

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

LETICIA BISSIATO FERNANDES DA SILVA

DECOLONIALIDADE NO ENSINO DA GEOGRAFIA: PROPOSTA PARA O
ENSINO DO CONCEITO DE TERRITÓRIO A PARTIR DA CULINÁRIA AFRO-
BRASILEIRA

Trabalho de Graduação Individual II

São Paulo
2024

LETICIA BISSIATO FERNANDES DA SILVA

**DECOLONIALIDADE NO ENSINO DA GEOGRAFIA: PROPOSTA
PARA O ENSINO DO CONCEITO DE TERRITÓRIO A PARTIR DA
CULINÁRIA AFRO-BRASILEIRA**

Trabalho de Graduação Integrado (TGI)
apresentado ao Departamento de Geografia
da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências
Humanas, da Universidade de São Paulo,
como parte dos requisitos para obtenção do
título de Bacharel em Geografia.

Área de Concentração: Geografia Humana

Orientação: Prof. Dr. Paula Cristiane Strina
Juliasz

São Paulo

2024

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo

Bd

Bissiato Fernandes da Silva, Leticia
DECOLONIALIDADE NO ENSINO DA GEOGRAFIA: PROPOSTA
PARA O ENSINO DO CONCEITO DE TERRITÓRIO A PARTIR DA
CULINÁRIA AFRO-BRASILEIRA / Leticia Bissiato
Fernandes da Silva; orientadora Paula Cristiane
Strina Juliasz - São Paulo, 2024.
61 f.

TGI (Trabalho de Graduação Individual)- Faculdade
de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia.

1. Lei 10.639. 2. Ensino de Geografia. 3.
Decolonialidade. 4. Proposta didática. 5. Culinária
afro-brasileira. I. Cristiane Strina Juliasz, Paula ,
orient. II. Título.

Silva, Leticia Bissiato Fernandes da. **DECOLONIALIDADE NO ENSINO DA GEOGRAFIA:** ALTERNATIVA PARA O ENSINO DO CONCEITO DE TERRITÓRIO A PARTIR DA CULINÁRIA AFRO-BRASILEIRA. Trabalho de Graduação Integrado (TGI) apresentado à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Bacharel em Geografia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

RESUMO

O presente trabalho é norteado pela noção de decolonialidade e interculturalidade como fundamento para elaboração de uma proposta didática destinada ao ensino do conceito de território pela geografia escolar. A proposta se compromete com o emprego da Lei 10.639/03 no currículo e da prática didático-pedagógica com viés antirracista. Para isto, busca-se identificar e analisar a abordagem do conceito de território no Currículo Paulista, articulando-a com as noções de territorialidade e multiterritorialidade, como suporte para elaboração da proposta orientada para o 7º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a análise e a proposta seguem diálogo com dois conceitos fundamentais do pensamento decolonial: o racismo epistêmico (Grosfoguel, 2007) e a colonialidade do saber (Mignolo, 2017), fundamentos que estruturam os currículos e o ensino reforçando a hegemonia eurocêntrica sobre a produção de conhecimento e a prática pedagógica. Como fundamento do deslocamento do locus de conhecimento, proposto pela perspectiva decolonial e articulado com os princípios interculturais, toma-se como foco a matriz africana presente na constituição da culinária brasileira como expressão simbólica da população negro africana em diáspora sobre o território, contribuindo para formação da identidade territorial brasileira.

Palavras-chave: lei 10.639; ensino de Geografia; decolonialidade; proposta curricular; culinária afro-brasileira.

Introdução	9
1. Colonialidade e decolonialidade	14
1.1. Colonialidade do saber: geopolítica do saber e eurocentrismo	14
1.2. Pedagogia decolonial e interculturalidade crítica	18
1.3. Lei 10.639 e decolonialidade no currículo	24
2. Metodologia.....	29
3. Território no novo Currículo Paulista de geografia, territorialidade multiterritorialidade	31
3.1. Território no Currículo Paulista de Geografia	32
3.2. Território, Territorialidade e Multiterritorialidade na obra de Haesbaert ..	34
4. A Geografia da Alimentação: Identidade Cultural, Territorialidade e a Herança Africana na Culinária Brasileira	38
4.1. Territorialidade afro diaspórica: cozinha e cultura alimentar	38
4.2. A Cozinha como Território Negro: Territorialidade e Identidade	42
4.3. Territórios alimentares: territorialidade alimentar afrodiaspórica	44
4.4. Religiões de matriz africana no Brasil e sua herança na culinária afro-brasileira.	45
4.5. Culinária Afro-Brasileira no Brasil: Alimentos Afrodiaspóricos.....	49
4.5.1. O inhame africano	51
4.5.2: Cuscuz: da técnica africana aos pratos brasileiros	52
5. Proposta: Sabores do território - alimentos conectores da cultural africana e brasileira	55
6. Considerações finais	66
7. Referências.....	69
ANEXO 1 – Conusmo do inhame e cuscuz em África	72
ANEXO 2 – Representações das mulheres negro-africanas na cozinha brasileira.....	73

Lista de figuras

Figura 1 - Mapa de consumo do cuscuz no Brasil	57
Figura 2 - Mapa tráfico negreiro	58
Figura 3 - Mapa da dispersão dos povos africanos no Brasil.....	59
Figura 4 - Mapa do consumo do inhame e do cuscuz em África	72
Figura 5 -“Negras vendedoras de angu” no Rio de Janeiro, de Jean-Baptiste Debret.....	73
Figura 6 - Barra de doces nas ruas de Recife, comércio comum na cidade de Agamenon. Década de quarenta do século XX.....	73
Figura 7 - A cozinheira de matriz africana presente no cotidiano da cidade. Década de quarenta do século XX.....	74
Figura 8 - Preparação do acarajé na fritura do azeite de dendê em fogareiro rústico. Década de quarenta do século XX.	74
Figura 9 – Preparação de comida de santo.....	75

Introdução

O presente trabalho busca abordar a decolonialidade e a interculturalidade no ensino da geografia, como ferramenta de combate ao racismo epistêmico (Grosfoguel, 2007) e a colonialidade do saber (Quijano, 2005) ainda hoje presentes como estruturas hegemônicas sobre a educação brasileira, observável nos currículos, materiais didáticos, formações docentes e práticas pedagógicas, os quais apesar dos avanços ainda apresentam déficit de representação positiva da população negra diaspórica. Dentro deste cenário pedagógico, a população negra brasileira tem a liberdade de construção de uma autoimagem positiva dos corpos negros cerceada pelo racismo, desigualdade socioespaciais, hierarquias sociais e representações estigmatizantes presentes no ensino.

No sentido de contribuir para transformação social em busca de uma sociedade mais igualitária e justa, partimos do questionamento das estruturas da colonialidade do ser e do saber que incidem sobre a educação, hierarquizando epistemologias, saberes e contribuindo para invisibilidade e o apagamento do conjunto de saberes historicamente produzidos por povos subalternizados nas relações de poder onde a hegemonia eurocêntrica se estabelece.

A luta por uma educação mais justa com a diversidade de corpos que ocupam as escolas sempre esteve entre as principais pautas do movimento negro, desde a abolição até os dias atuais. Mesmo com avanços conquistados nas últimas décadas, e intensificação da produção de conhecimento e matérias didáticos sobre a África, o corpo negro, o racismo e o preconceito continuam presentes nas diferentes áreas das disciplinas escolares e sob diferentes concepções teórico-metodológicas. O Brasil continua sendo um país marcadamente racista e desigual, o qual mantém uma estrutura educacional pautada sobre a visão hegemônica eurocentrada, perpetuando o silenciamento das epistemologias, cosmologias e culturas não-brancas. Neste sentido, destacamos a relevância da Lei 10.639/03 para o combate do racismo e das visões reducionistas e inferiorizantes sobre a população negra, e sua potência na inclusão de diferentes vozes, cultura e discursos dentro do processo de ensino-aprendizagem, ampliando a abordagem intercultural e deslocando o

conhecimento do eurocentrismo.

Entretanto, apesar da promulgação da Lei 10.639/03 e ampliação da produção no campo pedagógico, Santos (2024) ao realizar uma análise após dos avanços e desafios para sua efetiva aplicação após 20 anos, constata a permanência do problema analisado nessa pesquisa, de que o eurocentrismo tanto na escola como no ensino de geografia, impossibilita a efetividade da transformação social, rumo a construção de uma educação mais justa e igual racialmente, nesse sentido, o autor indica que essa mudança só se afirmará sob uma perspectiva decolonial, através do movimento de deslocamento do lócus de conhecimento utilizado como base para ação didático-pedagógico do ensino.

Nesse sentido, a pesquisa almeja construir uma proposta didática, alinhada com os princípios da decolonidade e do interculturalismo, que promova este deslocamento, centrando o ensino do conceito de território, com foco em suas dimensões simbólico cultural, na identificação e exploração das matrizes africanas presentes na constituição do sistema alimentar brasileira, onde os alimentos afrodiaspóricos introduzidos em nossa dieta são elementos culturais africanos que carregam consigo um simbolismo expresso do espaço geográfico, constituindo a formação da identidade territorial brasileira.

A cultura negra de matriz africana é facilmente apreendida no cotidiano, e de formas múltiplas está presente no processo de formação identitário do povo brasileiro, este por sua vez está circunscrito e expressa-se no espaço, tomado aqui como um território, seja no sentido físico pelas cozinhas ocupadas majoritariamente por mulheres negras, base do sustento da população durante séculos de escravidão e pós-abolição e em um sentido simbólico e cultural pelos alimentos que atravessam o tempo, carregados pela resistência e os saberes ancestrais africanos veiculados pela oralidade.

A existência desses elementos simbólico-culturais são fruto do processo de apropriação do espaço pelas populações negro-africanas, compreendida como reterritorialização das populações no Brasil, e é marcado pela violência colonial que cerceou sua liberdade por meio da escravidão, desta maneira, diversos elementos da cultura, da religião, da base epistemológica e cosmológica dos povos africanos foram demonizados e/ou convenientemente apropriada pelas populações europeia para contribuir com o êxito de sua empreitada capitalista colonial sobre o Novo Mundo. Nessa pesquisa, são

tomados como elementos simbólico-culturais do território os alimentos de origem afrodiáspórica, que estão presentes no consumo diário da população brasileira, seja pela presença histórica dos corpos negros na produção da alimentação, seja através da fundamentação na prática religiosa do culto aos Orixás, prática humana que também contribuiu para difusão do consumo dos alimentos entre a população e expressão parte da dimensão simbólico-cultural do território.

Nesse sentido, a importância do tema reside na necessidade de (re) conhecimento e valorização das contribuições negro-africanas em nossa identidade brasileira, a qual é reconhecida como uma das dimensões do território, e estabelece as relações de subjetividade, remetendo ao sentimento de pertencimento a um dado território e um grupo, construindo um discurso sobre o território que carrega um conjunto de características e significações conferidas ao espaço onde são materializadas as relações sociais.

A construção da identidade brasileira, é atravessada pela territorialização das populações negro-africanas no Brasil, processo de apropriação do espaço intimamente ligado com o modo de uso da terra, as formas de organização do espaço e os significados atribuídos ao lugar derivados das formas de apropriação protagonizadas pelos corpos negros, o qual interfere nos aspectos político-econômicos mais concretos e funcionais, e influenciam as dimensões mais subjetivas e cultural-simbólicas da territorialidade e identidade.

Isto exposto, é estabelecido como objetivo central desse trabalho, a construção de uma proposta didática com foco na aplicação da Lei 10.639/03 no ensino de geografia, baseada nas orientações do Novo Currículo Paulista para o 7º ano. Esta proposta articula o conceito de território, especificamente com as noções de territorialidade e multiterritorialidade discutidas por Haesbaert (2010), as quais se alinham com o pensamento decolonial e a interculturalidade no processo de análise e compreensão da formação territorial brasileira e abrem caminhos para abordagem simbólica do território no ensino.

Em torno desse objetivo principal se estabelecem inicialmente a busca pela compreensão de como se estrutura a colonialidade do saber e sua relação com a educação e a formação dos sujeitos, bem como o reconhecimento do pensamento decolonial e intercultural como instrumentos teórico-metodológicos de superação das lacunas no ensino que dificultam a aplicação da Lei 10.639.

