conhece. Os saberes tradicionais, fundamentalmente femininos, que merecem a devida valorização e não a manutenção no lugar de reprodução. Saber tradicional que agrega técnicas, habilidades, mas também memória, história, afeto, combinações, posologia.

Existe algo que une os diferentes saberes, é o elemento de classe, dos trabalhadores (as) e daqueles (as) que tiveram que descobrir como transformar os recursos que se consegue acessar para a sobrevivência. Duas pesquisas de conclusão de curso, em andamento, das minhas orientandas de graduação revelaram aspectos semelhantes aos encontrados por mim, neste trabalho. A estudante Debora Lima está investigando a história da comida de Macaé, a partir das narrativas de mulheres idosas negras, dos bairros periféricos. Enquanto que Giselle Maria da Silva investiga os cuidados em saúde das mulheres quilombolas da CRQ Machadinha. A condição material que vai construindo o saber dos oprimidos é parecida, porque surge da condição material, que é transversal.

Essas sabenças e práticas esbarram com os conhecimentos oriundos da academia. Não foi possível detalhar neste manuscrito, mas houve vários relatos preconceituosos e estigmatizadores, por parte dos profissionais de saúde da unidade de saúde da família localizada na CRQ Machadinha. Muitas mulheres são recebidas com a pergunta “Você tem marido?” (segundo Yancy, mãe de terreiro e conhecedora das ervas) ou mesmo recebem receitas de vermífugos, sem que haja algum exame comprobatório da necessidade de administração do fármaco. “Porque vê as *muié* assim tudo barriguda, acha que *tá* com verme!” (Yancy, mãe de terreiro e conhecedora das ervas).

A sobreposição de um conhecimento sobre o outro, domina o imaginário social a respeito da figura do médico, o “enviado por Deus”, “aquele que sabe”, “esclarecido” (segundo Luara e Tereza de Benguela). Inclusive, observamos que, algumas falas reproduzem

de modo alienado, visões estigmatizadoras sobre as práticas de cuidado próprias da comunidade: “antigamente ninguém cuidava da saúde [...] porque a mulher não fazia o preventivo”, “essas bobagens de antigamente (rezas)” (Tereza de Benguela e Luara, respectivamente).

Observa-se a fragilização das práticas tradicionais e ainda, a meu ver o que é o mais grave, o desaparecimento de rezadeiras, conhecedoras de ervas, parteiras, agricultores (as), cozinheiras, fazedor de farinha etc. A nova geração não tem acolhido e praticado essas “coisas de atrasado” (dona Maetê, devota de nossa senhora).

Os hábitos alimentares saudáveis, segundo as perspectivas propostas pelo Guia alimentar (BRASIL, 2014), praticados no passado quilombola também sofrem impactos. O assédio da indústria de produtos alimentícios já alcançou o cotidiano alimentar dos jovens, pela via da alimentação escolar, inclusive. O mais surpreendente e confrontante com a ideia, no senso comum, de que a culinária de matriz africana é pouco saudável, gordurosa, é derrubada. As comidas registradas, por mim, estão em harmonia com as propostas do novo guia alimentar para a população brasileira, em diversos aspectos: de sustentabilidade (trocas de alimentos, relação respeitosa com o meio ambiente), do protagonismo do sujeito, da autonomia culinária, do uso preferencial de alimentos in natura ou minimamente processados etc.

As narrativas femininas sobre os saberes e práticas de cuidado ainda estão resguardadas ao silêncio e precisam ganhar mais força, pois é um recurso descrito pelo paradigma do quilombismo, como instrumento de tomada do discurso sobre a sua própria identidade. Por outro lado, no contexto da educação, observamos avanços um pouco maiores, tanto na organização da comunidade para o ensino do jongo, do fado, da contação de histórias e do artesanato, quanto nos pleitos junto ao setor municipal de educação para a implementação das DCNEEQ.

As narrativas bem posicionadas sobre o que é ser quilombola estão mais consolidadas, especialmente nos discursos de lideranças como Tobias, Mestre Ganga Zumba e Tereza de Benguela, que têm atuação no contexto da educação popular e nas disputas políticas sobre a EEQ.

