

Confluências na educação quilombola: literatura, alimentação e territorialidade

ARTIGO

Plínio Rogenes de França Diasⁱ



EMEIEF Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado, João Pessoa, PB, Brasil

José Hélder Pinheiro Alvesⁱⁱ



Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, Brasil

Resumo

Este artigo apresenta dados e relata experiências de ensino de Literatura no contexto da educação escolar quilombola, constituída na Escola Municipal Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado, instituição que integra o território da comunidade quilombola de Paratibe, em João Pessoa-PB. Articulando-se aos princípios de uma educação decolonial promotora de saberes confluentes com a comunidade e suas dimensões socioambientais, as leituras propostas inseriram-se num projeto temático voltado à alimentação saudável, o que deu ensejo a debates sobre soberania alimentar e territorialidade. Entre as ações pedagógicas, destacaram-se caminhada heurística na mata que integra o território quilombola, um seminário temático e diversos debates em sala. Foram realizadas leituras de Braga (2003), Assaré (1999), Melo Neto (2009) e Ribeiro (2021). Para o debate teórico e pedagógico, recorre-se a Santos (2023), Rufino (2021), Gomes (2017, 2020), Nascimento (2019), Pereira (2007), Pinheiro (2023).

Palavras-chave: Educação Quilombola. Decolonialidade. Ensino de Literatura. Confluência. Territorialidade.

Confluences in quilombola education: literature, food, and territoriality

Abstract:

This article presents data and reports experiences of teaching Literature in the context of Quilombola school education, implemented at Escola Municipal Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado, an institution that integrates the territory of the Quilombola community of Paratibe, in João Pessoa, Paraíba. Aligned with the principles of a decolonial education that promotes knowledge in confluence with the community and its socio-environmental dimensions, the proposed readings were part of a thematic project focused on healthy eating, which gave rise to debates on food sovereignty and territoriality. Among the pedagogical practices, we highlight a heuristic walk in the forest within the Quilombola territory, a thematic seminar, and various classroom debates. Readings included Braga (2003), Assaré (1999), Melo Neto (2009), and Ribeiro (2021). For the theoretical and pedagogical framework, Santos (2023), Rufino (2021), Gomes (2020), Nascimento (2019), Pereira (2007), Pinheiro (2023) were consulted.

Keywords: Quilombola Education. Decoloniality. Literature Teaching. Confluence. Territoriality.

1 Introdução: a educação quilombola – contextualizando a experiência de ensino de literatura

2 Este artigo apresenta reflexões e dados colhidos a partir de pesquisa de Doutorado e se trata de um conjunto de experiências de ensino de leitura literária aplicadas na Escola Municipal Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado, que é uma instituição de educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos, com mais de cinquenta anos de história, situada na comunidade quilombola de Paratibe, quilombo urbano localizado na periferia sul de João Pessoa-PB, reconhecido pela Fundação Cultural Palmares desde 2006. Já a escola, teve sua caracterização como quilombola a partir do ano de 2019, por força de Termo de Ajustamento de Conduta entre a prefeitura de João Pessoa, a comunidade e o Ministério Público.

Tal caracterização representa um processo de reestruturação curricular na instituição. Esse movimento convoca os docentes e a gestão escolar a uma importante transição nas suas práticas e fundamentos para adequar-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012). Além disso, implica a constituição paulatina da territorialidade do lugar e a promoção dos valores civilizatórios afro-brasileiros, bem como o enfrentamento dos esquecimentos racistas presentes no currículo, os quais configuram verdadeiros epistemicídios. Há décadas, essa perspectiva já é preconizada por Abdias Nascimento (2019):

Em nosso país, a elite dominante sempre desenvolveu esforços para evitar ou impedir que o negro, após a chamada abolição, pudesse assumir suas raízes étnicas, históricas e culturais, desta forma seccionando-o do seu tronco familiar africano. A não ser em função do recente interesse do expansionismo industrial, o Brasil como norma tradicional ignorou o continente africano. Voltou suas costas à África logo que não conseguiu mais burlar a proibição do comércio da carne africana imposta pela Inglaterra aí por volta de 1850 (Nascimento, 2019, p. 273).

Como introduzir e valorizar esses saberes historicamente negados ou silenciados, se nossa formação inicial foi fundamentalmente colonializada? Entre os anos de 2016 e 2020, a realização de uma formação continuada na escola foi um importante instrumento para a motivação de várias práticas que, se não necessariamente novas, buscaram ao

menos outras vozes e tentaram incorporar relações comunitárias às práticas pedagógicas, o que foi aos poucos fortalecendo no corpo docente uma noção intuitiva de confluência. Utilizamos aqui o termo “confluência”, tomando empréstimo da categoria proposta por Nego Bispo, para traduzir certo estado de ânimo coletivo que conduz a alguma realização significativa naquele lugar. O avesso desse conceito, portanto, leva-nos ao entendimento de que nem todos os eventos do nosso coletivo pedagógico alcançam essa energia.

Na verdade, para Nego Bispo, a confluência é um sinônimo para compartilhamento. Para ele, a confluência consiste no compartilhamento das ações e dos afetos: “Quando me relaciono com afeto com alguém, recebo uma recíproca desse afeto. O afeto vai e vem. O compartilhamento é uma coisa que rende” (Santos, 2023, p. 36).

A partir daí, fomos, gradativamente, constituindo um currículo que não se reduz a um documento normativo destinado a predeterminar conhecimentos, competências e habilidades a serem trabalhados na escolarização dos indivíduos, seja para a reelaboração de suas relações comunitárias, seja para a assunção de papéis de cidadania ou para a inserção no mercado de trabalho em determinado momento da vida. Nesse contexto, consolidou-se, cada vez mais, uma compreensão de que currículo é, antes de tudo, uma materialização das concepções socioculturais da comunidade no cotidiano escolar. Com Nilma Gomes (2020), entendemos que o currículo

[...] é dinâmico e vivo. Constrói-se não somente nos conteúdos selecionados, mas no dia a dia dos sujeitos da escola, no não dito, no não oficial, no oculto, no silenciado, nas relações, nas narrativas, nos discursos, nas histórias de vida, na vida *on-line* e *off-line*. E aqui há lugar para as insurgências e as reações pedagógicas decoloniais. Portanto há lugar para o conflito (Gomes, 2020, p. 234).