Para além disso, com foco no ensino de geografia, área de conhecimento desta pesquisa, foi necessário também a análise da abordagem do conceito de território no currículo para construir caminhos de intervenção no ensino através da proposta apresentada.

O trabalho estrutura-se da seguinte maneira, no primeiro capítulo, buscamos realizar uma revisão bibliográfica e discussão teórica sobre os conceitos de colonialidade, fundamentado nas contribuições de Quijano, Grosfoguel, Mignolo, autores que se debruçaram sobre a compreensão das estruturas e desdobramentos da colonialidade sobre as sociedades e o movimento decolonial como resistência ao colonialismo.

O segundo capítulo é dedicado à apresentação da metodologia utilizada para realização desta pesquisa, bem como da proposta didática apresentada como resultado do estudo.

No terceiro capítulo propomos uma análise do currículo a qual buscamos identificar e analisar a presença e forma de abordagem do conceito de território no ensino de geografia, onde notadamente é introduzida a dimensão simbólica e cultural como constituintes do território e da identidade territorial, abordagem que abre fundamenta a proposta didática apresentada posteriormente.

No quarto capítulo buscamos explorar a relação entre identidade e territorialidade negra brasileira. Ao compreender que a cozinha tradicional ocupada historicamente por corpos negros, sobretudo mulheres negras, desempenha um papel importante na formação de nosso sistema alimentar, por meios de saberes e técnicas atravessaram o tempo perpetuando elementos do sistema alimentar africano na culinária brasileira, ela é tomada como expressão simbólica no espaço e constituinte da formação não apenas da identidade territorial brasileira, mas também do território. Nesse sentido, os alimentos afrodiaspóricos presentes em nossa dieta são tomados como símbolos culturais e da territorialidade negra no Brasil é um caminho de deslocamento do lócus de investigação sobre o território brasileiro.

No quinto capítulo há o desfecho desta metodologia, ao apresentarmos uma proposta didática para o ensino do conceito de território destinada ao 7º ano, através da apresentação de uma proposta prática para integrar a culinária afro-brasileira no ensino de geografia.

1. Colonialidade e decolonialidade

Mesmo após o fim da colonização no Brasil, marcado pela Independência de 1822, impactos da colonialidade, enquanto discurso e forma de controle social, político e econômico, ainda são identificados na esfera da produção e reconhecimento dos saberes oriundos das culturas não-europeias. Em relação à educação e a formação escolar básica, seus impactos são notáveis em currículos, materiais didáticos e práticas pedagógicas, os quais promovem manutenção dos discursos que negligenciam a qualidade da aprendizagem dos conhecimentos e saberes de outras culturas e epistemologias que contribuem para formação da sociedade brasileira.

Nesse sentido, alinhado a produção de autores(as) dentro da perspectiva decolonial, buscamos compreender o desdobramento da colonialidade do saber e seus impactos na formação subjetivo do ser através do processo formativo, e investigar possibilidades outras de construção de uma educação comprometida com a diversidade e o respeito.

Fruto da luta dos movimentos negros no Brasil e em contraposição ao racismo estrutural e epistêmico, em 2003 foi sancionada a Lei 10.639, a qual legitima a obrigatoriedade do ensino da cultura e história africana e afro-brasileira no currículo escolar. Em análise sobre a aplicação efetiva da lei, autores como Nilma Lino Gomes e Renato Emerson dos Santos apontam que o processo de inserção dos saberes e conhecimentos dos povos africanos e afro-brasileiros nos currículos, materiais didáticos e práticas pedagógicas devem seguir uma abordagem decolonial, para garantia de que esta não reforça o racismo construído pelo discurso colonial.

1.1. Colonialidade do saber: geopolítica do saber e eurocentrismo

Inicialmente cabe a diferenciação entre os conceitos de colonialismo e colonialidade, o primeiro conceito está relacionado ao processo econômico, político e social de uma empreitada capitalista colonial/moderna iniciada pela invasão do Novo Mundo, exercendo controle econômico, político, exploração de recursos de produção e do trabalho de uma população determinada com uma identidade diferente (Quijano, 2005), processo gerido por nações, instituições e

empresas europeias que se instalaram em territórios dos países colonizados e exerceram sua soberania através da genocídio, escravidão e exploração.

A colonialidade por sua vez, extrapola a presença do controle político, econômico e social das instituições e empresas europeias dentro dos territórios colonizados, pois ela não se encerra após os processos de independência, mas é fruto da continuidade do colonialismo moderno. Esse fenômeno se constitui como o lado escuro da modernidade, uma lógica subjacente da fundação e o desenvolvimento da civilização ocidental, sendo face da mesma moeda da modernidade (Mignolo, 2017), se relaciona com a forma como são concebidas as noções de trabalho, conhecimento, autoridade e as relações subjetivas. Fenômeno se expressa através da Matriz Colonial do Poder (MCP):

Na sua formulação original por Quijano, o “patrón colonial de poder” (matriz colonial de poder) foi descrito como quatro domínios inter-relacionados: controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, e do conhecimento e da subjetividade. (Mignolo, 2017, p. 5)

Esses quatro domínios são sustentados por dois fundamentos, a racialização dos corpos, inicialmente demarcada pela teologia cristã sobre o sangue e as diferenças de cosmovisões entre os povos e, posteriormente, no século XVI atrelada a cor da pele, e o patriarcado promovendo a hierarquização de gênero e sexualidade. Esses fundamentos constituem a colonialidade do poder e do saber que se desdobram em inúmeras hierarquias, mediante a classificação das populações em contraposição a supremacia do homem heterossexual/branco/patriarca/cristão/militar/ capitalista/europeu (Grosfoguel, 2008), exercendo seu poder de maneira desproporcional nos assuntos globais através do controle político, econômico, social, epistemológico e do conhecimento, em suas dimensões simbólicas, do imaginário social e da autoimagem dos povos.

O fundamento da racialização e hierarquização social, epistemológicas e do conhecimento, amplamente discutidas pelo conjunto de autores que compõem a perspectiva da Modernidade/Colonialidade. Instituem-se relações de poder e partir da atribuição de determinadas identidades geoculturais as populações e os corpos não ocidentais (Quijano, 2005), em outras palavras, a criação do outro no discurso científico parte da instituição de um cânone intelectual centrada no homem europeu que marginaliza e subalterniza os

saberes de corpos não-brancos, constituindo uma corpo-política e geopolítica do conhecimento para diferenciação colonial que se desdobra em hierarquias globais que coexistem na formação de uma sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno (Grosfoguel, 2008) fundada na lógica de subserviência ao avanço técnico e tecnológico em função da maximização do lucro de capital.

Segundo Quijano (2005), o discurso eurocêntrico sobre a história humana e a modernidade assume caráter evolucionista e dualista. Evolucionista, pois, ao localizar no homem branco europeu o estado natural de avanço do curso civilizatório, cria uma narrativa unilinear, unidirecional e universal. A história da modernidade, na leitura evolucionista, só poderia ser narrada a partir da competição e dispersão das sociedades europeias sobre o mundo, colocando-os como os atores sociais centrais do processo da modernidade, demonstrando um etnocentrismo exacerbado que não permite o questionamento da origem dos conhecimentos que fundamentam e projetam a concepção de modernidade hegemônica.

O caráter dualista é fruto da criação do “outro”, a partir da diferença colonial, o outro se caracteriza como toda população não-europeu, categorizando as populações originárias e afrodescendentes. Historicamente, o discurso teológico e científico corroborou com este dualismo construindo representações de identidades estereotipadas, categorizando os povos não-europeus como sem escrita, sem história, sem desenvolvimento, sem democracia (Grosfoguel, 2008), desta forma, sua cultura, cosmovisão e saberes produzidos são localizados dentro das relações de poder hierarquizada, em posição à subalternidade, atraso, estagnação e particularismo do outro.

A filosofia ocidental privilegia a “egopolítica do conhecimento” em desfavor da “geopolítica do conhecimento” e da “corpo-política do conhecimento”. Em termos históricos, isto permitiu ao homem ocidental (esta referência ao sexo masculino é usada intencionalmente) representar o seu conhecimento como o único capaz de alcançar uma consciência universal, bem como dispensar o conhecimento não-ocidental por ser particularístico e, portanto, incapaz de alcançar a universalidade. (Grosfoguel, 2008, p. 5)

Em relação às hierarquias criadas por esse discurso, os autores Mignolo (2017) e Quijano (2005) argumentam que ela estrutura uma geopolítica do conhecimento, em que o Norte Global, sua produção, disseminação e

valorização está em destaque. Esta abordagem permite analisar a configuração das relações de poder expressas no espaço e no tempo, onde a espacialidade e o lugar de enunciação do corpo em suas dimensões cultural, do conhecimento, da cosmovisão que assumem caráter central da diferenciação colonial que molda de estruturas políticas, econômicas, sociais e culturais, inferiorizando o Sul Global.

Nesse sentido, a localização do sujeito no mundo interseccionado com categorias como raça, gênero, sexualidade, espiritualidade e epistemologia atribui um lugar na relação colonial dualista e carrega consigo o desígnio de seu papel social dentro do sistema-mundo colonial/moderno. Os corpos em um lugar de enunciação não-europeu são estigmatizados, tem sua cultura e seus saberes destinados ao epistemicídio, a negação, a subalternização e o apagamento pelo racismo epistêmico. Processos observados pelas ausências da abordagem de seus conhecimentos na formação de professores(as), planos de ensino e currículos, que etnocêntricos na razão moderna europeia, apenas promovem a manutenção desta geopolítica do poder.

Por fim, essa narrativa etnocêntrica sobre a modernidade já foi questionada por diversos autores, sobretudo em relação às fontes de conhecimento que possibilitaram o desenvolvimento técnico e tecnológico que edificou a potência europeia e, posteriormente, norte-americana. É inválido os argumentos disseminados pelo evolucionismo e dualismo eurocêntrico, de que outras culturas não apresentaram impulsos significativos de modernização de suas técnicas, segundo Quijano (2005), intelectuais desde o século XIX caminham para a afirmação da modernidade como um fenômeno em todas as culturas, diferenciados pela sua história e cosmologias.

Isto posto, nos debruçarmos sobre as contribuições decoloniais em relação a pedagogia e a prática pedagógica, para compreensão de sua centralidade na reprodução da colonialidade a partir do controle dos corpos pela disciplina, e da mente pela construção imagética discriminatória em relação às outras culturas e epistemologias, além da monocultura de saberes que adoecem suas subjetividades dentro e fora da escola, uma vez que os conhecimentos se afastam das vivências de um corpo habitante do lado subalterno desta relação de poder.

1.2. Pedagogia decolonial e interculturalidade crítica

Para mensurar a importância do debate sobre a necessidade da transformação teórica e da práxis rumo a constituição de uma pedagogia decolonial se faz necessário antes retomar brevemente alguns conceitos e debates realizados acerca do que se constitui enquanto decolonialidade no âmbito pedagógico e sua relação com conceito de interculturalidade, para isso nos debruçamos sobre as obras de Vera M. Candau, Oliveira, Catherine Walsh e Luiz Rufino como autores que contribuíram para esta reflexão.

Os autores Candau (2019), Oliveira e Candau (2010), Walsh (2019; 2018) compõem a perspectiva Modernidade/Colonialidade. Tomado o princípio de que a modernidade deve ser questionada a partir da crítica da colonialidade e seus desdobramentos, os autores flexionam suas críticas a pedagogia eurocentrada e a colonização das mentes no processo educativo, através do cultivo da monocultura ocidental para seleção dos saberes, conhecimentos e conceitos apresentados nas formações docentes, currículos e materiais didáticos por exemplo.

A perspectiva MC representa uma crítica profunda à retórica da modernidade e a lógica da colonialidade e uma intervenção política e pedagógica, entendida como a necessidade de ler o mundo para intervir na reinvenção da sociedade. É um trabalho de politização da ação pedagógica. Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma práxis política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que tem como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade.

Uma ação decolonial enquanto pedagogia implica, em um trabalho de orientação decolonial, dirigido a romper correntes que ainda estão nas mentes(...). (Walsh, Oliveira, Candau, 2018, p. 5)

A noção de decolonialidade no âmbito educacional propõe partir do lugar de enunciação dos corpos subalternizados para construção de um pensamento outro, dando visibilidade às lutas contra o colonialismo em suas relações de poder e dominação. Segundo Rufino (2021) decolonialidade é uma travessia que exige coragem para desaprender o que nos foi imposto e, ao mesmo tempo,

humildade para aprender com as sabedorias ancestrais. É um caminho de resistência e ressignificação que busca reverter as feridas coloniais e construir um novo horizonte de existência. O deslocamento do lócus epistemológico, do sujeito e suas práticas possibilitam a criação de alternativas para a narrativa moderna/colonial hegemônica.