Certamente a compreensão deste modo de viver é fundamental para o desenvolvimento de práticas de educação em saúde na escola e nas unidades de saúde, que saibam expressar o que é ser quilombola. Sendo assim, considero importante o desenvolvimento de outros estudos que aprofundem as investigações nos temas cuidados em saúde e os conflitos com o modo de saber da medicina hegemônica. No entanto, reitero a necessidade do compromisso ético e político, sempre.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADÃO, J. M. *O negro e a educação: movimento e política no Estado do Rio Grande do Sul (1987-2001)*. 2002. 163f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRS Porto Alegre, 2002.
- AFONSO, A.J. Sociologia da educação não-escolar: reatualizar um objeto ou construir uma nova problemática? In : ESTEVES, A. J. (Org.). *A sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento*. Porto: Afrontamento. 1989, p. 81-96
- ALVES, H. C. “*Eu não sou o milho que me soca no pilão*”. *Jongo e memória pós-colonial na comunidade quilombola Machadinha – Quissamã*. 2016. 316f. Tese de Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social - Instituto de Psicologia, UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.
- ALVES, R. *Estórias para quem gosta de ensinar: O fim dos vestibulares*. 11º ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.
- ANDRE, M. (org). *Jongos do Brasil*. Associação Brasil Mestiço. Amazônia: Microservice Tecnologia Digital da Amazônia LTDA, 2005.
- ANGROSINO, Michael. Etnografia e Observação Participante. In: FLICK, U (org). *Coleção Pesquisa Qualitativa*. São Paulo. Artmed, 2008, p. 15-34.
- ARANTES, Luana Lazzeri; MARTINS, Fernanda Ayala; FLIT, Renato. Programa Brasil quilombola: avanços e desafios. In: *Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate*. – N.20(2014)-. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, 2015.
- ARROYO, M. G. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ARRUDA, Rinaldo. Populações tradicionais e a proteção dos recursos naturais. *Ambiente & Sociedade*, v. 2, n. 5, p. 79-93, 1999.
- MARTINS ET ALBrasil. Ministério da Saúde. Humanização do parto e do nascimento / Ministério da Saúde. Universidade Estadual do Ceará. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014. 465 p. : il. – (Cadernos HumanizaSUS; v. 4)
- ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, E.L. *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, p.93-110.
- BOURDIEU, P. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- BÂ, H. A. A tradição viva. In: ZERBO, J-KI. *História Geral da África*. São Paulo, SP: Ed. África. 1982.
- BEAUVOIR, S. *O Segundo sexo – fatos e mitos*. São Paulo, SP: Difusão Europeia do Livro, 1980.

Branquinho, F.T.B. *Uma proposta de educação em ciência baseada na relação entre o conceito de rede sociotécnica de Latour (1994) e o conhecimento associado às plantas medicinais*. IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. 2003

BRANQUINHO, F. T. B. *Da química da erva nos saberes popular e científico*. 1999, 210f. Tese de doutorado, IFCH/UNICAMP, Campinas, 1999.

BRASIL. 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. 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 out. 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>. Acesso em: 12 nov. 2013.

BRASIL. Lei n.º 10639, de janeiro de 2003a. Altera a lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira”, e dá outras providências. Presidência da República [do Brasil], casa civil, subchefia para assuntos jurídicos, Brasília, DF, [2003]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em : 05 de julho de 2017.

BRASIL. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. *Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias*. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm>. Acesso em: 12 nov. 2013. Acesso em : 05 de julho de 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em : 05 de julho de 2017.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Programa Brasil Quilombola*. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Política Nacional de Alimentação e Nutrição*. Brasília, 2004.

BRASIL. Secretaria Extraordinária de Promoção da Igualdade Racial. *Política Nacional de Saúde Integral da População Negra*. Brasília, 2009.

BRASIL. Decreto nº 6040, de 7 de fevereiro de 2007. *Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais*. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em 20 nov de 2013.

BRASIL. Decreto nº 6.261, de 20 de novembro de 2007. *Dispõe sobre a gestão integrada para o desenvolvimento da Agenda Social Quilombola no âmbito do Programa Brasil Quilombola, e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6261.htm. Acesso em 20 de nov. de 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Guia Alimentar para a População Brasileira*. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB Nº 16/2012. Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Relatora: Nilma Lino Gomes. Aprovado em 05 de junho de 2012a. Brasília, DF.

BRASIL. Portaria nº 1.067/GM de 4 de julho de 2005. *Institui a Política Nacional de Atenção Obstétrica e Neonatal, e dá outras providências*. 2005b. Disponível em: Acesso em: 20 dez. 2015.

BRENNAN, T. The national longing for form. In: BHABHA, H. (org.). *Narrating the Nation*. Londres: Routledge, 1990.

CASPI, C.E.; SORENSEN, G.; SUBRAMANIAN, S.V.; KAWACHI, I. The local food environment and diet: a systematic review. *Health & Place*, v.18, n.5, p.1172–1187, 2012.

CAMPOS, N.J.L. *Curiaú: estórias e histórias sobre a história de uma vila*. 2002. 186f. Dissertação de Mestrado em Filosofia. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2002.

CARNEIRO, E. *O Quilombo dos Palmares*. 4.ed. São Paulo: Editora Nacional, 2011.

CARNEIRO, L. O. *Territorialidades e Etnografia: avanços metodológicos da análise geográfica de comunidades tradicionais*. Ateliê Geográfico, vol. 7, nº 1. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, abril de 2013.

CARNEIRO, S.; CURY, C. O poder feminino no culto dos orixás. In NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Guerreiras de natureza: mulher negra, religiosidade e meio ambiente*. São Paulo: Selo Negro, 2007.

CARTA DO I PRIMEIRO ENCONTRO NACIONAL DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO BRASIL. São Luiz, [s.n], 1996.

CAVALCANTI, L. Tradição e modernidade: identidade cultural da freguesia de Quissamã. In: MARCHIORI, Maria Emília Prado (org). *“Quissamã”*. Rio de Janeiro, SPHAN, Fundação Nacional Pró-Memória, 6ª Diretoria Regional, 19871.