Dessa forma, começamos a superar a necessidade de preestabelecer um documento curricular com uma finalidade limitada a modelar conteúdos. À medida em que eram tecidas práticas cotidianas, e o calendário era estruturado para valorizar os saberes da comunidade e os valores civilizatórios afro-brasileiros, as questões curriculares passaram a se concentrar na *práxis* do cotidiano de um coletivo pedagógico. Nesse processo, que envolve prática, reflexão teórica e nova prática, podemos estabelecer um outro olhar para o currículo, como nos afirma Edmilson de Almeida Pereira (2012):

As direções apontadas para a atuação da escola só adquirem sentido pleno quando transformadas em *práxis*, desde que essa mesma *práxis* também se realize a partir de um debate permanente sobre os seus efeitos na vida de educandos e educadores, em particular, e da sociedade, em geral. Em vista disso, os currículos se tornam agentes imprescindíveis para que se possa medir a temperatura das relações estabelecidas na escola, seja considerando as negociações entre os sistemas de relevância que ela aborda, seja analisando o desempenho de docentes e discentes nas atividades de ensino e aprendizagem. A configuração dos currículos, portanto, não se restringe à enumeração de conteúdos, mas, para além disso, consiste num mergulho comprometido que a escola e seus agentes (tanto os de funções administrativas quanto os de funções pedagógicas) fazem na realidade sociocultural de sua região, do País e do mundo. Sob essa perspectiva, os currículos extrapolam seus limites materiais de conteúdo para se apresentarem como procedimentos de investigação, estando abertos à manutenção de certos conteúdos tanto quanto à experimentação de ensino de diferentes saberes (Pereira, 2012, p. 13).

O caminho curricular que a EMEIEF Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado elegeu para estabelecer sua *práxis* tem um elemento estratégico no calendário, posto que diferentes ações, conteúdos e relações com a comunidade se configuram e revivificam em determinados eventos, que são repensados com a regularidade de um período letivo. Essa regularidade proporciona a construção de várias aulas do cotidiano com foco nos projetos.

Uma dimensão fundamental do caminho de pedagogia da leitura, nesse caso, é estabelecer uma sequência de textos que abram possibilidades de diálogos, através da intertextualidade e interdisciplinaridade dentro de tais projetos. Realizando abordagens, perguntas e atividades estimulantes, o docente pode conduzir novos/as leitores/as por percepções que dialogam com o seu modo de viver, transformando conhecimento em autoconhecimento, materialidade textual em escolhas relevantes de novas leituras e ações no mundo.

Nesse sentido, para o coletivo pedagógico da instituição, uma das melhores oportunidades no ano letivo para a potencialização de um currículo quilombola na escola é o Seminário de Alimentação Saudável. Uma vez que serve de convite para ultrapassar as barreiras epistemológicas do ensino tradicional, tal projeto abre caminhos para a própria escola repensar sua função junto à comunidade e aos estudantes se pensarem como

sujeitos no mundo. Trata-se primeiro de pensar o ensino e a pesquisa como instâncias de construção de saberes mais do que de uma mera transmissão.

2 Metodologia: cenas de pedagogia decolonial

5

O projeto de Alimentação Saudável em nossa escola tem duas etapas: na primeira, são apresentadas as motivações para a temática, bem como fazemos leituras que provoquem reflexões; na segunda, preparamos o seminário propriamente dito, sobre alimentos que possam ser produzidos, colhidos e aproveitados no cotidiano dos/das alunos e alunas. Nesse contexto, a dimensão de pesquisa parte do princípio de que todos os saberes importam e constituem o crescimento social, ou seja, de que ouvir os mais velhos sobre as plantas locais, suas constituições e formas de aproveitamento é tão ou mais importante quanto pesquisar dados e saberes na internet ou em livros. Dominar o cultivo de uma planta, desenvolver usos medicinais ou nutricionais com ela, enfrentar pragas, formular estratégias para sua multiplicação e distribuição, experimentar diferentes receitas, todas essas ações são tecnológicas. Elas estão em prática contínua nas comunidades, porém muitas escolas não contribuem para valorizar tais conhecimentos.

Com o avanço da experiência do Seminário no decorrer dos anos, começamos a refletir que trabalhar o alimento saudável em sala de aula envolve muito mais do que estimular a escolha de um produto natural ou orgânico em relação a tantas ofertas industrializadas. Fomos, então, paulatinamente, compreendendo que o modelo agrário brasileiro é desenhado para o consumo industrializado, a negação do natural/orgânico e dos saberes ancestrais relacionados à terra, o que envolve, ainda, a própria noção de territorialidade — uma das questões fundamentais da cultura quilombola.

Aqui, é importante compreender que o professor necessita fundamentalmente de atitudes de pesquisador decolonial, como nos servem de referência Lécia Melo e Edmacy Souza (2025):

A aplicação do contemplar comunal possibilita um momento de aproximação entre os sujeitos, em que ambos podem expressar suas emoções sem constrangimentos. O conversar alternativo reflete o momento de troca de

experiências, em que todos podem se sentir livres para conversar acerca do tema proposto expressando suas experiências, inclusive a pesquisadora. O reflexionar configurativo compõe a análise dos processos anteriores, baseada na reflexão e abertura às realidades dos/as participantes, acolhendo-as sem julgamentos determinantes. Todo o processo representa uma mudança no modo de agir da pesquisadora, o que envolve um modo decolonial de sentir-se na pesquisa, envolvendo-se colocando-se também como participante (Melo; Souza, 2025, p. 5).