A construção de pedagogia decolonial como processo fundamental da construção deste outro mundo interpelado pela ação dos sujeitos sobre o espaço, não pode ser realizada sem a transformação dos saberes produzidos e reproduzidos na escola, uma vez que a colonização não pode ser instituída sem um plano de ensino e um currículo (Rufino, 2021). A efetividade deste projeto depende da emancipação epistemológica, através do reconhecimento da diversidade e das diferenças epistemológicas que estruturam pensamentos outros para além do conhecimento eurocentrado.

Para o rompimento com a lógica hegemônica, se faz necessário adotar um conjunto de ideias que corroborem para transformação da prática pedagógica, sendo está um fundamento importante do processo educativo. Nesse sentido, o impulsionamento para o (re)conhecimento e a disseminação de saberes não ocidentais de forma crítica as abordagens históricas realizadas pelo discurso eurocêntrico é fundamental. Na perspectiva Modernidade/Colonialidade, o arcabouço conceitual em torno da noção de interculturalidade na educação se apresenta como um potencializador na promoção de uma pedagogia decolonial.

Antes, é importante salientar que não se pretende aprofundar no debate sobre a distinção interculturalidade e da noção de multiculturalismo, mas sim afirmar a posição de que o multiculturalismo explorado pelos debates e políticas no campo educacional vem sendo apropriado por concepções neoliberais, promovendo a inclusão superficial e equivocada da noção de diálogo entre culturas na formação escolar, como apresentado por Walsh (2019):

Emprega-se a "interculturalidade" como um argumento contra a etnoeducação, ou contra os cursos específicos marcados pela recuperação do nosso conhecimento, sustentando que o currículo pode incorporar elementos da prática local, mas que esse conhecimento não faz parte de uma verdadeira episteme, de uma "ciência real (p. 22)

A cultura abriga uma dimensão identitária, e o processo formativo na escola atravessa grande parte do início dessa formação nos sujeitos. Walsh (2018, 2019) argumenta que o currículo escolar deve refletir a diversidade cultural e histórica dos(as) estudantes, isso inclui a integração das histórias, línguas e práticas culturais diversas. Em sua abordagem, um currículo pluralista e intercultural é visto como fundamental para a formação de identidades culturais fortes e para a promoção da autoestima dos(as) estudantes.

Walsh (2019) para definir interculturalidade, parte do contexto da geopolítica do lugar e do espaço apresentada, onde as experiências dos corpos no Sul global, populações afrodescendentes e indígenas, são marcadas pela categorização racial, e suas possibilidade de expressão no mundo estão atreladas a resistência contra dominação colonial.

A interculturalidade é definida por Walsh (2018, 2019) como um processo de construção de projeto social, cultural, político, ético e epistêmico fundado no reconhecimento da produção de saberes dos povos subalternizados e a construção de outros pensamentos, conhecimentos e práticas que objetivam descolonizar e transformar as estruturas de poder oriundas do paradigma modernidade/colonialidade através da práxis política. Nesse sentido, o projeto proposto não deve se desvincular dos conhecimentos marginalizados como alicerce.

Na prática, isto significa agregar outras dimensões epistemológicas que ofereçam caminhos para pensar a partir da diferença e através da descolonização, da construção e constituição de uma sociedade radicalmente diferente, socialmente mais justa e igual (Walsh, 2019). Este conceito é tomado como uma ferramenta para um posicionamento crítico e uma movimentação através de “outra lógica” como base do diálogo intercultural e reorganização da geopolítica do saber.

(...) a interculturalidade indica uma política cultural e um pensamento posicional, não simplesmente baseado no reconhecimento ou na inclusão, mas sim dirigido à transformação das estruturas sócio-históricas. Uma política e um pensamento que tendem à construção de uma proposta alternativa de civilização e sociedade; uma política a partir de e para a confrontação do poder, mas que também proponha outra lógica de incorporação. (Walsh, 2019, p.18)

Em relação a aplicabilidade do conceito no contexto educacional brasileiro, serão exploradas as contribuições de Oliveira e Candau (2010),

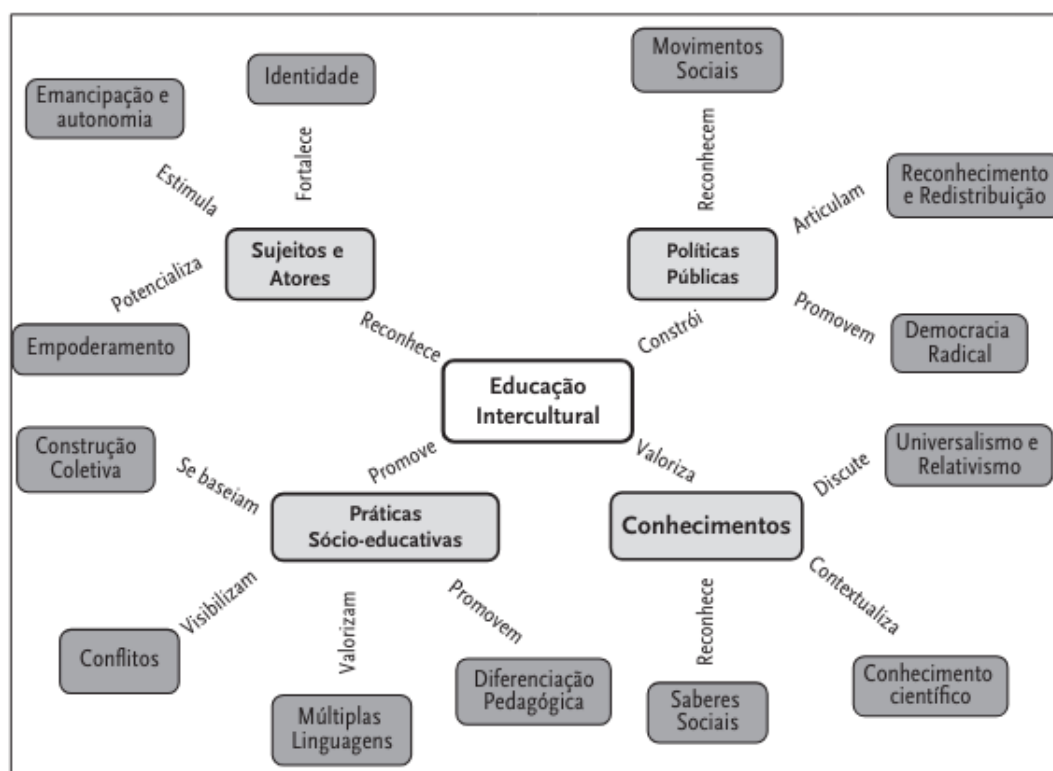
Candau (2019) que enriquecem este debate, compartilhando o princípio da interculturalidade como conceito central para orientar o pensamento e ação na construção de projeto decolonial, abrindo caminhos para novas abordagens interpretativas para conceber o mundo, em combate ao racismo epistêmico e a monocultura característico do pensamento eurocêntrico.

A interculturalidade, para esses autores, é caracterizada como um processo complexo e dinâmico de interação entre culturas, o qual implica no reconhecimento das identidades culturais dos(as) estudantes e promoção de outras práticas pedagógicas comprometidas com a insurgência educativa propositiva (Oliveira e Candau, 2010) que tenha impacto nos currículos, práticas, materiais didáticos e no discurso.

Nesta empreitada faz-se necessário, segundo Candau (2019), uma abordagem crítica do interculturalismo, buscando evitar os reducionismos da naturalização e da visão essencialista sobre culturas não-ocidentais, que invisibilizam as transformações causadas pelos atravessamentos coloniais, aprisionando-as no passado e promovendo uma abordagem superficial e folclórica. Este último aspecto é significativo sobre as culturas africanas em diáspora marcadas pelo atravessamento da violência colonial e da racialização, tendo em vista o processo histórico de negação e apropriações convenientes do arcabouço de saberes africanos e afrobrasileiros no processo de desenvolvimento da ciência e do avanço técnico e tecnológico no Norte Global.

Com síntese do panorama de conceitos e ideias que se articulam em torno da garantia na promoção de uma educação intercultural, Candau (2019) elabora um mapa conceitual que esquematiza a síntese desse arcabouço de conceitos:

Figura 1: Mapa Conceitual e educação intercultural



Fonte: Candau, 2019, p. 287

A primeira categoria básica definida pela autora reconhece sujeitos e atores como indivíduos ou coletivos organizados que envolvidos no processo educativo permitem a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais (Candau, 2019), a partir de um empoderamento pela construção de autoestima e autonomia promove um horizonte de emancipação. Esse processo é possível pelo reconhecimento das diferenças presentes em sala de aula, valorizando a história dos(as) alunos(as) e a construção de identidades culturais baseadas no intercâmbio e reconhecimento mútuo, destronando a lógica homogeneizadora e no monocultural única fonte possível para pensar a formação da população brasileira. Na prática pedagógica em sala de aula, isto perpassa pela atenção à diversidade de corpos e cosmologias presentes em sala e, para além disso, a introdução de atravessamentos que foram historicamente invisibilizados na história de cada aluno(a).

No campo do conhecimento, categoria de destaque dentro da didática, ligada às escolhas de conceitos, ideias e reflexões sistemáticas (Candau, 2019), na análise crítica desta categoria, deve ser evidenciado o caráter monocultural

ao passo que introduzir e explorar outros conhecimentos de diferentes grupos sociais sob a perspectiva decolonial deve localizar o sujeito em seu espaço de enunciação no jogo de poder.

Nesse sentido, a noção de giro epistêmico pode potencializar esse processo à medida em que, objetivando a descolonização das bases de conhecimento, reconhece a legitimidade e a importância dos saberes indígenas, afrodescendentes e outros marginalizados pela colonialidade do poder (Walsh, 2019).

Longe de uma abordagem particularista e assistemática, é necessário articular e introduzir esses conhecimentos em diálogo com o pensamento eurocêntrico, o que pode se apresentar de forma confluyente, complementar ou tensa. Contudo, é uma etapa fundamental para o desenvolvimento de currículos que incorporem referências de diferentes universos culturais (Candau, 2019).

No que tange a categoria de prática socioeducativas, central para efetivação da educação intercultural dentro da sala de aula, ela presume uma prática que busque questionar os padrões homogeneizadores, desvinculados dos contextos socioculturais dos(as) estudantes e que se baseiam um modelo frontal de ensino-aprendizagem, característicos do processo educativo tradicional.

No sentido da transformação deste cenário, a autora sugere dinâmicas participativas, processos de diferenciação pedagógica, utilização de múltiplas linguagens, e estimula a construção coletiva (Candau, 2019). Em consonância com o giro epistêmico decolonial, alterações podem ser localizadas, por exemplo, na exploração de outros sentidos, representações e linguagens para garantia do processo de aprendizagem, explorando outras sensações e sentimentos, memórias, ancestralidades que atravessam a diversidade de corpo discente.

Por último, a quarta categoria, a esfera das políticas públicas, refere-se às relações dos processos educativos e o contexto político-social, onde deve-se reconhecer e dialogar com resultados das lutas de diferentes movimentos sociais que se articulam em torno de questões identitárias e ações afirmativas que fortaleçam a construção democrática (Candau, 2019). Nesse sentido, a Lei 10.639/03 é um demonstrativo da conquista do movimento negro brasileiro

dentro da esfera educacional e efetivamente incorporada nas demais categorias, sobretudo no currículo e nas práticas pedagógicas.

Isto posto, é relevante salientar como os conceitos de interculturalidade e as categorias que se articulam em torno de sua aplicação são potencializadores da promoção da noção de pedagogia decolonial apresentada, sobretudo pela ênfase ao reconhecimento das diferenças culturais e sua abordagem crítica em relação aos impactos da colonialidade do ser e do saber na construção destas diferenças que ainda são, em alguns contextos, abordadas como um problema dentro do processo educativo.

Em consonância com o foco do trabalho em dar centralidade à categorização racial da colonialidade e seus desdobramentos, é imprescindível a discussão sobre políticas públicas que organizam as práticas pedagógicas, como a Lei 10.639/03, discutida a seguir.