CAVALLEIRO, E.S. (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

COMPARATO, F. K. Um débito Colossal. 2008. Disponível em: <http://reporterbrasil.org.br/2008/07/um-debito-colossal/> . Acesso em 21 de jun, 2017.

CRUZ, R.S.B.L.C.; CAMINHA, M.F.C.; FILHO, M.B. Aspectos Históricos, Conceituais e Organizativos do Pré-natal. *Rev. Bras Ci Saúde*, v.18, n.1, p.87-94, 2014

ERNY, P. *L'enfant dans La pensée traditionnelle de l'Afrique noire*, Paris: Le livre Africain, 1968

FERREIRA-SANTOS, M. *Práticas Crepusculares: Mytho, Ciência & Educação no Instituto Butantan – Um Estudo de Caso em Antropologia Filosófica*. 1998. Tese de doutoramento - FEUSP, São Paulo, 1998.

FERREIRA-SANTOS, M. Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku. In: SECAD/MEC (org.). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei nº 10.639/03*. 1 ed. Brasília: Edições MEC/BID/UNESCO – Coleção Educação para todos; v 1, 2005.

FERREIRA-SANTOS, M. *Crepúsculo do Mito: mitohermenêutica e antropologia da educação em Euskal Herria e Ameríndia*. 2004. Tese de livre docência - FEUSP, São Paulo, 2004.

FERREIRA-SANTOS, M. *Matrizes de la persona afro-ameríndia: escritura como obra de vida*. 2009, Mestrado em Educação - Cali: Universidad de San Buenaventura, Cali, Maestría en Educación –Desarrollo Humano, 2009.

FIORI, E.M. Aprender a dizer a sua palavra. In: REIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

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

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 52 edição. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 58 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. *Ação Cultural para a liberdade*. 5 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, D.A. *et al.* Saúde e comunidades quilombolas: uma revisão da literatura. *Rev. CEFAC*, v.13, n.5, São Paulo, Sept./Oct. 2011.

FREYRE, G. *Casa-grade & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 35 ed. Rio de Janeiro: Record, 1987.

FU KIAU, B. *A Visão Bântu Kôngo da Sacralidade do Mundo Natural*. Palestra realizada no III Encontro Internacional de Capoeira Angola Fundação Internacional de Capoeira Angola – FICA. Salvador, 1997. Disponível em: <<http://www.campodemandinga.com.br/2011/08/palestra-do-dr-fu-kiau-salvador-1997.html>>. Acesso em 13 de junho de 2017.

FUNDAÇÃO PALMARES. Disponível em:< <http://www.palmares.gov.br/>>. Acesso em agosto de 2015.

FUNDAÇÃO PALMARES. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/comunidades-remanescentes-de-quilombos-crqs>>. Acesso em abril de 2018.

GUARESCHI, P. A. *Sociologia Crítica: alternativas de mudança*. 61 ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, 2011. 168p.

GEERTZ, C. *O Saber Local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Trad. Vera Mello Joscelyne. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

GEERTZ, C. Do ponto de vista dos nativos: a natureza do entendimento antropológico. In : GEERTZ, C. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 2003.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1989. 323p.

GIMENES, M. H.S.G.; MORAIS, L.P. Vozes femininas, saberes culinários: o feminino e a dinâmica das identidades regionais por meio da culinária. *Caderno Espaço Feminino*, v.19, n.01, Jan./Jul. 2008

GLANZ, K. *et al.* Why Americans eat what they do: taste, nutrition, cost, convenience, and weight control concerns as influences on food consumption. *Journal of the American Dietetic Association*, v. 98, n. 10, p. 1118–1126, 1998.

GLOPAN. *Improving nutrition through enhanced food environments*. Policy Brief No. 7. London, 2017.

GOHN, M.G. *Educação não formal e o educador social: Atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.

GOMES, F.S.; CUNHA O.M.G.(orgs.). *Quase-cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. FGV. 2007. p. 13.

GOMES, F.S.; CUNHA, O.M.G. (Org.). *Quase-Cidadão: Histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2007.

GUEDES, C.R. *A imagem social de mulheres negras universitárias: a silhueta esculpida durante o processo de formação*. 2012. 137f. Dissertação de Mestrado em enfermagem - Faculdade de enfermagem, UERJ, RJ, 2012.

HALL, S. The Word of representation. In: HALL, S. (org). *Representation: cultural representation and signifying practices*. Londres: Sage/The Open University, 1997.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10 ed. Rio de janeiro: DP&A, 2005.

HALL, S. “Minimal Selves”, in *Identity: The Real Me*. ICA Document 6. Londres: Institute for Contemporary Arts, 1997

HAWKES, C.; RUEL, M.T. Value chains for nutrition. In: FAN, S.; PANDYA-LORCH, R (org.). *Reshaping agriculture for nutrition and health*. Washington, DC, IFPRI, 2012.

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.

HOFLLIG, E.M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, ano XXI. 55, 2001.