6

Adentrar nessa temática pela perspectiva quilombola é uma questão fundamentalmente epistemológica. Aqui, temos em Nego Bispo um provocador: “as universidades são fábricas de transformar os saberes em mercadoria e a agricultura quilombola não é mercadoria. Mas os saberes considerados válidos são aqueles que a universidade converte em mercadoria” (Santos, 2023, p. 100). É justamente na problematização dos saberes quilombolas que são apropriados (inclusive pela universidade), que nos motivamos a fortalecer a juventude quilombola para aprender com a própria comunidade e questionar os parâmetros do conhecimento pré-dado. Por exemplo, Nego Bispo questiona o próprio conceito de orgânico e o envolve em uma questão epistêmica de fundo político:

Hoje, mudaram o nome das nossas raízes: chamam de “plantas alimentícias não convencionais”. O que chamam de tomate cereja, era um tomatinho azedinho muito gostoso que nascia em qualquer lugar por onde caminhávamos. Fazíamos arroz com vinagreira cuxá, que hoje chamam de hibisco. Inventaram o “alimento orgânico”. Ora, isso que se compra no supermercado com o selo de “orgânico” é um produto, às vezes sem veneno, mas não é algo orgânico. Não é produzido pelo saber orgânico, não é voltado para a vida. Se um quilo de carne orgânica é muito caro, o pobre não pode comprar; e se o pobre não pode comer, não é orgânico. Orgânico é aquilo que todas as vidas podem acessar. O que as vidas não podem acessar não é orgânico, é mercadoria, com ou sem veneno (Santos, 2023, p. 101).

É nesse caráter de questionamento às culturas produtivas e de consumo aos alimentos que iniciamos os trabalhos da primeira fase do projeto, com debates e leituras no sentido de repensar os sujeitos e seus conhecimentos. Primeiramente, foram levantadas algumas perguntas de debate, que entendemos como essenciais, posto que problematizadoras: *Qual o valor dos alimentos? Qual o valor de quem produz um alimento? Qual o valor dos saberes aplicados na produção dos alimentos? Qual o valor da terra de onde a gente tira os alimentos?* Nesse momento, não são esperadas

necessariamente respostas para tais perguntas, mas que se abrisse espaço para comentar que a equipe de professores/as não queria trabalhar o tema da alimentação saudável apenas como um incentivo à escolha de uma comida mais nutritiva, e sim como um convite à compreensão do que leva nossa sociedade ao consumo não saudável. Isso inclui o modelo de propriedade, de trabalho, de produção e aproveitamento. Em seguida, iniciaram-se os trabalhos literários com os poemas *O Retirante*, de João Cabral de Melo Neto — poema que introduz o personagem e explicita sua trajetória no auto *Morte e Vida Severina* —, e *A Terra é Naturá*, de Patativa do Assaré. Tratam-se de textos poéticos que marcam bem a perspectiva do sujeito lírico e sua identidade: são trabalhadores rurais sofridos pela condição de pobreza e falta de acesso à terra e, conseqüentemente, ao trabalho. Assim, busca-se iniciar esse projeto temático com uma leitura que promova identidades e provoque reflexões sobre a condição dos sujeitos.

Uma vez que se trata de poemas longos e que convidam a releituras e imaginação de cenas e situações, a experiência se concentrou em diferentes formas de ler os textos, e com vários leitores e leitoras. Nesse tipo de aula, uma primeira leitura silenciosa pode ser proposta, já que proporciona um reconhecimento vocabular e um despertar de interesse pelas sonoridades. Tanto é que, em uma turma, fomos aos poucos percebendo, com o poema inicial de *Morte e Vida Severina*, a partir da variação entre primeira pessoa do singular e primeira pessoa do plural, o jogo entre uma voz solitária e uma voz coletivizada:

O meu nome é Severino,
não tenho outro de pia.
Como há muitos Severinos,
que é santo de romaria,
deram então de me chamar
Severino de Maria;
[...]
Somos muitos Severinos
iguais em tudo na vida:
na mesma cabeça grande
que a custo é que se equilibra
(Melo Neto, 2009, p. 99-101)

O jogo do texto constituiu-se no momento em que os versos passaram a ser lidos coletivamente. Essa ação precisou ser vivenciada repetidas vezes, uma vez que muitos/as estudantes leem em ritmos distintos, o que inicialmente gerou ruído na leitura em conjunto. Assim, dedicamos uma aula inteira a esse exercício, prática que, para algumas pessoas, pode provocar a sensação de improdutividade e impaciência. Além disso, como os dois poemas foram entregues na mesma folha, alguns/mas alunos e alunas, em diferentes turmas, passaram a optar pela leitura de apenas um deles.

Foi assim que, em uma das turmas, o tempo de maior concentração se estabeleceu em torno do poema *A Terra é Naturá*, texto fundamental para desencadear o debate sobre a diferença social pautada na propriedade da terra:

Não invejo o seu tesoro,
Sua mala de dinheiro
A sua prata, o seu ôro
o seu boi, o seu carneiro
Seu repôso, seu recreio,
Seu bom carro de passeio,
Sua casa de morá
E a sua loja surtida,
O que quero nesta vida
É terra pra trabaiá.
Iscute o que tô dizendo,
Seu dotô, seu coroné:
De fome tão padecendo
Meus fio e minha muié.
Sem briga, questão nem guerra,
Meça desta grande terra
Umas tarefa pra eu!
Tenha pena do agregado
Não me dêxe deserdado
Da terra que deus me deu
(Assaré, 1999, p. 154)