1.3. Lei 10.639 e decolonialidade no currículo

Diante do exposto até aqui, é notável a centralidade da categoria raça no discurso colonialista a medida em que esta fundamenta as relações de poder e hierarquias das diferentes dimensões, econômica, política, de gênero, de sexualidade, epistemológica e do conhecimento. Foram escolhidas obras de Nilma Lino Gomes (2012, 2016, 2018) e Renato Emerson dos Santos (2010, 2019, 2024) como fontes importantes para debruçarmo-nos sobre a história do pensamento negro dentro da perspectiva decolonial e as conquistas do movimento na educação. Como apontado por Gomes (2018), esse tema é abordado e desenvolvido por inúmeras intelectuais negras(os) nos últimos anos, mas se constata pouca sistematização, reconhecimento e legitimidade deste debate.

A Lei 10.639, de 09/01/2003, foi sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva alterando a Lei 9.394, de 20/12/1996, e posteriormente atualizada em 2008, para 11.645/08 onde é acrescentado a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena brasileira. A Lei 10.639 promoveu uma alteração importante na Lei de Diretrizes e Bases, prevendo a obrigatoriedade no ensino, público e privado, da cultura e história africana e afro-brasileira durante todo o ano letivo, promovendo denúncia e combate ao racismo e discriminações

potencializadas pelo desconhecimento, além de buscar valorizar as contribuições negras na cultura, política, economia e formação territorial brasileira.

Nesse sentido, Gomes (2018) e Santos (2019) convergem no reconhecimento das conquistas do movimento negro no âmbito educacional como alicerces fundamentais para mudanças no cenário do racismo fruto do desenvolvido do sistema capislista nos países colonizados. Tomado o processo de escolarização como formativo de subjetividade, cidadania e identidade, este é expresso, segundo Santos (2010), através do currículo, entendido como um conjunto de saberes veiculados, difundidos, produzidos e reproduzidos, relacionando-se com as esferas de construção e regulação da educação, o qual se constitui como um fluxo não apenas prescritivo de conteúdos e indicações de métodos de ensino, mas é um território constantemente disputado e materializado nas práticas pedagógicas cotidianas. A partir disso é se que constata o poder do currículo na formação de noções e representações consolidadas no imaginário social sobre diversos temas, justificando a importância de sua disputa no processo de construção de uma educação mais igual e justa.

Nesse sentido, o ambiente escolar passa a ser disputado por educadores, militantes e pesquisadores os quais buscam promover as culturas de matrizes afro-brasileiras não apenas nas atividades e práticas pedagógicas, mas também nos currículos e materiais didáticos. A Lei 10.639 permitiu, segundo Santos (2019), o aumento da criticidade em torno dos temas no âmbito das políticas educacionais.

Nilma Lino Gomes, uma destacada educadora e militante dos movimentos negros, argumenta que a Lei 10.639 oferece uma oportunidade significativa para o combate ao racismo científico. Para a autora, a lei não deve visar apenas uma adição de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira, como vem sendo promovido pelo movimento multiculturalista na educação (Walsh, 2019), reduzindo as representações da população negra no Brasil apenas vinculadas ao contexto escravista dos séculos XVI ao XIX e a narrativa inviabilizante que reduz a participação social, econômica, política e cultural, perpetuando a invisibilização e o apagamento das matrizes culturais africanas e afro-brasileiras no Brasil. A ação efetiva contra essa estrutura e seus desdobramentos, para

Gomes, se dá pela transformação profunda na forma como o conhecimento é estruturado e difundido nas escolas. Em consonância com Santos, argumenta-se que a implementação efetiva da lei deve ser pautada na descolonização dos saberes e práticas pedagógicas, promovendo uma educação que valorize o protagonismo negro, conferindo centralidade as reflexões e conhecimentos produzidos pelo corpo negro em sua experiência circunscrita no sistema-mundo moderno/colonial.

Para isto, preconiza o que chamamos de ‘re-posicionamento’ do negro no mundo da educação, valorizando protagonismos (histórias, culturais, políticos, econômicos, sociais, na construção de conhecimento, no espaço, etc.), conferindo visibilidade, explorando o racismo, seus impactos sociais (como as discriminações, desigualdades raciais, etc.) e também as resistências a ele, promovendo uma leitura positiva do pertencimento aos diferentes grupos, e assim, buscando equilíbrio nas representações dos grupos nas leituras de mundo trabalhadas. (Santos, 2019, p. 39)

Isto posto, o processo implica não só a introdução de novos conteúdos, mas também uma revisão crítica das metodologias e abordagens pedagógicas utilizadas, ancorado nos princípios da interculturalidade e decolonialidade como potencializadores da luta antirracista.

Santos (2024) realiza um breve balanço dos impactos após vinte anos de promulgação da Lei na formação escolar, onde constata a complexidade de sua aplicação efetiva em decorrência do distanciamento entre prescrição e prática curricular, este distanciamento está atrelado à dinâmica de implementação, comumente lida como uma imposição de “de cima para baixo”, em outras palavras, as interpretações e disposições dos atores e dispositivos responsáveis pela sua aplicação como os docentes, comunidade escolar, gestão, currículo e materiais didáticos, são centrais nesta análise. Desta maneira, a garantia de implementação deve estar apoiada na reflexão sobre a prática docente, seus condicionamentos e possibilidades.

Nestes vinte anos, um incontável número de atividades e propostas vêm sendo desenvolvidas, mas ainda de maneira insuficiente diante da complexidade do desafio do combate ao eurocentrismo na educação e no ensino desta disciplina que, como outras, é fruto da ordem social colonialista e imperialista. A disputa curricular envolve, portanto, o debate epistêmico sobre os vínculos entre o conhecimento produzido, reproduzido e difundido, as relações de poder nas quais ele é produzido e às quais ele atende (como resultado e condição da própria reprodução destas relações e posições), e as formas como as múltiplas geometrias de poder constituem as matrizes curriculares traduzidas em práticas no ensino da disciplina. (Santos, 2024, p. 28)

Em síntese, o autor argumenta que os resultados insatisfatórios na aplicação da Lei ligados ao comprometimento do corpo docente e das instituições reguladoras dos currículos em relação a revisão do campo epistêmico e prático, ainda regido pela hegemonia das relações de poder instauradas pelo sistema colonialista e imperialista através do eurocentrismo, os quais obstruem a construção de pensamentos e ações efetivamente modificadores no cenário.

Nesse sentido, Santos e Gomes convergem na afirmação que a Lei 10.639/03 representa um avanço significativo na luta contra a colonialidade do saber, ao incluir a História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar. Contudo, para promoção de uma educação antirracista, as contribuições de matriz africana e afro-brasileiras expressas nas referências culturais e ética na formação do Brasil, devem se distanciar do eurocentrismo, e desconstruindo sua narrativa para abrir caminhos na produção de conhecimentos e ações decoloniais.

Essa descolonização tem de ser acompanhada por uma ruptura epistemológica, política e social que se realiza também pela presença negra nos espaços de poder e decisão; nas estruturas acadêmicas; na cultura; na gestão da educação, da saúde e da justiça: ou seja, a descolonização, para ser concretizada, precisa alcançar não somente o campo da produção do conhecimento, como também as estruturas sociais e de poder (Gomes, 2018)

Em consonância ao conceito de interculturalidade, exposto na seção anterior, como projeto político, ético, epistêmico, cultural que exige uma abordagem para além da inclusão superficial de temas e conteúdos, ou até mesmo adaptação do currículo, faz-se necessário uma transformação, a qual não está desvinculada da possibilidade de estrangulamentos e crítica ao modelo hegemônico, mas deve-se partir da crítica do contexto sistema-mundo moderno/colonial para expansão e introdução de um pensamento outro.

A geografia tem um papel central nesse processo de construção de uma educação antirracista e intercultural sob a perspectiva decolonial, uma vez que a apropriação de seus conceitos permite estruturar uma visão de mundo e a compreensão da localização do sujeito no espaço. Segundo Santos (2010) esse processo de construção de uma leitura individual e da totalidade-mundo se dá através dos conhecimentos, conceitos e categorias de análise que se articulam no ensino-aprendizagem da Geografia Escolar no estudo do espaço vivido

marcado pelas trajetórias sociais que expressam relações de poder, as quais influenciam são influenciadas por ele.

No caso da Geografia, disciplina central na conformação de visões de mundo, e que professa um saber eminentemente posicional (que informa a posição ocupada pelos sujeitos e com isso também informa as posições tomadas, assumidas pelos sujeitos sociais), isto implica diversas possibilidades de deslocamento (Santos, 2019, p. 39)

Assim como é expresso, por exemplo, nas representações do espaço através dos mapas, carregado de um poder determinante do existente e do não existente através de seus critérios de representação (Santos, 2010), esta lógica pode ser estendida para análise de outras construções conceituais e representativas dos povos, culturas, territórios, epistemologias e religiões pela geografia que são moldadas pela hegemonia do eurocentrismo no debate educativo que pauta a seleção de conteúdos e suas formas de abordagem através do currículos.

Isto posto, é reforçada a importância do questionamento e reflexão crítica do arcabouço epistemológico, imagético e discursivo onde os conceitos e categorias estão circunscritos, no sentido de fundamentar uma ação de referencial do indivíduo no mundo através da forma como as relações sociais se “materializam” no espaço. Nesse sentido, as relações raciais têm um papel central na dinâmica socioespacial brasileira, por ordenar hierarquias e relações de poder que constituem uma estrutura espacial. A categoria raça e o racismo, tomados como elementos reguladores, tem expressões espaciais das relações raciais, do racismo e da luta antirracista (Santos, 2010), a qual deve ser explorada pela geografia sob uma perspectiva decolonial.

2. Metodologia

A metodologia desta pesquisa está centrada na abordagem qualitativa ao passo que compreensão detalhada dos significados e características situacionais do problema ou objeto investigado, permitindo o aprofundamento e complexificação do fenômeno investigado (LIMA; MOREIRA, 2015, p. 31). Nesse sentido, inicialmente, o embasamento teórico desta pesquisa preocupou-se com a compreensão aprofundada dos desdobramentos da colonialidade no conhecimento produzido e difundido no processo formativo dos sujeitos na educação básica brasileira, o qual promove a hierarquização dos saberes e perpetua o discurso inferiorizante do racismo sobre epistemologias e culturas não brancas no processo de ensino-aprendizagem.

Em consonância com a aplicação da Lei 10.639, discutida a partir das contribuições de Nilma Lino Gomes e Renato Emerson dos Santos, onde é possível verificar através das análises dos autores a complexidade de aplicação da lei de forma efetiva diante da manutenção da colonialidade nos currículos, é que buscou-se nas alternativas oferecidas pelas abordagens teórico-metodológicas da pedagogia decolonial e da interculturalidade, contribuir com a construção de um ensino de geografia mais comprometido com a luta antirracista e com a garantia de uma educação mais igualitária e justa. Nesse sentido, utilizou-se uma abordagem propositiva quanto à proposta didática construída pelo resultado do processo de pesquisa deste trabalho.

A pesquisa, após a escolha bibliográficas e redação do embasamento teórico, se desenvolveu em quatro etapas, iniciada por uma revisão curricular e de conteúdo sobre território, analisado a partir do Novo Currículo Paulista de 2019, reconhecido como documento oficial o qual orienta a prática pedagógica na abordagem teórica e metodológica dos conceitos e conteúdos ensinados em sala de aula. Nessa investigação foi identificado uma abordagem mais abrangente do conceito, com destaque a definição de Haesbaert, o qual a partir da concepção do território como espaço vivido e apropriado de forma múltipla e complexa, integra ao seu processo de apreensão as dimensões subjetivas e culturais-simbólicas que nos permitem compreender seu processo formativo.

Após a revisão, buscou-se aprofundar sobre os aspectos subjetivos e culturais no processo de apropriação e formação do território nas obras de

Haesbaert, onde foi definido os conceitos com mais precisão e abrangência, e estabelecida a relação entre território, territorialidade e identidade cultural, desenvolvida no capítulo 3.