INCRA. Disponível em: < <http://www.incra.gov.br/>>. Acesso em 11 de agosto de 2015.

KAUFMANN, J.C. *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan, 2011.

KARENKA, M. Afrocentricity and multicultural education. In: MAZAMA, A. *The afrocentric paradigm*. Treton: Africa Wolrd Press, 2003, p 73-94.

KILOMBA, G. *Plantation memories: episodes of everyday racism*. Munster: Unrast, 2012.

LALANDA, P. Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica. *Análise Social*, v. 33, n.148, p. 871-883, 1998.

LARCHERT, J.M. *Resistência e seus processos educativos na comunidade negra rural quilombola do Fojo-BA*. 2014. 217f. Tese de Doutorado em Educação e Ciências Humanas – Universidade de São Carlos: UFScar, São Paulo, 2014.

LARROSA, J.B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. 2002, n. 19, p.20-28.

LATOUR, B. *Jamais fomos moderno: ensaio de antropologia simétrica*. Rio de Janeiro. Ed 34 . 1994.

LEITE, I.B. *Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas*. Etnográfica, Lisboa, vol. IV, n. 2, 2000.

LEITE, F. Valores Civilizatórios em Sociedades Negro-africanas. In: *Introdução aos estudos sobre África contemporânea*. São Paulo: Centro de Estudos Africanos da USP. 1984.

LEITE, I.B. O projeto político quilombola: desafios, conquistas e impasses atuais. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 16(3): 424, setembro-dezembro/2008

LOPES, D.L. *Rodas de conversa e educação escolar quilombola: arte do falar saber fazer: o programa Brasil quilombola em Restinga Seca/RS*. 2012. 252f. Tese de Doutorado em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRS, Rio Grande do Sul, 2012.

MACHADO, F.S. *Fazenda Machadinha: memória e tradições culturais em uma comunidade de descendentes de escravos*. 2006. 115f. Dissertação de Mestrado em História Política e bens culturais - Fundação Getúlio Vargas FGV, Rio de Janeiro, 2006.

MANGUEL, A. O espectador comum. A imagem como narrativa. In: MANGUEL, A. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Cia das Letras, 2001, p. 19-33.

MARCHIORI, M.E.P. (org.). *“Quissamã”*. Rio de Janeiro, SPHAN, Fundação Nacional Pró-Memória, 6ª Diretoria Regional, 1987.

- MALASSIS, L. *Les trois ages de l'alimentaire: 1 - L'âge pré-agricole et l'âge agricole*. Paris, Cujas, 1997. 329 p.
- MELLO, M.M. *Reminiscências dos Quilombos: território da memória em uma comunidade negra rural*. São Paulo: Terceiro Nome, 2012. 267 pp.
- MELO, R.M. *Tambor de machadinha: devir e descontinuidade de uma tradição musical em Quissamã*. 186f. 2006. Dissertação Mestrado em Música – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Música, 2006.
- MERTHY, E.E. Ver a si no ato de cuidar: educação permanente em saúde. *Coleção Ver-SUS Brasil*. Caderno-texto. 2013.
- MIGNOLO, W. *Occidentalización, imperialismo, globalización: herencias coloniales y teorías postcoloniales*, Revista Iberoamericana, n. 170-171, jan.- jun. 1995: 27-40.
- MINAYO, M.C.S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2008.
- MOURA, C. *Rebeliões da senzala- quilombos, insurreição, guerrilhas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- MUNANGA, K.; GOMES, N.L. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2006.
- NASCIMENTO, A. *O quilombo: vida, problemas e aspiração*. São Paulo: editora 34, 2002.
- NIXON, Sean. Exhibiting masculinity. In: HALL, Stuart (org). *Representation: cultural representations and signifying practices*. Londres: Sage/The Open University, 1997.
- NOGUERA, R. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. *Revista África e Africanidades*, v. 3, n. 11, p. 01-18, 2010.
- MARTINS, A. P. B. et al. Increased contribution of ultra-processed food products in the Brazilian diet (1987-2009). *Revista de Saúde Pública* v. 47, n. 4, p. 656–665, 2013.
- MONTEIRO, C. A. 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.
- MONTEIRO, C.A. et al. The UN Decade of Nutrition, the NOVA food classification and the trouble with ultra-processing. *Public Health Nutr*, p.1-13, 2017.
- MONTENEGRO, A.T. *História Oral e Memória: a cultura popular revisitada*. São Paulo: Contexto, 1994.
- O'DWYER, E.C. Remanescentes de quilombos na fronteira da Amazônia: a identidade como instrumento da luta pela terra. In: ABA (org). *Terra de Quilombos*. Rio de Janeiro: ABA, 1995.
- OLIVEIRA, E.D. *Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. Curitiba editora gráfica popular, 2006a 3 ed, 188p.