A voz poética de Patativa do Assaré posiciona-se pela produção dos alimentos e insurge contra o modelo do patrão, que se pauta pelas posses, mas gera fome. A perspectiva de Patativa, ao tratar da alimentação, parte da reflexão sobre as condições de produção do alimento. Nesse sentido, o poema permite problematizar tanto o modelo de

alimentação industrializada, marcado pela precariedade nutricional e pela insegurança alimentar, quanto o sistema produtivo que exclui o trabalhador da terra e produz profundas injustiças sociais, especialmente por meio da monocultura e do latifúndio. Temos aqui a abordagem de uma dicotomia da contemporaneidade brasileira, que é o modelo agrário do agronegócio, oposto ao modelo da agricultura familiar. Como poderíamos ser escola quilombola e antirracista se não pautássemos esse debate? Nas palavras da pesquisadora Bárbara Carine Pinheiro (2023),

[...] [no sentido] do individualismo presente na constituição humana dentro da óptica do mundo ocidental, passamos a fazer coisas muito pouco inteligentes, inclusive do ponto de vista da nossa sobrevivência pessoal. Por exemplo, com a alienação presente na nossa sociedade, acreditamos que o mundo não é humanizado, que não existe trabalho humano incorporado no macarrão, no feijão, no tomate que você compra no mercado (Pinheiro, 2023, p. 57).

Essa alienação do alimento gera consequentemente uma alienação de saberes sobre a produção dos alimentos. Isso se impõe como um problema para a escola. Fôssemos uma escola em que não se pensa contra o tradicionalismo pedagógico, deixaríamos essa questão para o professor de geografia, em uma postura conteudista, oportunizada pela sequência de assuntos apresentados nos livros didáticos. Porém, a intenção curricular é pautar justamente a natureza dos conhecimentos e das tecnologias implicados na ação fundamental de se nutrir, combatendo a fome e a insegurança alimentar. Por isso que a ação nesse projeto é atravessada por outra pergunta de problematização: *como é possível que um dos países com maiores índices do mundo em produção de alimentos registre que dezenas de milhões de pessoas passem fome ou vivam sem mínimo de refeições por dia, segundo dados da Organização Mundial da Saúde?*¹

Para avançar tal debate, e, ao mesmo tempo, proporcionar mais uma experiência estético-identitária, recorreremos à crônica *Um Pé de Milho*, de Rubem Braga.

¹ O relatório *O Estado da Segurança Alimentar e Nutrição no Mundo* (SOFI) indica a piora dos indicadores de fome e insegurança alimentar no Brasil nos últimos anos (FAO, 2023).

A narrativa se introduz com uma comparação e uma escolha singulares: entre uma notícia sobre um avanço tecnológico (a comunicação via satélite) e um fato mezinho (um pé de milho frutificou no quintal do narrador). O cronista manifesta seu interesse pelo segundo acontecimento:

Os americanos, através do radar, entraram em contato com a Lua, o que não deixa de ser emocionante. Mas o fato mais importante da semana aconteceu com o meu pé de milho.

Aconteceu que, no meu quintal, em um monte de terra trazida pelo jardineiro, nasceu alguma coisa que podia ser um pé de capim - mas descobri que era um pé de milho. Transplantei-o para o exíguo canteiro da casa. Secaram as pequenas folhas; pensei que fosse morrer. Mas ele reagiu. Quando estava do tamanho de um palmo, veio um amigo e declarou desdenhosamente que aquilo era capim. Quando estava com dois palmos, veio um outro amigo e afirmou que era cana.

Sou um ignorante, um pobre homem da cidade. Mas eu tinha razão. Ele cresceu, está com dois metros, lança suas folhas além do muro e é um esplêndido pé de milho. Já viu o leitor um pé de milho? Eu nunca tinha visto. Tinha visto centenas de milharais — mas é diferente (Braga, 2003, p. 49).

Abrir a crônica com a referência ao avanço tecnológico e descaracterizar sua importância no decorrer do texto foi uma interessante estratégia argumentativa², pautada na comparação, como um traço literário muito potente. Perguntamos aos alunos e alunas: “por que o narrador considerou mais importante falar de um simples pé de milho do que a comunicação pelo espaço?”, “Porque o pé de milho é dele”, respondeu uma aluna. “E por que ele considera que nós, leitores, poderemos também achar o pé de milho dele mais importante do que o avanço espacial, gente?”. Na verdade, essa pergunta veio no embalo do debate, mas um aluno reorientou a indagação: “professor, não é que ele queira que a gente dê mais importância para o pé de milho dele, mas apenas que ele tá dando importância pro que é dele”. Assim, fomos construindo o entendimento de que a ação literária do escritor é voltar o olhar para as coisas particulares, subjetivas. Pedi então para que olhassem para o fato de que o narrador nem sabia direito como é um pé de milho. Ao serem perguntados/as se já tinham visto um pé de milho, a maioria respondeu que sim,

² Em paralelo ao trabalho de leitura, no campo da oralidade, escrita e produção textual, o conteúdo de argumentação vinha sendo trabalhado com aquelas turmas.

“claro”. E esse “claro” não seria tão forte se eu estivesse fazendo essa pergunta em outros lugares da cidade. Reli com a turma um trecho da crônica que indica o tamanho do canteiro onde a planta estava: “Um pé de milho sozinho, em um canteiro espremido, junto do portão, numa esquina de rua — não é um número numa lavoura, é um ser vivo e independente” (Braga, 2003, p. 50). Em meio à lembrança de que muitas pessoas nas cidades não possuem nem jardim nem quintal, esse parece ser um fator determinante para seus modos de ser, viver e aprender. Outra pergunta: *“em que passagem do texto o cronista deixa entender que não ter espaço na cidade limita o conhecimento das pessoas?”*. E após a procura, em uma releitura de algumas pessoas, um menino respondeu: *“É na frase ‘sou um ignorante. Um pobre homem da cidade’”*.

Havia ainda a possibilidade de abordar e interpretar as imagens metafóricas com que Rubem Braga descreve o pé de milho, mas não houve tempo e abertura das turmas para avançar em outras abordagens. Afinal, o diálogo acima registrado também aconteceu entre conversas paralelas, pedidos de participação, brincadeiras inoportunas com celulares. Por esses ruídos, várias outras contribuições se perderam pelas gravações terem ficado ruins.