Almejando o emprego da lei 10.639, buscou-se enfatizar as matrizes africanas e afro-brasileira em nossa cultura, as quais mediam o processo da formação territorial e, conseqüentemente, constituem a identidade cultural da população brasileira, sobretudo da população negra territorializada no Brasil. Como expoente dessas marcas culturais sobre o território e a sociedade, foi escolhido identificar e analisar os alimentos afrodiaspóricos presentes em nosso sistema alimentar, este último, tomado como um componente da identidade cultural, o qual está impresso não somente na identidade dos sujeitos, mas também no discurso produzido sobre os símbolos de um dado território, conseqüentemente, impressos na territorialidade negra no Brasil.

Após as revisões teóricas do conceito de território no ensino de geografia e aprofundamento da relação entre território, territorialidade e identidade cultural, buscou-se a convergência dessas reflexões para elaboração e apresentação de uma proposta didática a qual, alinhado com as habilidades curriculares e objetos de conhecimentos apresentados no Novo Currículo Paulista para o 7º ano, pudessem apresentar uma alternativa de desenvolvimento do conceito e apreensão deste na realidade através da abordagem simbólico-cultural com ênfase a matriz africana na cultura brasileira, explorada aqui a partir de nosso sistema alimentar. Desta forma, esta pesquisa trata-se de um estudo teórico-conceitual com projeção para prática social e pedagógica da temática envolvida e problematizada.

3. Território no novo Currículo Paulista de geografia, territorialidade multiterritorialidade

Um geógrafo amigo meu me fez notar certa vez, que o estudo do tempo, a história, é (ou pode vir a ser) a descoberta de nós mesmos através da memória dos que nos antecederam, enquanto que o estudo do espaço, do território, é (ou pode vir a ser) a descoberta do outro, dos outros. Aprofundando um pouco esta questão, percebo hoje que o estudo do território também pode nos auxiliar, através da descoberta do outro, a descoberta ou redescoberta de nós mesmos.” (Mesquita 1995, *apud* Santos, 2010, p. 144)

Com objetivo de contribuir para construção de materiais didáticos e práticas pedagógicas comprometidos com o antirracismo, através da aplicação da Lei 10.639/03 no ensino de geografia, o presente trabalho ancorou-se nas abordagens decolonial e intercultural para construção de uma proposta didática que permita a ampliação das possibilidades de ensino dos conceitos e conteúdos geográficos sob perspectivas mais inclusivas e respeitosas com a diversidade cultural da sociedade brasileira.

Nesse sentido, toma-se como necessário identificar as fissuras presentes no currículo que abrem caminhos para criação das novas possibilidades de ensino, ampliando a compreensão dos conceitos e propondo alternativas para construção de práticas pedagógicas que permitam ser mais tangíveis à aplicação satisfatória da lei. Com esta finalidade, foi escolhido a noção de território como conceito central desta análise do currículo e como norteador da proposta didática apresentada, tendo em vista que este permite com que possamos (re)descobrir mais sobre nós mesmos, nosso espaço e nossa cultura.

A partir da identificação e análise do conceito no Currículo Paulista (2019), buscamos adensar sua concepção através das contribuições de Haesbaert, e posteriormente, elaborar uma ação propositiva em relação a outras possibilidades de ensino-aprendizagem do conceito de território, territorialidade na perspectiva multiterritorial centrada nas experiências dos corpos negros no espaço vivido estudado pela geografia.

Em relação à análise específica do conceito de território dentro do novo Currículo Paulista não foram encontrados estudos com esta abordagem. É importante salientar que o objetivo do presente trabalho não é uma análise comparativa entre currículos ou uma exploração exaustiva do conceito, o que se

pretende aqui é identificar a definição e compreender como é apresentado a dimensão subjetiva, cultural e simbólica na formação dos territórios e da territorialidade em consonância com as diretrizes da Lei 10.639/03.

3.1. Território no Currículo Paulista de Geografia

A definição do conceito no Currículo Paulista é explorada majoritariamente neste trecho:

Com relação ao território, pode ser considerado sinônimo de espaço vivido, apropriado, usado, delimitado, que configura os aspectos políticos, econômicos, ambientais e culturais. O território não é apenas a configuração política de um Estado-Nação, mas sim o espaço construído pela formação social. Segundo Raffestin (1993), o território não poderia ser nada mais que o produto dos atores sociais. São eles que produzem o território, partindo da realidade inicial dada, que é o espaço. Ainda para o autor, o território é definido com base em um sistema composto por nós e redes, que constrói uma estrutura conceitual, como limite, fronteiras, vizinhança, territorialidade, entre outros. Já para Haesbaert (2007), o território é sempre múltiplo, diverso, complexo e imerso em relações de dominação e/ou de apropriação sociedade-espaço, desdobra-se da dominação político-econômica mais concreta e funcional à apropriação mais subjetiva e/ou cultural-simbólica. (São Paulo, 2019, p. 306)

Percebe-se inserida uma noção em relação ao conceito de território para além de sua delimitação político-econômica e funcional do Estado-nação, perceptível pela definição do conceito enquanto sinônimo de espaço vivido, apropriado, ao qual pode ser configurado a partir de aspectos culturais que, segundo Raffestin, emerge da ação dos atores sociais sobre o espaço. Haesbaert, no trecho, complementa que para além da dominação político-econômica, protagonizada pela apropriação colonial, há também a apropriação subjetiva e cultural-simbólica. Desta maneira, já é notável uma abordagem para além das premissas exploração e dominação na apropriação do espaço no processo de formação dos territórios e de territorialidade.

Inicialmente o conceito território é abordado no 4º ano, na Unidade Temática “Sujeito e seu lugar no mundo” com o Objeto de Conhecimento “Território e diversidade cultural”, o currículo expõe como habilidade a identificação e seleção de lugares e histórias dos(as) e suas famílias como princípio para compreensão da diversidade de elementos culturais que compõem a formação territorial e cultural brasileira (São Paulo, 2019). Na

Unidade Temática de “Conexões e escalas”, tendo como objeto **“Territórios étnico-culturais”**, busca identificar, descrever e analisar territórios étnico-culturais do Brasil, tais como terras indígenas, comunidades tradicionais e quilombolas (São Paulo, 2019). É notável a relação estabelecida entre território e cultura, esta última sendo integrante como dimensão da formação do território.

No 5º ano, a dimensão cultural como componente do território é abordada na Unidade Temática “Conexões e escalas”, o qual objetiva compreender o “Território, redes e urbanização”, propõe-se distinguir os conceitos de cidade, forma, função e rede urbana e analisar as mudanças sociais, econômicas, culturais, políticas e ambientais provocadas pelo crescimento das cidades (São Paulo, 2019). É notável a relação entre urbanização e transformação cultural, sobretudo pelo processo de “desaculturação” de diferentes grupos em relação à sua origem no contexto urbano. Além disso, abre-se a possibilidade de reconhecimento da contribuição de diversos grupos na cultura de uma cidade, por exemplo, demonstrando o intercâmbio e o caráter dinâmico da cultura.

A abordagem do conceito de território relacionado com a diversidade de povos e suas culturas no 7º ano esta presente da Unidade Temática “Conexões e sujeitos”, a qual tendo como Objeto de Conhecimento a “Formação territorial do Brasil” e estabelece como habilidade curricular a “identificação dos processos migratórios internos e externos, reconhecendo as contribuições dos povos indígenas, africanos, europeus, asiáticos, entre outros, para formação da sociedade brasileira (...)” (São Paulo, 2019). Outra habilidade que merece destaque é que busca analisar as influências indígenas e africanas no processo de formação da cultura brasileira e relacionar com a atuação dos movimentos sociais contemporâneos no Brasil.

No 8º ano, território e cultura são relacionados com uma habilidade central da ciência geografia que é a produção cartográfica e esta como instrumento de poder em relação às representações, na Unidade Temática “Forma de representação e pensamento espacial”, tem-se como Habilidade “Elaborar mapas ou outras formas de representações cartográficas para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação do solo na América e na África.” (São Paulo, 2019), tendo como objeto de conhecimento a cartografia e suas formas de representação.

Apesar de não estar presente explicitamente o conceito de multiterritorialidade cunhado por Haesbaert (2016, 2007), as definições expostas no texto no currículo estão em consonância com princípios de pluralidade que caracterizam uma perspectiva múltipla em relação à composição diversa de epistemologias, culturais e práticas sociais sobre o espaço. O que se almeja aqui é a exploração mais aprofundada na noção de multiterritorialidade enquanto potência para uma verdadeira implementação do interculturalismo nas Unidades Temáticas, Habilidade e Objetos de Conhecimento apresentados.

3.2. Território, Territorialidade e Multiterritorialidade na obra de Haesbaert

A noção de multiterritorialidade, aqui explorada pelas contribuições de Haesbaert (2021, 2016, 2007) é lida a partir de sua potencialidade em relação ao aprofundamento no conceito de território e territorialidade para além das matrizes coloniais eurocêntricas que dominam sua definição e debate. Desta forma, como apresentado na análise do conceito de território no Currículo Paulista de Geografia, a abordagem caminha para a inclusão das dimensões subjetivas e cultural-simbólicas, demonstrando uma construção mais plural e intercultural. Nesse sentido, está em consonância com a ampliação de experiências, recursos didáticos, representações de outras perspectivas epistemológicas e cosmológicas.

É importante destacar que esta leitura apresentada, só é possível a partir desse deslocamento do lugar de enunciação, uma vez que adota-se como princípio uma pluralidade não apenas em relação localização do conhecimento, mas em relação às outras dimensões que atravessam o entendimento deste fenômeno, como a subjetividade, a autodefinição que carrega consigo aspectos do território ocupado, de afetividade, de pertencimento, de acolhimento e liberdade ao estarem entre os seus.

Longe de uma perspectiva romântica, uma vez que esse processo é marcado pela violência racista colonial, ainda é possível construir um olhar otimista em relação a estes outros processos de territorialização que, protagonizados pela luta contra os desdobramentos da colonialidade, possibilita outras formas de viver e se apropriar do espaço.

Para Haesbaert (2021, 2016, 2007), o território não é apenas um espaço físico delimitado, mas um processo social dinâmico. Isso significa que o território é constantemente produzido e reproduzido através das relações sociais, políticas e econômicas. O território é tanto um produto dessas relações quanto um elemento que influencia e é influenciado por elas.

Está presente nas definições do autor, a dimensão cultural e de identidade onde a relação dos grupos com o território contribui para a construção identitária e de autodefinição individual e coletiva, quando o território é tomado como espaço onde as culturas se manifestam, se transformam e interagem.

O conceito de território para autor é, portanto, dinâmico, complexo e multifacetado, extrapolando as noções tradicionais de delimitação espacial e incorporando elementos de poder, identidade, cultura e mobilidade (Haesbaert, 2021). A abordagem crítica e inovadora do autor contribui para uma compreensão mais profunda e abrangente dos processos territoriais contemporâneos, caminhando para construção da noção de multiterritorialidade como possibilidade de abarcar a pluralidade epistêmica em relação à territorialidade.

É necessário a introdução da noção de territorialidade e sua distinção conceitual da noção de território. Em Haesbaert (2007) , ancorado nas contribuições de Bonnemaïson, a territorialidade é a ampliação do conceito de território quando restrito à abordagem física. Territorialidade é definida como uma “ideologia do território” que se estabelece por meio da imposição de um argumento que constrói a dimensão simbólica do território, em outras palavras, constrói a identidade do territorial. Desta forma, ela não se relaciona apenas com a dimensão política, mas está “intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar” (Idem, 2007).

A territorialidade pode ser encontrada em diferentes posições, destaca-se aqui como “espaço vivido”, conjugando materialidade e imaterialidade (Haesbaert, 2007), considerada tanto em um sentido mais amplo, onde engloba uma propriedade de territórios efetivamente construídos, quanto como “condição” para sua existência. Desta forma, se constituem territórios que não são legitimados pelo discurso/retórica hegemônica, tendo em vista que seus fundamentos de existência não se baseiam nas premissas político-econômicas

e funcionais, eles se estabelecem a partir dos símbolos que compõem esta “ideologia do território”, os quais estão vinculados a valores culturais, experiências e formas de apropriação do espaço.