- OLIVEIRA, E.S. *Da tradição oral à escritura: a história contada no Quilombo de Curiaú*. 2006b. 195f. Dissertação de Mestrado em Linguística - Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006b.
- OLIVEIRA, E.D. *A ancestralidade na Encruzilhada*. 21 ed. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.
- OLIVEIRA, C. A. *Quenta Sol: a história e a memória de uma comunidade negra através da sua oralidade*. 142f. 2010. Dissertação de Mestrado em História – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, UNESP. 2010.
- PAULA, B.X.; GUIMARÃES, S. Os 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. *Educação Pesquisa*, vol.40, nº2,p.435-448,2014.
- 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.
- PEREIRA, A.L. *Famílias quilombolas: história, resistência e luta contra a vulnerabilidade social, insegurança alimentar e nutricional na Comunidade Mumbuca - Estado do Tocantins*. 2012. 309 f. Tese de doutorado - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/106244>>.
- PINTO, B.C.M. Vivências cotidianas de parteiras e ‘experientes’ do Tocantins. *Estudos Feministas*. V. 2. 2002, P 441
- POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 2 n. 3: 3-15. p. 10, 1989.
- PREVIATTI; Jaqueline Fátima; SOUZA, Kleyde Ventura. Episiotomia: em foco a visão das mulheres. *Rev Bras Enferm* 2007 mar-abr; 60(2):197-201.
- RASTOIN, J.L.; GHERSI, G. *Concepts et méthodes, analyses et dynamique*. França, 2010. 584p.
- RATTS, A.J.P. (Re) conhecer quilombos no território brasileiro: estudos e mobilizações. In: FONSECA, M.N.S. *Brasil Afro-brasileiro*. 2. ed. Belo Horizonte: Antêntica, 2006. p. 285-306.
- RESTREPO, E. *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá: Envió editores, 2016
- RIBEIRO, R.Y. *Alma africana no Brasil. Os iorubás*. São Paulo: Oduduwa,1996.
- ROBINS, K. “Tradition and translation: national culture in its global context”. In Corner, J.; Harvey, S. (orgs.). *Enterprise in Heritage: Crosscurrents of National Culture*. Londres: Routledge, 1991.
- RIBEIRO, D. Feminismo negro para um novo marco civilizatório. *Revista SUR* 24 - v.13 n.24 , p 99 – 104, 2016.

ROCKWELL, E. *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. México: D.F., Departamento de Investigaciones Educativas- Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN, 1987.

REIS, J.J.; SILVA, E. *Negociação e conflito. A resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

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

SANTOS, B.V.S. Para uma pedagogia do conflito. In: FREITAS, A.L.S.; MORAES, S.C (orgs). *Contra o desperdício da experiência: A pedagogia do conflito revisitada*. Rede EDITORA, Porto Alegre, 2009.

SANTOS, D. *Flores da Senzala*. Rio de Janeiro, RJ: Mundo das Ideias, 2016

SOARES, M.R.P.; DIAS, M.; GRADELLA, P.A.; CANTUÁRIA, A. C.; ANDRADE, C.; FIRMINO, W.; SOUZA, F.; AZEVEDO, J. Machadinho: Território quilombola, território de luta, território de gente acolhedora. In: GUELMAN, Leonardo; AMARAL DOS SANTOS, Juliana; GRADELLA, Pedro de Andrea (org). *Prospecção e Capacitação em Territórios Criativos: desenvolvimento de potenciais comunitários a partir de práticas culturais nos territórios Cariri (CE), Madureira, Quilombo Machadinho e Paraty (RJ)*. Niterói, RJ. CEART/ Mundo das Ideias. 2017.

SCHMITT, A.; TURATTI, M.C.M.; CARVALHO, M.C.P. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. *Ambiente & Sociedade - Ano V*, n. 10, 2002.

SENNETT, R. Instruções expressivas. In: SENNETT, R. *O artífice*, 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 2009, p. 201-216.

SILVA, J.B. *O papel dos mediadores na (re)construção da identidade étnica de duas comunidades quilombolas do Norte Fluminense: Barrinha e Machadinho*. 2009.121f. Dissertação de Mestrado em Sociologia Política - Universidade Estadual do Norte Fluminense UENF, Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, G.M. *Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas*. 222f. Dissertação de Mestrado em Educação - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), Brasília. 2012.

SILVA, RF. Compreender a “entrevista compreensiva”. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 26, n. 12, p. 31-50, maio/ago. 2006.