Na aula seguinte, avançamos por uma perspectiva argumentativa em relação ao tema dos modelos agrários no Brasil. Abordamos comparativamente duas canções em sala, cada uma representando uma visão de mundo em torno do aproveitamento da terra. Foram apresentadas as obras *Doce Erva*, de Livardo Alves; e *Respeita o Agro*, de Loubet em parceria com vários compositores.

Doce Erva

Eu plantaria um pé de erva-doce
Se dono dessa terra eu fosse.
Eu plantaria um pé de agrião,
Se dono eu fosse desse chão.

E plantaria majeriroba,
E plantaria manjerição,
Pimenta-d’água eu plantaria,
Eu plantaria pinha e pinhão

E plantaria pro meu consumo
Flores e frutos e erva-cidreira,
E capim-santo por todo canto,
Por todo canto erva-cidreira

Uma doce, outra amarga,
Quebra-pedra e arruda,
Hortelã da folha larga,
Hortelã da folha miúda
(Alves, s.d.)

Respeita o Agro

Quem conta os copo que a gente bebe
Não tem base e nem mede as sementes que a gente plantou
Quem se incomoda com o som da minha camionete
É que não viu o barulho que faz meu trator

Aqui o engarrafamento é de boi
O arroba da internet, aqui é de gado
Agora eu tô tranquilo, então partiu, já foi
A soja desse ano deixou nós folgado

Nós é brabo
Nós é mato
Quer falar, fala de mim
Mas tem que respeitar o AGRO

Pode falar de nós
Mas não bate de frente
Nós é colheitadeira por riba de semente

É da farra pra lida, é da lida pra farra
Pode parar tudo, mas o AGRO nunca para!
(Targino *et al.*, s.d.)

Escutamos as duas canções em sequência, ouvindo duas vezes, e também cantando juntos, porque ambas possuem melodia que se mostrou bastante agradável aos/às jovens. Nesse ponto, surgiu logo a pergunta de um menino sobre o estilo de ambas. Alguém respondeu de pronto que *Respeita o Agro* é sertaneja, mas não entendia a mesma classificação para *Doce Erva*. No contexto, foi acrescentado que a canção de Livardo se aproxima do que se chamava, até os anos 1980, de música caipira, e que caipira é uma

modalidade musical que antecedeu o estilo sertanejo, sendo que a vida sertaneja está retratada de formas diferentes nos dois estilos e, conseqüentemente, nas duas canções. Por isso, seguimos a abordagem construindo um quadro comparativo:

Quadro 1 – Comparação das representações da vida rural nas canções *Doce Erva* e *Respeita o Agro*

Categoria	<i>Doce Erva</i>	<i>Respeita o Agro</i>
Produção da terra	Erva-doce, agrião, manjerioba, manjeriço, pimenta-d'água, pinha, pinhão, capim-santo, erva-cidreira, quebra-pedra, flores e frutos	Gado, soja.
Condição para produzir alimento	Possuir a terra	Ter tecnologia: trator, colheitadeira, internet
Modelo de produção	Agricultura familiar	“Nóis é colheitadeira pra riba de semente”; “A soja desse ano deixou nóis folgado”
Modo de vida sertaneja	“plantaria pro meu consumo”	“Quem se incomoda com o som da minha camionete / É que não viu o barulho que faz meu trator”; “É da farra pra lida, é da lida pra farra / Pode parar tudo, mas o AGRO nunca para!”

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A abordagem da comparação das representações nas duas obras musicais permite realizar todo um debate sobre a relação entre o que se produz, como se produz e, em consequência, como se vive. A canção *Respeita o Agro* demonstra claramente que o defensor do modelo do agronegócio, pautado na propriedade extensiva concentrada e mecanização da produção agrícola para exportação, causa incômodo e merece censura. Porém, como ocorre em muitos debates públicos, desvia o foco do que merece a crítica real: “*quem conta os copos que a gente bebe*”; “*quem se incomoda com o som da minha camionete*”; “*nós é brabo*”; “*pode falar de mim*”. Assim, ele se posiciona como alguém que merece censura, mas a causa de sua riqueza deve prevalecer intocada no debate: “*tem que respeitar o agro*”.

Em oposição, na obra *Doce Erva*, ocorre uma ampla lista de produtos da terra que não serão reproduzidos se não houver posse da terra. A lembrança de que o acesso à terra é a primeira condição para a alimentação, que já tinha sido levantada com a leitura de Patativa do Assaré, dá margem para a percepção da biodiversidade. Perguntamos quem tinha alguma daquelas plantas em casa. Poucos souberam responder, destacando apenas as mais comuns na região, como erva-doce e capim-santo. Mas como foram poucas as participações nesse momento, foi proposta uma caminhada pela mata mais próxima à escola e à comunidade, o que foi muito comemorado pelas turmas, gerando grande expectativa em transpor as paredes das salas de aula e os muros da escola.

Já a expectativa docente era aguçar percepções para a biodiversidade que pudesse estimular outra visão sobre os alimentos e suas partilhas. Como em uma passagem de Mia Couto, no livro *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*: “A nossa cozinha nos diferenciava dos outros. Em toda a Ilha, as cozinhas ficavam fora, no meio dos quintais, separadas da restante casa. Nós vivíamos ao modo europeu, cozinhando dentro, comendo fechado” (Couto, 2003, p. 145). Caminhando no entorno da comunidade, passando pela frente de várias casas, esse registro literário de Mia Couto fortaleceu uma convicção plantada por Nego Bispo de que a colonização passa decisivamente pela arquitetura (Santos, 2023).