(...) a existência do que estamos denominando multiterritorialidade, pelo menos no sentido de experimentar vários territórios [e/ou territorialidades] ao mesmo tempo e de, a partir daí, formular uma territorialização efetivamente múltipla, não é exatamente uma novidade, pelo simples fato de que, se o processo de territorialização parte do nível individual ou de pequenos grupos, toda relação social implica uma interação territorial, um entrecruzamento de diferentes territórios. (Haesbaert, 2004, p.344)

Em diálogo com essas conceituações, Haesbaert introduz a noção de "multiterritorialidade", bem desenvolvida no livro “Território e descolonialidade: sobre o giro (multi)territorial/de(s)colonial na América Latina” (2021). Esta noção abriga o reconhecimento da multiplicidade de territórios nos quais os indivíduos e grupos estão simultaneamente inseridos, influenciam e sendo influenciados por ele.

No que se refere ao território, que é o que nos interessa mais de perto aqui, pensemos nesta capacidade indígena-afro-latino-mestiço-americana de transitar entre distintos territórios – ou, pelo menos, entre distintas territorialidades, às vezes até como única tática/estratégia possível para a sobrevivência básica, cotidiana. (Haesbaert, 2021, p. 330)

O autor também afirma que os corpos não são limitados a um único território, mas sim que vivem e interagem em diversos espaços que podem se sobrepor e interconectar, isto é, a territorialidade é atravessada os diferentes grupos subalternizados permitindo outras condições de existência (Haesbaert, 2007).

Nesse sentido o autor se ancora na convergência de Milton Santos e Carlos Walter Porto-Gonçalves, na valorização da dimensão cultural e simbólica, identificando a formação concomitante de territórios de caráter híbrido e múltiplo (Santos, 1996, *apud* Haesbaert, 2021) no território do Estado, como espaço de resistência, não apenas por serem fruto da luta pelo direito ao território, mas pela criação de outros espaços em que possam almejar uma vida mais digna.

O conceito de multiterritorialidade é potente enquanto fundamento teórico para o ensino do conceito de território na Geografia a partir da identificação e

análise de territorialidade dos corpos negros. O conceito confronta não apenas a monologia e a monocultura de saberes eurocêntricos, mas também se propõe ao deslocamento da hegemonia do Norte global dentro da corpo-política e geopolítica do saber.

Nesse sentido, é uma leitura propriamente decolonial, ao reconhecer criticamente a diferença colonial como marcadora das relações de poder no território, isto é, aquela que determina lugares e papéis estigmatizados para os corpos não-europeus no sistema-mundo moderno/colonial. E propicia o reconhecimento da formação de outros territórios dentro desta territorialidade hegemônica.

A noção de territorialidade, quando considerada em seu potencial didático circunscrita na noção de multiterritorialidade, prescreve a necessidade de um olhar atento às multiplicidades de existência, de definição de identidade, de autodefinição, de identificação com o espaço, de expressão das diversas formas de vida dos corpos subalternizados. Essa noção de território deve ser trabalhada como um território étnico-cultural (Anjos, 2016), para salientar a busca pela compreensão das referências culturais e éticas de matriz africana na formação populacional e territorial brasileira, aqui o foco será em compreender a territorialidade negra na cozinha e os alimentos afrodiaspóricos aqui introduzidos.

Em diálogo com os conceitos de decolonialidade e interculturalidade, os quais propõe o deslocamento do locus de enunciação, o presente trabalho almeja apresentar a cozinha como um território negro, concebido como espaço de resistência e fortalecimento da cultura afrodiaspórica através dos alimentos. Desta forma, esta passível de ser compreendido como uma territorialidade negra no Brasil, por carregar aspectos simbólicos e culturais expressos em nossa identidade territorial.

4. A Geografia da Alimentação: Identidade Cultural, Territorialidade e a Herança Africana na Culinária Brasileira

Buscamos neste capítulo compreender como a cultura alimentar afrodiaspórica e afro-brasileira e a cozinha são símbolos culturais do território, constituindo uma dimensão da territorialidade, a identidade territorial. Partindo da compreensão de que a cozinha tradicional é ocupada historicamente por mulheres negras, a partir da escravidão, são notáveis as contribuições das culturas alimentares africana e afrodiaspórica na constituição da cultura alimentar brasileira, através dos sabores e saberes que atravessaram gerações por meio das práticas culinárias cotidianas e religiões de matriz africana no Brasil que perpetuam o consumo de determinados alimentos e uso de técnicas ancestrais, as quais passam a constituir o cotidiano e a identidade territorial brasileira.

A cultura alimentar brasileira de origem afro diaspórica por sua vez, é tomada como constituinte da identidade territorial e nos permitem identificar as territorialidades negras e contribuir para ensino da cultural e história africana no Brasil, alicerçando a proposta deste trabalho de abordar o conceito de território sob a perspectiva decolonial e em consonância com a Lei 10.639/03.

4.1. Territorialidade afro diaspórica: cozinha e cultura alimentar

*“Dize-me o que comes e te direi qual deus adoras, sob qual latitude vives, de qual cultura nasceste e em qual grupo social te incluis”
Sophie Bessis (1995, p.10)*

Os alimentos podem ser considerados objetos de investigação, pois seu consumo não é fruto apenas da satisfação do instinto fisiológico e nem tão pouco puramente determinados por fatores naturais de disponibilidade de recursos. A comida compõe um sistema alimentar próprio de cada cultura, desta forma carrega uma narrativa própria, conta uma história e marca o tempo (Oliveira, 2021). Desta forma, a alimentação é um conjunto complexo de significações sociais que se materializam em hábitos, costumes e ritualísticas, expressas na intervenção humana sobre o espaço geográfico e na história, de modo a ter raízes profundas na identidade social (Oliveira, 2021). Os alimentos e suas

formas de consumo podem ser considerados figuras simbólicas destinada a representar um grupo, marcando sua identidade e diferenças entre grupos étnicos-sociais territorializados no espaço geográfico.

Assim, a alimentação não reflete somente a satisfação de uma necessidade fisiológica, idêntica em todos os homens, mas nos leva à importância do cultivo de tais tradições e suas diversidades, afim de tudo aquilo que contribui para modelar a identidade da cada povo, mantendo assim sua identidade, simbologia e características de cultura em particular (Martins e Silva, 2016, p. 250)

A compreensão enquanto cultura alimentar evidencia a influência cultural na constituição do sistema alimentar de uma população em um dado território. De acordo com Claval (2007), esta relação pode ser entendida como constituída pelo conjunto dos artefatos e dos conhecimentos através dos quais os homens mediatizam suas relações com o meio natural. Segundo o autor, a comunicação e o compartilhamento são fatores que interferem no arsenal de conhecimentos e técnicas que circulam dentro de um dado grupo, e esses são transformados à medida em que não se vive a cultura passivamente (Idem, 2007), mas a modifica através da interação entre diferentes saberes que moldam a apropriação do espaço em relação aos atos, as representações e o discurso.

“A cultura é constituída de realidade e signos que foram inventados para descrevê-la, dominá-la e verbalizá-la. Carrega-se, assim, de uma dimensão simbólica. Ao serem repetidos em público, certos gestos assumem novas significações. Transformam-se em rituais e criam, para aqueles que os praticam ou que os assistem, um sentimento de comunidade compartilhada” (Claval, 2007, p. 14)

Paul Claval estabelece uma relação com o estudo da alimentação, investigação presente em sua obra “Geografia Cultural” (2007). Enfatiza a importância dos aspectos culturais na organização do espaço geográfico, uma vez que “a alimentação reflete as estruturas da sociedade”. Os alimentos são uma parte vital da cultura de um povo e influenciam as paisagens culturais e a apropriação do território. A produção e o consumo de alimentos refletem tradições, preferências e práticas culturais específicas, que são expressas no território.

A nossa cultura influencia diretamente uma cascata de escolhas dos nossos alimentos diários, desta maneira, podem estar vinculadas a determinações culturais, econômicas, sociais, religiosas e exigências do nosso meio cultural (Martins e Silva, 2016). Para além da dimensão cultural e espiritual,

como apresentado no pensamento de Bessis, o que se come e como se come, é simbólico, social e cultural, regido por normas e confabulações sociais a qual permite inferir a origem espacial (território) e uma forma de existir no mundo de determinado grupo.

O alimento e a cultura alimentar dos povos, segundo Querino (2011) já foi explorado por outros intelectuais, como Victor Bérard ao argumentar que anterior a outras estruturas diferenciação dos corpos, como a racialização e hierarquização, a distinção estava fundada no sistema alimentar. Voeikof, geógrafo russo, em 1909, apresentou a relevância da geografia da alimentação para classificação dos povos. Querino (2011) também menciona a contribuição de Lichtenfeld, em 1913, através da obra “A História da Alimentação” que articula fatores econômicos e sociais no problema da nutrição humana. Outro geógrafo francês que contribui para exploração do tema foi Jean Brunhes, em “Gastronomia Prática”. Estudos Culinários” (1912) onde elabora um quadro da geografia da cozinha.

Diante disso, é notável que a consideração do alimento e o sistema alimentar constituído a partir de conjunto de ingredientes e técnicas é um objeto de estudo da geografia, não apenas para uma análise puramente econômica, mas também na compreensão do território e da territorialidade, sobretudo quando este conjunto é tomado como símbolo de representação de uma cultura que atravessa a relação estabelecida entre o homem e natureza, marcada por cosmologias, epistemologias, valores que orientam a forma de apropriação do espaço para fins de alimentação.

Ainda sobre esta relação entre geografia e alimentação, Cascudo (2004), em “História da alimentação no Brasil”, argumenta que as sociedades foram construídas através da alimentação, “toda existência humana decorre do binômio estômago e sexo” (Idem, 2004, p.7), desta forma a cultura alimentar é uma dimensão crucial do desenvolvimento das sociedades e fator de distinção entre os grupos “comedores” de determinados conjunto de alimentos. Para Cascudo, a alimentação figura uma identidade, onde o paladar é um princípio e uma categoria de análise cultural que define e media as relações sociais, permitindo, em uma análise sistêmica, a compreensão da herança dos mantimentos das tradições.

A cozinha também é um espaço importante desta relação, se constituindo como um espaço geográfico de materialização das técnicas de preparo e seu consumo, é um espaço singular carregado de significados e onde se constroem as dimensões palpáveis da comida e sua dimensão simbólica. No contexto brasileiro, a análise deste espaço é atravessada pelas desigualdades raciais que historicamente construíram a imagem da população negro-africana subjugadas a cozinha (Menezes, Oliveira, Junior, 2024).

Desta forma, as mãos negras, advindas da diáspora africana no Brasil, participam ativamente, produzindo junto aos pratos um conjunto de valores culturais e simbólicos carregados pelos saberes ancestrais que atravessaram o tempo. Nesse sentido, o consumo e o preparo propiciam, além da construção cultural, uma conexão de memória e identidade (Gimenes, 2011 *apud* Oliveira, 2021). A identidade, circunscrita em um sentimento de pertencimento está intrinsecamente relacionada com a dimensão espacial delimitada não apenas fisicamente, mas demarcada por uma territorialidade, aquela que remete a um conjunto de condições teóricas da existência de um território (Haesbaert, 2007).

Neste capítulo, pretende-se explorar essas territorialidades, da população negra nas cozinhas tradicionais brasileiras e dos alimentos afro diaspóricos consumidos em território brasileiro. Posteriormente, buscar-se-á eleger alguns desses alimentos para exposição da história da culinária brasileira e suas raízes africanas.

Objetivando a aplicação da Lei 10.639/03, descrever e interpretar a culinária afrodiaspórica, sob uma perspectiva decolonial que desloca a compreensão de território do olhar eurocentrico, partindo do processo histórico de desterritorialização causada pela escravidão dos séculos XVI ao XIX e (re)territorialização dos povos africanos no Brasil, é uma ferramenta de ação-social de combate ao racismo e busca pela valorização da herança cultural africana transmita em conhecimento e saberes geracionalmente. A partir disso, é possível a construção de um resgate da ancestralidade negra por meio do reconhecimento, neste caso, dos alimentos de origem afrodiaspórica aqui consumidos. Entre eles, segundo a chef Aline Chermoula (2020) estão a banana, o azeite de dendê, a pimenta malagueta, o inhame, o quiabo, o gengibre, o amendoim, etc.

4.2. A Cozinha como Território Negro: Territorialidade e Identidade

A cozinha brasileira historicamente ocupada por corpos negros invizibilizados, sobretudo por mulheres negras, são territórios onde se constitui uma identidade territorial a medida em que é um espaço apropriado e reapropriado de forma material e imaterial, constituídos por dimensões culturais, afetivas, simbólicas, de pertencimento e atravessados violência colonial.