SOARES, M.R.P. *et al.* Machadinho: Território Quilombola, Território de Luta, Território de Gente Acolhedora. In: GUELMAN, L.C., AMARAL, J.S; GRADELLA, P.A. (Org.). *Prospecção e Capacitação em Territórios Criativos: desenvolvimento de potenciais comunitários a partir das práticas culturais nos Territórios Cariri (CE), Madureira, Quilombo Machadinho e Paraty (RJ)*. Niterói, RJ. CEART/ Mundo das Ideias. 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.
- SLAVEVOYAGES. Disponível em: <<http://www.slavevoyages.org/>>
- SOBAL, J.; BISOGNI, C.A. Constructing food choice decisions. *Annals of Behavioral Medicine*, v.38, n.1, p. 37– 46. 2009.
- SODRÉ, M. *O terreiro e a cidade – a forma social negro-brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- SOMÉ, S. *O espírito da intimidade - ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar*. Odysseus, 2003
- SOUZA, N.S. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade no negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983
- SOUZA, M. L. O narcotráfico no Rio de Janeiro, sua territorialidade e a dialética entre “ordem” e “desordem”. In: *Cadernos de geociências*. Rio de Janeiro: IBGE, nº 13, 1995, P.78
- SOUZA, T.S.N. *A formação do nutricionista como educador: reflexividade, integração e práxis*. 2012. 201f. Tese de doutorado - Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, UFRJ, Rio de Janeiro, 2012.
- SWINBURN, B.; DOMINICK, C.; VANDEVIJVERE, S. *Benchmarking food environments: experts' assessments of policy gaps and priorities for the New Zealand Government*. University of Auckland, 2014.
- TEODORO, A.; TORRES, C.A.. *Educação Crítica & Utopia: perspectivas para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 2006.
- VALE, E.R.F. *Capoeiras em verso e prosa: imagens da força matrial afro-ameríndia em literaturas da Capoeira Angola*. 377f. 2012. Dissertação de Mestrado – FEUSP, USP: São Paulo. 2012.
- WALLERSTEIN, I. *The capitalist Economy*. Cambridge: University Press, 1979, p. 19
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T.; HALL, S.; WOODWARD, K. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 6 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

APÊNDICE 1. REZADEIRAS DO QUILOMBO

Nome	Localidade	Informações	Informante
Chica Silva	São José	“Rezava de galho. Pegava uma vassourinha com 3 galhinhos. Começava a reza estava verdinho, no final o galho estava <i>arreado</i> .”	Dona Pérola
Chêro	Fazenda Machadinha	Mãe de terreiro (umbanda), conhecedora das ervas, das matas, “rezava tudo”. Aprendeu com a sua mãe, Dona Íris.	Dona Tiane, Preta, Yancy
Nascy	Fazenda Machadinha e Sítio Santa Luzia	Tem as suas proteções espirituais de cura (da mata, de águas, de <i>encruze</i> , povo de rua). Aprendeu com Erenita. Trabalhava no centro de Antônio Jorge, seu irmão.	Yancy
Tia Bete	Machadinha	“Rezava durante dos partos para a nossa senhora do bom parto”	Tereza de Benguela
Dona Íris, mãe de Chêro	Machadinha	“Essa que era a dona de tudo aqui”	Yancy
Erenita	Machadinha	“Uma rezadeira de mão cheia. Ensinou muita gente e ninguém aprendeu.”	Yancy

APÊNDICE 2. PARTEIRAS DO QUILOMBO

Nome	Informações	Informante
Dona Felizdonaria	Parente de dona Pérola e dona Chêro.	Dona Pérola
Titia Maria Julia	Ajudante de dona Felizdonaria	Dona Pérola
Tia Bete	“Sempre foi curiosa”	Tereza de Benguela
Dona Maria	“Fez muito parto”	Dona Marília
Titia Maria Luiza	“Eu só queria com ela”	Dona Maetê
Erenita	“Primeiramente Deus, depois Erenita e eu”	Dona Pérola Dona Marília
Dona Madalena	Falecida	Dona Marília
Dona Maria Joana	Falecida	Dona Marília

APÊNDICE 3. REZAS E SIMPATIAS

Doença/mal estar	Significado da doença	Forma de rezar	Sintoma	Informante
<i>Vente caído (de estombo)</i>	<p><i>Vente caído</i>, segundo as participantes da pesquisa, se refere a quando a criança toma um susto ou quando gritam com a criança. Com o susto, o <i>vente</i> do (a) pequenino (a) cai. Existem várias formas de manifestação desse mal e várias formas de investigar, por isso as variações (de junta, de costela <i>minguim</i>, de estombo etc.)</p>	<p>Uma delas é com galho</p> <p>Yancy não revelou as palavras da reza.</p>	<p>“A criança fica com a barriga estufada.”</p> <p>“<i>Estombago</i> grande e evacuando verde.”</p>	<p>Dona Pérola</p> <p>Yancy</p>
<i>Vente Caído seco</i>		<p>“Dona Chica Silva rezava, só ela nunca ensinou nada a ninguém”</p>	<p>“A gente não percebia. Ppercebia assim que as crianças chegavam lá caída, mortinho. Esse seca as crianças, a criança vai secando, secando”</p>	<p>Dona Pérola</p>
<i>Vente caído de junta</i>		<p>Deita a criança de bruços e observa se os membros inferiores estão na paralela. Se uma (perna) ficou pra baixo e outra pra cima, conclui-se ser a doença. Trata de rezar e depois mede para verificar a cura. Yancy não revelou as</p>	<p>Desarranjo e vômito.</p> <p>O calcanhar não juntava com a palma da mão.</p>	<p>Yancy</p> <p>Dona Tiane</p>