Mesmo tendo sido possível realizar a caminhada com todas as turmas, essa execução foi substancial para a preparação do segundo momento do projeto. Afinal, a proposta curricular da escola orienta que cada docente acompanhe uma turma em um projeto bimestral. Caminhamos por cerca de duas horas, considerando ida, volta e pausas, por uma trilha que leva até a beira do chamado Rio do Padre. Trata-se de um espaço onde a comunidade costumava tomar banho e pescar, práticas que foram sendo gradualmente evitadas após a descoberta do despejo de esgotos no curso do córrego. Soma-se a isso a ocupação das áreas ao redor por granjeiros, o que passou a dificultar o acesso ao rio. Apesar desse sentido de impedimento, três alunas fizeram questão de se jogar na água com roupa e tudo, tão logo chegaram à margem.

Figura 1 – Alunas se banham no rio durante trilha na mata do rio do Padre



15

Fonte: Acervo pessoal.

Voltando ao nosso objetivo central com a atividade, desejávamos observar quais plantas poderiam servir para nossa pesquisa de alimentos diretos da natureza acessível e que as pessoas podem usar no seu cotidiano. Para nos conduzir nessa aprendizagem, fomos guiados por uma senhora da comunidade, a Dona Neide, que nos apresentou diversas plantas e saberes medicinais e nutricionais ali disponíveis: “*esse aqui é pinhão roxo. Serve pra rezar a criança, com olhado. Não dá chá não*”.

O professor comenta que já lhe prescreveram banho de pinhão roxo em terreiro, o que ela não confirma, mas segue apresentando seus saberes: “*essa aqui é a Tamiarana. Cuidado com ela, que ela queima*”; “*o leite da mangaba é pra cura. É bom que cicatriza, bem lenta, mas é natural*”; “*esse aqui é a aroeira, que a gente faz garrafada, a gente tira*

a casca aí bota dentro d'água, barbatenon³, cajueiro roxo, bota dentro numa vasilha e vai tomando”; “esse aqui é um pé de panam [...] esse aí se come. E a raiz a gente faz rolha”; “canela de velho é anti-inflamatório. Leve. Aí você faz chá. Vai deixando secar e ele vai virando um pozinho, aí mistura na água”; “o dendê a gente pode preparar o óleo, é um dos melhores óleos”.

Toda essa diversidade de produtos, comentada com a sabedoria acumulada por conhecimentos de várias gerações, ajudou-nos a perceber que ali existe uma tecnologia própria, expressa em um modo de conviver em harmonia com a natureza. Em determinado momento, um aluno ficou bastante aperreado com uma abelha que pousou em sua cabeça e, rindo, Dona Neide explicou: *“isso é uma arapuá, não tem ferrão”*. Outros riram enquanto a abelha melecava o cabelo do rapaz, embora vários/as jovens demonstrassem naturalidade diante da situação. Em alguns momentos, ouvir a nossa guia, Dona Neide, tornou-se difícil, mas o maior grau de agitação ocorreu quando paramos à sombra de uma oliveira, no início da trilha.

3 Resultados: Seminário sobre oliveira e confluências na alimentação

No início da caminhada pela trilha, pedimos que o grupo formasse um círculo para apresentar duas orientações iniciais. A primeira foi destacar a importância da ancestralidade, lembrando que muitas pessoas confluentes — termo utilizado por Nego Bispo para se referir a indígenas e quilombolas, portadores de cosmovisões afro-diaspóricas e ameríndias — costumam pedir licença aos encantados da mata antes de adentrar esses espaços, prática que deve, no mínimo, ser respeitada e acolhida sem estranhamento por quem não compartilha dessas religiosidades. A segunda orientação dizia respeito ao fato de se tratar de uma área de mata, na qual toda forma de vida mantém um equilíbrio que precisa ser preservado; por isso, nenhuma poluição poderia ocorrer, seja

³ Provavelmente ela se refere à planta barbatimão.

de resíduos, seja sonora. Ainda assim, o círculo levou certo tempo para se concretizar, pois os/as jovens estavam mais interessados em comer as olivas diretamente do pé.

Foi necessário também revisar o próprio sentimento docente diante da dificuldade de formar o círculo e obter a atenção do grupo. Havia inquietação e o desejo de que cessassem imediatamente o que estavam fazendo. No entanto, com paciência, foi possível perceber que o processo de aprendizagem já estava em curso naquele momento; quando o/a professor/a não reconhece isso, corre o risco de se colocar fora da experiência e de reproduzir uma postura colonizadora. Precisávamos, então, escolher um tema para o seminário da semana de alimentação saudável. A ideia inicial era abordar o dendê, em razão da abundância da palmeira nas matas da região e da relevância desse produto para a economia e a história africana, bem como para a culinária brasileira. Contudo, ao observarmos a intensa agitação em torno do consumo das olivas diretamente do pé, a escolha se impôs: optamos por trabalhar esse fruto, decisão que se revelou acertada.

Figura 2 – Alunos e alunas da escola comendo oliva direto do pé



Fonte: Acervo pessoal.

Para esse projeto, todo ano buscamos considerar as ideias dos/as alunos/as para falar no seminário e eles/as são orientados/as sobre a importância de tratar de produtos acessíveis no local e na época. Como, durante a caminhada, localizamos diversas árvores frutíferas — como mangueira, ameixeira (em uma variante), mangabeira e cajueiro —, era provável que esses frutos se tornassem os temas do trabalho. No entanto, seria a primeira vez, no âmbito do projeto da escola, que a oliveira, também conhecida como azeitona-roxa ou jamelão, seria abordada. Os/as alunos/as foram orientados/as a pesquisar diferentes aspectos da planta: sua natureza e ciclo de vida (reprodução, desenvolvimento e frutificação, bem como solo, tempo e clima adequados); os dados de produção (quantidade produzida por árvore e por safra, valor do fruto na feira e impacto econômico anual no Brasil); os benefícios nutricionais (fatores biológicos); sua história e dimensão cultural (origem, narrativas, poemas, mitos e lendas); os usos alternativos (aproveitamento de folhas e sementes, bem como possibilidades de extração de essências); e, por fim, o aproveitamento culinário, incluindo receitas, combinações de sabores e experiências doces e salgadas.