Esse processo de apropriação é ancorado por saberes culinárias ancestrais de outros corpos negros que durante o processo de escravização ocuparam funções relacionadas a manutenção da vida de famílias brancas, dentre essas, destaca-se aqui as funções próprias do território da cozinha, dos modos de preparo e de consumo dos alimentos, além de inúmeras outras funções caracterizadas como “trabalho doméstico”.

A cozinha tradicional, aqui distinta da cozinha recentemente ressignificada pela arquitetura e a mídia, chamada cozinha moderna (Pena e Saraiva, 2017), pode ser lida como uma territorialidade negra, espaço apropriado tanto no contexto escravista pela imposição do trabalho forçado, como no contexto pós-abolição como espaço de resistência e luta pela manutenção de suas vidas e dos seus, demonstrando uma intimidade intensa entre mulheres negras e a culinária.

As estratégias de resistência e subsistência não cedem facilmente à grande narrativa da revolução, nem foi liberado um espaço para a trabalhadora do sexo, a mãe dependente de políticas sociais do Estado e a trabalhadora doméstica nos anais da tradição radical negra. Talvez seja compreensível, mesmo que inaceitável, quando os custos da resistência são tão grandes. A mera sobrevivência é uma conquista em um contexto tão brutal. Se pretendemos fazer mais do que tornar a doméstica insubordinada, a proscrita e a insurreta uma figura para nosso anseio revolucionário, ou impor mais um fardo à carne feminina negra, tornando-a "um lugar reservado para a liberdade", então nunca devemos perder de vista as condições materiais de sua existência ou o quanto ela foi obrigada a dar para nossa sobrevivência. (...) (Hartman 2016, p. 171, *apud* Machado, 2021, p. 220)

Faz-se necessário antes deste aprofundamento a retomada da noção de territorialidade, segundo Haesbaert (2007), está não é necessariamente atrelada ao espaço físico, isto é, ela também abriga a noção de “condição” teórica para existência do território, mas não depende diretamente dele para existir. Desta forma, uma dada forma de territorialidade pode existir em diversos espaços

enquanto dimensão simbólica, identitária, cultural, mediada por uma dimensão material-concreta. Para além disso, complementado pela noção multiterritorialidade, esta territorialidade negra pode ser estendida a outros espaços em que os corpos de mulheres negras transitam e, onde são atravessadas também por outras territorialidades dominantes.

No que tange ao contexto pós-abolição e a constituição de uma territorialidade negra na cozinha, é central o estudo realizado por Taís de Sant’Anna Machado, onde em sua tese de doutorado intitulada ““UM PÉ NA COZINHA”: uma análise sócio-histórica do trabalho de cozinheiras negras no Brasil”, publicado em 2021, apresenta de maneira contundente, a partir de uma abordagem sociológica e histórica, a realidade de mulheres negras cozinheiras, articulando entrevistas e históricas de mulheres nas cozinhas brasileiras, atravessadas pela violência colonial racista imposta. Essa obra se torna relevante aqui pois a autora parte da consideração da cozinha como território de mulheres negras e explora a territorialidade da população negra neste espaço

A cozinha [...] é pensada como um lugar de territorialidade feminina e negra – e, por extensão, da população negra em geral – e não apenas como um espaço de confinamento que não “era lugar de gente”, como visto ao longo desta tese, mas como um espaço geográfico negro em que também foi possível construir redes de apoio, de sociabilidade e projetos de ruptura das condições de vida. (Machado, 2021, p. 221) As histórias, vidas e espaços de mulheres negras devem ser vistos como se enredando em arranjos geográficos tradicionais, a fim de identificar uma forma diferente de conhecer e escrever o mundo social e de expandir como a produção de espaço é realizada em territórios de dominação. (Mckittrick 2006, p. xiv, *apud* Machado, 2021, p. 221)

Nesse sentido, a autora enfatiza que a cozinha enquanto espaço apropriado mulheres negras e pela população negro-africana em geral, mesmo de forma forçada, representa parte da formação de identidade e de um movimento de autodefinição e afirmação através de seus saberes culinários materializados em suas técnicas, os quais permitem tornar o “cozinhar” como ferramenta de ação social e política e cozinha como espaço de constituição de afetos, de apoio e meio de ascensão social (MACHADO, 2021). Este território também se apresenta como um espaço de sociabilidade, tendo em vista que as hierarquias materializadas no espaço através da segregação, direcionam seus corpos ao isolamento no trabalho doméstico.

O protagonismo das mãos negras nas cozinhas brasileiras representa também uma forte contribuição dos saberes culinários ancestrais em relação aos alimentos consumidos, desta forma, influenciam e são influenciadas pelas territorialidades dos alimentos afrodiaspóricos. Este último está presente em diferentes partes do território e são introduzidos na cultura alimentar brasileira expressas não apenas pelos alimentos em si, mas também nos pratos típicos de algumas regiões.

4.3. Territórios alimentares: territorialidade alimentar afrodiaspórica

O consumo de determinados alimentos e as técnicas envolvidas em seu preparo, contribuem para formação de uma identidade territorial, ancorada na construção de territórios alimentares, assim, influenciam a forma de viver, seja pelas possibilidades e limitações de recursos e/ou condições financeiras, pelos saberes e costumes transmitidos entre gerações.

Há uma convergência significativa entre alimentação e identidade territorial, Claval (2007) afirma como está primeira expressa a estrutura social a partir da cultura e seus conhecimentos que circulam dentro de um grupo. Certeau (1998) afirma que a produção identitária é um processo sócio-histórico e político, com uma temporalidade própria, somando-se a dimensões geográficas onde as identidades se espacializam. Em Iná Castro (1997, *apud* Junqueira, 2017), o componente espacial se apresenta pelo poder simbólico atribuído aos objetos geográficos naturais ou culturais, este caso, os alimentos.

A territorialização de corpos negros no Brasil atravessados pelo trabalho culinário contribui para a formação de uma identidade cultural que carrega os alimentos como uma dimensão importante, em diferentes contextos sócio-históricos, culturas, religiosos e espaciais, atravessados pelos acúmulos, sobreposições, exclusão, esquecimento, processos e saberes ligados a alimentação popular historicamente sob responsabilidade de mulheres negras. A exclusão e o esquecimento intencionalmente produzidos sobre corpos negros e suas heranças culturais presentes nos diversos traços da cultura alimentar brasileira é influenciada pelos desdobramentos da colonialidade do ser e a corpo-política e geopolítica do saber, que as categoriza como inferiores e primitivas e justificam sua apropriação conveniente e a invisibilização dos sujeitos que carregam esses saberes.

Exemplos desta territorialidade e a influência da população negra na cultura alimentar pode ser observada na presença de diferentes trabalhadoras negras que comercializam suas produções nos comércios, através das quitandas, nas ruas através da venda em tabuleiros, em cidades como o Rio de Janeiro, Salvador, São Paulo, Recife, São Luís e outras cidades de Minas Gerais (Machado, 2021). Marcando uma das dimensões de contribuição negra não apenas na economia, mas como determinantes dos próprios hábitos alimentares da população.

Mas o que as ganhadeiras mais vendiam mesmo era sobretudo comida, e em segundo plano tecidos e miudezas. Nas quitandas, como eram chamadas as pequenas vendas e barracas, forneciam "peixes, carne mal assada a que dão o nome de moqueca, toucinho, baleia no tempo da pesca, hortaliças etc.". Nos tabuleiros, que podiam ser fixos em pontos das ruas ou carregados na cabeça, eram oferecidos outros tantos produtos e utensílios, como "pastéis, fitas, linhas, linho e outros objetos necessários ao uso caseiro"(28). Da lista de produtos vendidos pela cidade pelas negras libertas recenseadas na freguesia de Santana, em 1849, incluíam-se peixe, banana, tecidos, verduras, frutas, sapatos, mingau, açaçá e aberém. (Soares, 1994, apud Machado, 2021. p.78)

Isto posto, não apenas as mãos, saberes e fazeres negro-africanos na seleção dos alimentos, em seu preparo, apresentação e distribuição entre a população, mas os próprios alimentos afrodiaspóricos aqui inseridos são transformadores da base agrícola e alimentar e devem ser considerados parte constitutiva da dimensão simbólica dos territórios alimentares e das identidades construídas a partir da apropriação desses espaços. Esta apropriação e influência podem ser conceituadas no sentido hermenêutico, que consiste no que os indivíduos fazem com o que recebem, e que é uma forma de invenção, de criação e de produção desde o momento em que se apoderam dos textos ou dos objetos recebidos (Chatrier, 2001, *apud* Junqueira, 2017), visto pela contribuição ativa das populações afrodescendentes na formação da culinária brasileira ao longo da história, inventando, criando e produzindo pratos que marcam nossa cultura alimentar.

4.4. Religiões de matriz africana no Brasil e sua herança na culinária afro-brasileira.

O presente trabalho na busca pelo destaque da contribuição africana na formação de nosso sistema alimentar (Querino, 2011). Seguindo uma lógica similar a noção de afro-territorialidade apresentada, baseada no deslocamento da base epistemológica, cultural, simbólica e cosmológica. Explora a noção de culinária afro-brasileira para, a partir de uma perspectiva afrocêntrica, apresentar a contribuição dos diversos povos africanos aqui (re)territorializados na formação da culinária brasileira, em relação aos alimentos, técnicas e formas de consumo presentes no nosso sistema alimentar. A respeito esta noção, Nei Lopes (2011) a define como:

CULINÁRIA AFRO-BRASILEIRA. A influência negro-africana na culinária brasileira foi fundamental, talvez maior que a indígena. Tanto que Arthur Ramos (1977) não hesitou em afirmar que “foi pela cozinha que o africano penetrou de modo decisivo na vida social e de família no Brasil”. Responsável pela introdução, na culinária brasileira, de ingredientes como o azeite de dendê, o camarão seco, a pimenta-malagueta, o inhame, bem como de folhas diversas, utilizadas no preparo de iguarias, molhos e condimentos, o negro africano não só trouxe para o Brasil pratos de sua tradição como introduziu novos e saborosos elementos nas cozinhas nativa e portuguesa. [...] A entrada da culinária negra no Brasil se fez principalmente por intermédio dos alimentos votivos da tradição dos orixás e voduns.

As origens desse conjunto estão relacionadas com a (re)territorialização dos povos Bantos (Angola e Congo), Iorubá (Nigéria e Benin) e Sudaneses (Sudão) no Brasil (Lopes, 2011), os quais, como exposto anteriormente, introduzem sua cultura, seus valores, suas crenças e seus conhecimentos tecnológicos no cotidiano, interpelados pela miscigenação povos europeus e originários. Esta interação presume a transformação cultural de todos os sujeitos onde, mediadas pelas relações de poder coloniais características da MCP (Quijano, 2005), convergem para formação da cultura e do sistema alimentar brasileiro.

Desta forma, o arcabouço da herança afrodiaspórica presente na cultura brasileira não se reduz apenas à inserção de alimentos de origem africana consumidos no cotidiano da prática alimentar da população, mas também suas concepções sobre a comida e o ato de comer. Esta herança pode ser interpretada como um conjunto de sabores e saberes aqui introduzidos que foram capazes de atravessar o tempo, seja pela resistência dos corpos negros a colonialidade e ao racismo, seja pela espacialização dos cultos aos Orixás no

Brasil, representada pela formação e prática de religiões de matriz africana como o Candomblé e a Umbanda.

Aqui, daremos destaque às heranças afrodiaspóricas presentes na cosmologia, epistemologia e práticas presentes no Candomblé em relação à alimentação. Para essa exposição usaremos as contribuições dos autores Nascimento (2015), Lopes (2011) e Menezes, Oliveira e Junior (2024), os quais debruçados sobre o estudo da relação entre religiões de matriz africana e a prática da alimentação sob a cosmologia e epistemologia dos povos tradicionais africanos demonstram centralidade da alimentação, a relação homem-natureza a partir dela e a introdução desse sistema alimentar em nossa cultura, contribuindo para formação da culinária afro-brasileira.