		palavras da reza.		
<i>Vente caído costela minguim</i>		Reza que Yancy não contou	A criança sente e fica <i>impame</i> ²⁵ (não geme, impa). Esse pode matar a criança, porque dá na costela e prende a evacuação e a respiração.	Yancy
Quebranto, <i>Aquebrante</i>	Mal olhado que <i>bota</i> nas crianças. Dois tipos: bota de gosto ou de intenção de maldade (de olho, vicioso, de ver aquela criança bonita, arrumado)	Não revelou	Arrebenta o fel da criança. Fica fraca, molinha. Criança fica molerão, só abrindo boca, chorando.	Dona Pérola Yancy
Engasgo	Quando alguém engasga de súbito	<u>São Brás</u> Bate nas costas da criança três vezes, chamando São Brás	Engasgo	Tereza de Benguela
Íngua	Aumento nos gânglios linfáticos	<u>Porta de Três tábuas</u> Recita a frase “Essa porta tem 3 tábuas, uma, duas, três”. Quando iniciar a	“Quando aparece uma íngua”	

²⁵ Impamento é um gemido que não emite um som.

		contagem, tocar o lugar com a língua uma vez em cada tábuca da porta.		
Bronquite	Asma	Mede a criança com um prego virgem amarrado em um barbante virgem. A criança precisa estar de costas para a rua e de frente para dentro da casa. Afixa o prego na porta de casa. Vai enrolando o barbante no prego, enquanto diz as palavras da reza. Precisa ser feita antes de o sol nascer.	Peito chiando, especialmente na lua cheia e no frio.	Dona Tiane
Espinhela caída	Dor em decorrência de se carregar peso na cabeça, a exemplo do facho de lenha, da bacia de roupa na cabeça, do saco de mandioca para dar pra galinha e porco. Tudo isso por longos trajetos (3- 4 km).	Reza com agulha, depois coloca um emplasto no peito e nas costas, para tirar a dor, porque ficava com o peito aberto. Media com um pano virgem para ver a simetria das costas. Depois de 7 dias retira o emplasto.	Dor na boca do estômago e nas costas. A costela vai caindo, saindo da simetria.	Dona Tiane, Marcela e Lindaê

APÊNDICE 4. CUIDADOS TRADICIONAIS

REMÉDIOS DE FOLHA DE MATO					
Folha de mato	Doença/mal estar	Tipo de preparo	Administração	Detalhamento	Conhecedora
Capim limão	Dor de barriga	Chá	Via oral	-	Pérola
Erva Cidreira	Dor de barriga e Hipertensão	Chá	Via Oral	Para tirar a cólica de dor. Acalmar o nervoso que aumenta a pressão.	Donas: Pérola, Maetê, Tiane, Lindaê e Tereza de Benguela
Erva cidreira com capim limão	Cólica de dor	Chá	Via oral	Para tirar cólica de dor.	Maetê
Erva cidreira e camomila	Pressão alta	Chá	Via oral	-	Tereza de Benguela
Rosa branca	Corrimento vaginal	Chá	Via oral	Quando a mãe percebia alguma alteração na roupa íntima.	Tereza de Benguela (receita da mãe) Yancy
Quebra-pedra	Rim	Chá	Via oral	-	Tereza de Benguela

Atroveram	Dor de barriga	Chá	Via oral	-	Tereza de Benguela
Broto de goiaba e araçá	Desarranjo	Chá	Via oral	Beber durante quatro dias, direto.	Yancy
Brotinho de folha de goiaba	Desarranjo de barriga	Chá	Via oral	Conter a diarreia.	Maetê, Tiane e Lindaê
Boldo	Digestão e fígado	Macerar até obter o sumo e misturar com água	Via oral	-	Tereza de Benguela
Poejo, hortelã Alevante (chá das três ervas)	Desarranjo e cólica abdominal	Chá (infusão)	Via oral	Poejo tirava a dor da cólica. Mais poejo (2 medidas) para 1 medida de hortelã (porque era mais forte).	Maetê, Lindaê
Hortelã (<i>atelã</i>)	Desarranjo	Chá	Via oral	-	Maetê, Yancy
Mangangá e curdumó	Pulmão	Chá	Via oral	Infusão	Tiane
Folha de laranja da china com alho	Gripe	Chá	Via oral	-	Dona Tiane e Lindaê
Farinha na água de	Dor de barriga	Preparação	Via oral	Bom para estancar. Não colocar	Dona Tiane e

limão (jacubá de limão com farinha)		líquida. Ao suco com água e acrescenta a farinha de mandioca.		açúcar porque tinha o <i>infeito</i> .	Lindaê
Carambola	Pressão alta	Chá ou bate o suco	Via oral	“Abaixa, aí fica normal”	Dona Marília
Chá de capim limão, botava erva cidreira junto, fazia o chá, aroeira	Infecção de urina	Chá	Via oral	Sensação de ardência ao urinar.	Dona Marília
Saião	Catarro	Faz o sumo e coloca com leite	Via oral	Limpa o pulmão da pessoa. Se tiver com alguma manchinha vai limpando tudo. Só não pode tomar demais porque é forte. Tem que saber tomar. Não pode tomar direto (somente uma ou duas vezes por semana). Ele limpa, mas também dá mancha.	Dona Tiane e Lindaê
Erva santa	Vermes	Soca a	Via oral ou	O verme sai triturado. Bote bater	Dona Tiane e