Um dos fundamentos dessa experiência é a integração dos saberes, provenientes de uma diversidade de fontes, desde o diálogo com parentes até a pesquisa na internet. Como a partilha desses saberes se dá pela oralidade, e a planta é investigada por várias áreas do conhecimento, o envolvimento do corpo discente gera uma nota de natureza processual, que se aplica para todas as matérias.

Assim, confluem, em uma ação pedagógica, importantes motivadores da aprendizagem: a troca dos saberes, a experiência de beneficiamento e a experimentação sensorial, a percepção da pesquisa e da tecnologia integrada à natureza; a leitura e inserção do alimento na cultura; o falar em público; a oferta degustativa na culminância, como gentileza que retorna (uma turma apresenta seu tema e oferece degustação para outra turma, que retribui com outra degustação). Por todos esses aspectos, esse projeto é considerado um dos principais momentos do ano letivo em nossa escola.

Por ocasião da escolha da oliveira, especificamente, encontramos nas pesquisas uma obra literária que proporcionou uma interessante contribuição à apresentação final:

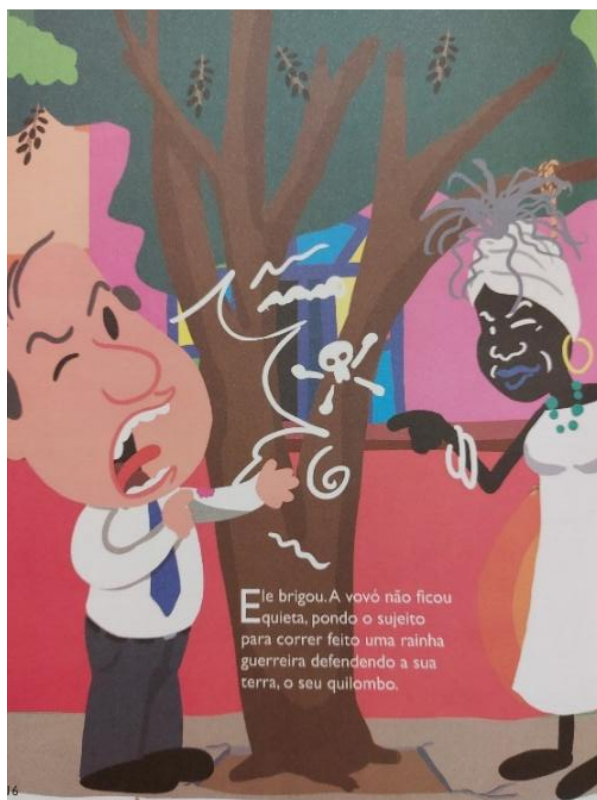
trata-se da obra *Rê Tinta e o Pé de Jamelão*, de Estêvão Ribeiro, que conta para crianças justamente a história de uma oliveira que vira caso de discórdia entre vizinhos porque é uma árvore que suja muito o chão ao redor entre os meses de janeiro e maio. Os frutos mancham roupas de pessoas que passam e carros estacionados na sua sombra.

Na história em questão, um homem mobiliza várias pessoas para cortar a árvore, mas encontra a oposição da senhora Neusa, avó de Rê Tinta, a narradora. Um dos motivos para defender a árvore é a memória dos momentos de infância: “A mamãe lembrou as brincadeiras que todos viveram ali. E lembrou que, depois da brincadeira, o jameloeiro alimentava cada um da rua com seus frutos” (Ribeiro, 2021, p. 24-5). Ao apresentar essa obra, refletimos sobre a memória e os vínculos afetivos que as pessoas podem criar com cada ser. Na apresentação do livro, Elisa Lucinda toma essa percepção e a aprofunda para o modelo agrário que aqui estamos a defender:

Quando se planta, o afeto está ali, ativo. Cavucando, renovando, revolvendo os grãos do solo. O plantio tem consistência de esperança, desejo de fertilidade, anseio de concepção. Quando um ser humano planta uma semente, está recriando a vida. E nem se pode medir a extensão de sua colheita. Precisamos entender que vale mais uma sociedade onde todos vivam bem na vida coletiva do que uma sociedade onde a maioria trabalha para o bem-estar de poucos (Ribeiro, 2021, p. 5).

Assim, na confluência de saberes que esse projeto mobiliza, a obra literária em questão trouxe um motivador que ainda não tinha sido pautado: a confluência dos afetos. Na página que reproduzimos a seguir, memória e afetividade se materializam, na narrativa multimodal em questão, para reforçar que o conflito se impõe como motivador para os diálogos:

Figura 3 – Página de literatura infantil, *Rê Tinta e o Pé de Jamelão*



Fonte: Ribeiro, 2021, p. 16.

Observando o verbal e o visual, o autor/ilustrador traz para o corpo feminino e negro uma série de caracterizações que positivam um ser afro-referenciado e confluyente: textualmente, a avó é comparável a uma rainha guerreira, uma líder que defende seu quilombo. Visualmente, trata-se de um corpo feminino negro retinto, que veste turbante e se posiciona em defesa da árvore, sem recuar diante de um homem branco, engravatado, que profere uma linguagem agressiva e que, no contexto da narrativa, deseja a todo custo derrubá-la. Embora ele consiga fazê-lo, essa atitude acaba por motivar o replantio de ainda mais indivíduos daquela espécie, mobilizando, na obra, a dimensão apontada por Lucinda anteriormente: o desejo de fertilidade.

Por isso, o recado de Luiz Rufino fecha essa experiência: “descolonizar é um ato educativo que parte da capacidade de lutar incansavelmente pela dignidade existencial dos viventes, pela diversidade e pelo caráter inconcluso das coisas” (Rufino, 2021, p. 36-7). Assim, as leituras vão aos poucos enredando aprendizagens, retroalimentando atitudes, convidando a uma reavaliação de valores e fixando na memória coletiva belas cenas e novas histórias.

4 Considerações finais

Em todo o presente relato, buscamos defender uma pauta pedagógica decolonial, a partir do diálogo constante entre educadores e educandos no cotidiano escolar. Para isso, a emergência da realização de uma educação quilombola na EMEIEF Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado foi um importante motivador para a transformação da ação e formação docente.

A curadoria dos textos apresentados, bem como a metodologia da sua abordagem pautada na oralidade, foram pontos-chave de um processo de problematização da realidade. Por sua vez, como bem nos orienta Paulo Freire, tais leituras literárias converteram-se em leituras de mundo e motivaram outras práticas pedagógicas mais integradoras, como a caminhada heurística e socioambiental. Guiados/as por uma senhora que é uma moradora da comunidade, foi possível valorizar saberes tradicionais, desenvolver integração ambiental e confluência, que é um importante conceito desenvolvido pelo pensador quilombola Nego Bispo.

A confluência dos seres dentro e fora do espaço escolar, da escola com a comunidade, dos saberes tradicionais com os saberes acadêmicos de diversas áreas, dos autores de diferentes origens e formações e ainda a confluência dos afetos são seguramente o maior ganho pedagógico da experiência relatada. Contudo, ainda pode-se falar em um ganho epistemológico.

Conhecimento social implica em amplas reflexões sobre como a academia dialoga com as populações a quem deve atender. Por esse raciocínio, subverte-se não somente

uma ideia enraizada de que a universidade detém o conhecimento e deve comunicá-lo ao povo que não tem acesso a ela, mas também se problematiza a noção de que não se produz conhecimento sem os meios acadêmicos. Na verdade, aprender com diversos segmentos da população e participar da aprendizagem também seriam importantes posturas do/a educador/a que repensa a epistemologia.

Em outras palavras, repensar as epistemologias, respeitando os saberes e linguagens populares é um importante aspecto do que se entende hoje como decolonialidade, mas já dialoga há várias décadas com o pensamento de Freire (1996), para quem os conhecimentos manipulados na escola devem se contextualizar com os saberes das classes populares. Segundo Gomes (2017), a ciência moderna foi instrumentalizada como uma forma de conhecimento com função reguladora, que conforma a ordem social em hierarquias que (pre)existem ao pesquisador, tendo este que distanciar-se da realidade para descrevê-la. Por oposição, podemos defender um conhecimento-emancipação, ou seja, uma abordagem que investigue os processos, inclusive político-ideológicos, que motivaram distâncias entre saber de experiência e saber teórico, e que proponha formas de superar a hierarquização dos conhecimentos (Gomes, 2017, p. 59), que é também reflexo de uma hierarquização no campo produtivo e de uma segregação social.

Por tudo isso, consideramos que fazeres pedagógicos inseridos num horizonte decolonial inserem-se em um outro paradigma societário e mostram que são necessários ao século XXI.

Referências

ALVES, Livardo. **Doce erva**. [S. l.], s.d. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor>. Acesso em: 30 jul. 2025.

ASSARÉ, Patativa do. **Cante Lá que eu Canto Cá**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRAGA, Rubem. **Um Pé de Milho**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para educação escolar quilombola**. Brasília: CNE, 2012. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>

COUTO, Mia. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2003.

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

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador – Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a Intelectualidade Negra Descolonizando os Currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.) **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MELO, L. N. dos S.; SOUZA, E. Q. de. Desvelando as relações raciais nas práticas pedagógicas: uma leitura decolonial do cotidiano escolar. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 10, p. e14203, 2025. DOI: 10.25053/redufor.v10.e14203. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/14203>. Acesso em: jul. 2025.

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e Vida Severina e outros poemas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. São Paulo: Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

PEREIRA, Edmilson de Almeida. **Malungos na Escola**: questões sobre culturas afrodescendentes e educação. São Paulo: Edições Paulinas, 2007.

PINHEIRO, Bárbara C. Soares. **Como ser um Educador Antirracista**. São Paulo: Planeta Editora, 2023.

RIBEIRO, Estêvão. **Rê Tinta e o Pé de Jamelão**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2021.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda**: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/Piseagrama, 2023.

TARGINO, Leo; BRAGA, Junior; LOUBET; LENNON, Jota; VITTOR, Gabriel; ALESSI, Rodolfo. **Respeita o agro**. Intérprete: Loubet. [S. l.], 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YrCXdj6zRqM>. Acesso em: 30 jul. 2025.

24

ⁱ **Plínio Rogenes de França Dias**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7635-365X>

EMEIEF Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado; Universidade Federal da Paraíba
Graduado em Letras. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará. Mestre e Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Pesquisa as possibilidades da leitura literária na decolonialidade curricular em contexto de educação quilombola.

Contribuição de autoria: levantamento de dados; escrita – primeira versão

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5759277415580821>

E-mail: pliniopoesia@gmail.com

ⁱⁱ **José Helder Pinheiro Alves**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4304-7178>

Universidade Federal de Campina Grande

Professor Titular em Literatura Brasileira na Universidade Federal de Campina Grande, PB. Experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura e ensino, poesia, literatura infantil e literatura de cordel.

Contribuição de autoria: supervisão; escrita – revisão.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2352905993796166>

E-mail: jose.helder@professor.ufcg.edu.br

Editora responsável: Genifer Andrade.

Especialista *ad hoc*: João Clemente de Souza Neto e Keila Matida de Melo.

Como citar este artigo (ABNT):

DIAS, Plínio Rogenes de França; ALVES, José Helder Pinheiro. Confluências na educação quilombola: literatura, alimentação e territorialidade. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 8, e16080, 2026. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/16080>

Recebido em 14 de agosto de 2025.

Aceito em 14 de dezembro de 2025.

Publicado em 29 de janeiro de 2026.