		planta e mistura com leite	esfrega na barriga	com água e dar para o cachorro beber.	Lindaê
Erva doce	-	Chá	-	-	Teresa de Benguela
Alfazema	-	Chá	-	-	Teresa de Benguela
Cana do brejo/ cana de macaco com raiz de melão são Caetano.	Inflamação nas genitálias femininas e infecção de urina	Soca a batata da cana com a raiz do melão	Chá oral	Pode tomar todos os dias sem açúcar.	Dona Tiane e Lindaê.
A flor do <i>olgudão</i>	Para a parte feminina- infecção	-	Chá	Infecção	Yancy
Folha de canela	Stress	-	Chá	-	Lindaê
XAROPE					
Saião, folha de aroeira, açúcar e mel	Adoecer do pulmão.	Xarope	Via oral		Pérola

Casca de limão galego, saião, o alho socadinha, mel de abelha, calda de açúcar, casca de cebola	Gripe e febre	Xarope	Via oral	Solta catarro do pulmão	Dona Tiane e Pérola
Folha de saião, língua de vaca, aroeira, a folha do limão, laranja da china, mangangá, curdumó, Canela, cravo, açúcar.	Gripe	Xarope	“De cada coisa a gente que botar um pouquinho, mas bota junto.”	“Aí eu boto o açúcar pra queimar. Aquela calda fica amarelinha, aí bota água, aí pega as folha das erva, lavo, aí vou ali dentro e boto tudo ali dentro. Canela, cravo, tudo eu boto”.	Marília
PLANTA- APLICAÇÃO OU CONSUMO DIRETO					
Folha de trombeta	Dor de cabeça	Aquecer a folha até sair um sumo.	Aplicar a folha na testa e amarrar com um pano quente. Deitava e descansava	Andava a pé para a escola, no sol. Isso ocasionada muita dor de cabeça, nos tempos de criança.	Tereza de Benguela

			um pouco		
Folha de boldo	Barriga dolorida ou fígado meio ruim	Limpar a folha	Mascar	Lavar, colocar na boca e ficar mascando. Daqui a meia hora já está aliviado.	Maetê
Emplasto de saião	Inflamação nos membros inferiores	Soca o saião, amarra uma atadura em cima. Se tiver com alguma área magoado.	Direto na pele.		Dona Tiane e Lindaê
Cardeiro	Puxa a inflamação	Faz a pasta de cardeiro, <i>bota no algodão</i> na área afetada e amarra uma atadura	Corta a capa com espinho e vai raspando até extrair a pasta.	Carnegão de dentro sai	Dona Tiane e Lindaê
UNGUENTO – medicamento à base de gordura					
Banha de galinha	Catarro no peito. Nariz entupido	Pasta gordurosa morna	Aplicação externa- área peito ou consumo (1 colher de chá)	Limpava os peito e as costas. “O catarro saia tudo na evacuação da criança.”	Pérola e Tiane

Flor de abóbora e azeite	Para cortar a dor e inflamação de ouvido	Pasta gordurosa	Pingar no ouvido	Socar bem a flor da abóbora e misturar com azeite morno.	Maetê
Saião com azeite	Machucado em membros inferiores	Uma colher de chá para a criança tomar	Via oral	“Meu avó era quem fazia isso”	Lindaê
BANHO					
Tipi, guiné, mal com tudo, cipó alho, fumo e sal grosso	Descarrego (dor no corpo, mal olhado, quebranto)	“Preparo, cozinho direitinho, coou. Tiro as ervas ai só vai aquela água água ainda quente.”	Banho na areia (pois a terra precisava absorver o mal)	“Para dor no corpo. Dizia que estava com dor no corpo. Ah, Meu Deus, eu estou com mal olhado! Estou com meu corpo todo doendo, todo quebrado. Aí tomava aquele banho de descarrego e melhorava na hora”	Pérola

Banho frio	Febre	Banho	Colocar a criança sob a água fria corrente	Abaixava a febre. “Quando a criança que está com sarampo não pode tomar banho frio, se tomar, recolhe”	Pérola
Arnica	Inflamação	Chá e lavar	Lavar as partes doloridas	Não fica curada, mas melhora um pouco.	Maetê
Carobinha com aroeira	Coceira no corpo.	Banho	“Comprar sabão da venda e lavar o corpo. Depois jogar, lavar com chá”	Tá com o corpo comichando, deu aquelas coisas.	Yancy
Guiné, tipi		Banho	Lavar o corpo	Pra cuidar das crianças	Yancy
Cana do brejo, arnica, casca da aroeira e picão.	Inflamação	Cozinha tudo junto e lavar	Lavar a parte adoecida	Para desinflamar	Dona Tiane
Arruda	Passando mal	Banho	Banhar o corpo no quintal		Lindaê
Base de álcool					

Arruda no álcool	Dor de ouvido	Aplicar no ouvido	Embeber a arruda no álcool até extrair o sumo	Tira a dor e a inflamação	Maetê
------------------	---------------	-------------------	---	---------------------------	-------