O estudo sobre os saberes que circulam nos terreiros de Candomblé a respeito da comida e do ato de comer são um demonstrativo da conexão entre brasileiros e africanos em diáspora, saberes que estão intimamente relacionados com a prática do culto aos Orixás, uma vez que, como apontado por Martins e Silva (2016), essa religião pode ser considerada uma das que mais possuem rituais com alimentos presentes, onde a oferenda por meio do alimento e festividades sagradas é a forma de seus seguidores terem contato com seus Orixás e por assim, tê-los em sua vida. Acerca disto, Nascimento (2015) afirma:

É importante notar que, para as sociedades tradicionais africanas, as divindades compõem o tecido social da mesma maneira que as pessoas, precisando também de se alimentarem e contribuírem para os ciclos que promovem a possibilidade de que o alimento continue existindo para todo o mundo. (p. 63)

Desta forma, nas ritualísticas do Candomblé, a relação entre os humanos e os Orixás é profundamente marcada pelo uso de alimentos, que desempenham um papel central nas práticas e na manutenção das conexões espirituais. Nei Lopes, renomado pesquisador e autor sobre a cultura afro-brasileira, explora a importância dos alimentos no contexto do Candomblé, destacando como eles são essenciais para a comunicação e a interação com os Orixás.

Os alimentos no Candomblé não são meramente consumidos para satisfação fisiológica, mas carregam significados espirituais e simbólicos profundos. Eles são oferecidos aos Orixás em diversas cerimônias e rituais, conhecidos como oferendas, que servem para agradar, invocar e fortalecer os laços entre os seres humanos e essas entidades divinas. Segundo Nei Lopes

(2011), os alimentos oferecidos aos Orixás são carregados de axé, a força vital, que é transmitida através do ato de cozinhar e oferecer. Esse axé é fundamental para a vitalidade e a proteção dos devotos e da comunidade. O preparo dos alimentos deve ser feito com respeito e seguindo tradições específicas para garantir que o axé seja corretamente transferido.

(...) Como bem me ensinou Wilson Caetano de Sousa Júnior, 'Os Orixás comem o que os homens comem'. Sendo assim, nessa junção perfeita da Antropologia com a Gastronomia temos as comidas de santo relidas ou ressignificadas sem que se perca com isso o sentido primordial da oferenda. (...) De Exu a Oxalá, todas as comidas de santo passam pela mesa do brasileiro em suas receitas originais ou modificadas pelos costumes regionais. (...) Quem nunca provou? Batatas - doces, inhames, quiabos, frutas e grãos variados. Ingredientes tão usuais, mas de origem nem sempre reconhecida (...). (Ribeiro e Caetano, 2018, *apud* Silva e Rocha, 2022, p. 96)

Dentro da prática de oferecimento dos alimentos para fortalecimento da força vital e conexão, há uma diversidade desses elementos carregados de significados. Cada Orixá possui suas preferências alimentares e os tipos de alimentos oferecidos variam conforme o Orixá que está sendo homenageado. Por exemplo, Xangô, o Orixá da justiça e do trovão, prefere alimentos como o amalá (quiabo com carne), o inhame e o acarajé. Já Oxum, associada às águas doces e à beleza, é agrada com pratos doces, como o manjar de milho e o omolocum (prato de feijão fradinho com camarão e azeite de dendê). Lopes destaca que a escolha dos alimentos está intrinsecamente ligada à essência e às características de cada Orixá. Através da alimentação, os devotos expressam seu respeito e compreensão das qualidades divinas, fortalecendo sua ligação com o sagrado (Lopes, 2011).

O alimento como mediador dessa relação está presente nos rituais de oferenda, os quais são momentos de profunda espiritualidade e comunhão. As comidas são preparadas e dispostas em altares ou locais sagrados específicos, onde os Orixás são invocados. Esse ato não apenas fortalece a conexão espiritual, mas também promove a coesão social entre os praticantes, que se reúnem para preparar e partilhar os alimentos.

Isso demonstra que para além do culto à divindade, as ritualísticas carregam consigo também uma noção de comunidade mais ampla, que nos saberes ancestrais africanos está fundamentada na concepção de inseparabilidade entre natureza (animais, plantas, minerais, etc.), os humanos e

as divindades. Desta forma, tudo que existe é atravessado pela vida, a necessidade de alimentar-se e a morte.

Há uma espécie de boca geral, de grande boca do mundo, simbolizada. Tudo e todos comem, todos querem comer. Comer para existir e manter propriedades” (LODY, 2006) (...). Nas religiões de matrizes africanas, em especial os candomblés, não há rituais em que alguma forma de alimentação não aconteça. É mantendo a boca do mundo mastigando, que a vida se mantém. As formas de alimentação do mundo, das pessoas da comunidade, das divindades, das pessoas que vão ao terreiro em busca de auxílio são constantes e permanentes, mesmo que a quantidade de comida varie, a depender da situação e das condições econômicas do terreiro. Mas sempre há o que comer. E sempre há de se comer. Sempre se come junto, pois é junto que se vive. (Nascimento, 2015, p. 65)

O comer e a comida têm sentido material e imaterial, estabelecendo relação com as divindades africanas, a natureza, as pessoas e suas comunidades, assim percebe-se uma concepção circular da alimentação, da ligação entre comunidade material (a vida visível) e a imaterial (vida de tudo que invisível e subjetivo), onde tudo se alimenta e tudo se relaciona no terreiro e nos territórios em seu entorno (Menezes, Oliveira, Junior, 2024).

A partir do exposto sobre a relação entre a comida e o ato de comer sob a perspectiva dos povos africanos expressas nas religiões de matriz africana no Brasil, materializadas nos rituais, festas e na forma como seus praticantes pensam suas ações sobre o espaço, conjunto que caracteriza os fundamentos de sua territorialidade, esta última expressão simbólica, cultural e espacialmente da identidade negro-africana-diaspórica. Isto posto, partiremos para identificação das expressões desse conjunto da culinária brasileira, buscando selecionar alguns desses alimentos, apresentar sua forma de preparo e consumo no cotidiano da prática alimentar no Brasil e como elas se apresentam como dimensão da identidade brasileira.

4.5. Culinária Afro-Brasileira no Brasil: Alimentos Afrodiaspóricos

Como exposto até aqui, a culinária afro-brasileira é um componente fundamental da cultura alimentar do Brasil, rica em sabores, técnicas e significados que refletem a profunda influência africana. A presença de alimentos afrodiaspóricos é evidente nas práticas culinárias cotidianas e nos pratos típicos de diversas regiões brasileiras, marcando não apenas a gastronomia, mas também a identidade cultural e territorial do país.

Os alimentos afrodiaspóricos são aqueles que têm suas origens nas culturas africanas e foram trazidos ao Brasil durante o período da escravidão, entre os séculos XVI e XIX. Esses alimentos incluem ingredientes como a banana, o azeite de dendê, a pimenta malagueta, o inhame, o quiabo, o gengibre e o amendoim, entre outros. Cada um desses ingredientes carrega consigo uma história de adaptação e resistência, sendo integrados e adaptados às condições locais e aos recursos disponíveis no Brasil.

As técnicas culinárias trazidas pelos africanos escravizados foram transmitidas de geração em geração, através da oralidade marcante na transmissão de saberes ancestrais, preservando sabores e saberes que se tornaram parte integrante da culinária brasileira. Como apresentado por Querino (2011) e Câmara Cascudo (2004) a preparação de pratos como o acarajé, o vatapá, a moqueca e o caruru exemplificam a fusão de ingredientes locais com técnicas tradicionais africanas. O uso do azeite de dendê, por exemplo, é uma característica marcante da culinária afro-brasileira, conferindo sabor e cor únicos a muitos pratos.

As cozinhas brasileiras, especialmente em estados como Bahia, Rio de Janeiro, Pernambuco e Maranhão, são profundamente influenciadas pela culinária afro-brasileira. As mulheres negras historicamente forjadas a intimidade com o trabalho doméstico e culinário (Machado, 2021), desempenharam um papel crucial na preservação e disseminação desses saberes culinários. Mesmo diante da violência colonial e da marginalização social, essas mulheres transformaram a cozinha em um espaço de resistência e identidade, utilizando os alimentos afrodiaspóricos para criar pratos que hoje são símbolos da cultura brasileira.

A territorialidade alimenta-se dos processos históricos e culturais que definem a identidade de um grupo. No contexto da culinária afro-brasileira, a territorialidade é expressa através da seleção e preparo dos alimentos, que são moldados pelas condições locais e pelas práticas culturais transmitidas entre gerações. Essa territorialidade não é apenas física, mas também simbólica e afetiva, ligando as pessoas aos seus ancestrais e aos espaços que habitam no cotidiano de suas práticas alimentares, através por exemplo, das ritualísticas das religiões de matriz africana como o Candomblé.

Hoje, a culinária afro-brasileira continua a desempenhar um papel vital na construção da identidade cultural e na valorização da herança africana no Brasil. A aplicação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, fortalece a necessidade de reconhecer e celebrar a contribuição dos alimentos afrodiaspóricos para a culinária e cultura brasileiras. Além disso, chefs contemporâneos, como Aline Chermoula, estão revalorizando esses ingredientes e técnicas, promovendo uma culinária que honra as raízes afro-brasileiras enquanto dialoga com a modernidade a partir do deslocamento do lócus social, espacial e cultural para compreensão a formação não apenas do sistema alimentar, mas da cultura em sentido amplo, caracterizado como um movimento decolonial.

Em conclusão, a culinária afro-brasileira, através dos alimentos afrodiaspóricos, não apenas enriquece a gastronomia do Brasil, mas também fortalece a identidade cultural e a territorialidade das comunidades negras. Celebrar essa culinária é reconhecer a resistência, a criatividade e a influência duradoura das populações afrodescendentes na formação do Brasil contemporâneo.

Isto posto, apresentaremos com mais profundidade um alimento é uma técnica de origem africana presentes nos hábitos alimentares brasileiros: o inhame e o cuscuz, este último sendo considerado uma técnica é um prato marcante de nossa cultura alimentar.

4.5.1. O inhame africano

O inhame é um termo genérico usado pelos europeus para classificar vários tubérculos similares que foram encontrados tanto no Brasil, consumo no sistema alimentar dos Tupiniquins, como em África, aqui apresentaremos o inhame-da-costa africano, chamado *Dioscorea alata*.

Segundo Cascudo (2004), o inhame era consumido na maioria dos países africanos de origem dos povos escravizados no Brasil, presentes em toda África Ocidental e Equatorial, em países como a Angola, Nigéria, Congo, Benin, Guiné, entre outros, classificados como povos Bantos, Sudaneses, Iorubás e Nagôs. Os registros de Cascudo apontam que seu cultivo e consumo eram marcantes na culinária africana, configurando um dos alimentos básicos sobretudo na Nigéria (Silva e Rocha, 2022) onde é ingrediente do tradicional prato denominado Fufu.

Em relação ao seu processo de introdução no Brasil, ele pode ser compreendido sob duas formas de territorialização, a dos povos negros africanos escravizados, que segundo Cascudo (2004) “vivendo no Brasil determinaram a exigência humilde de certos alimentos”, como o inhame, o qual teve seu plantio ampliado no Brasil em decorrência de sua importância na base do sistema alimentar africana.

Outro fenômeno da inserção do inhame no Brasil está profundamente relacionado com a diáspora religiosa dos cultos aos Orixás e Voduns, caracterizado pelo surgimento e a territorialização do Candomblé no Brasil, nesta religião o inhame assume um símbolo sagrado. Segundo Silva e Rocha (2022) na cosmologia dos povos Iorubás, o inhame é considerado um alimento purificador, oferecido em quase todas as comidas dos Orixás, com destaque às oferendas para orixá Ogum, Oxaguiã e à Oxalá.

A oferta deste alimento a Oxalá é expressa através da Festa do Inhame Novo, descrito como:

É uma festa ritual, realizada pelo Candomblés de origem sudanesa afro-brasileira (sobretudo em Nigéria, Benin e Guiné), e que rememora as festas africanas da colheita, quando os inhames eram oferecidos a Oxaguiã e aos Eguns, antes de poderem ser consumidos. Nesta festa, há um banquete comunal que se realiza com o sacrifício de um caprino que é cozido com inhame. (...) Essa cerimônia também é chamada de “Pilão de Oxalá”. (Silva E Rocha, 2022, p. 100)

É notável como esse alimento pode ser considerado um conector entre Brasil e África, marcando a africanidade na cultura alimentar brasileira. Em síntese, a permanência de seu consumo na dieta brasileira deve ser atribuída a espacialização do Candomblé e a presença de mulheres negras no protagonismo das cozinhas tradicionais brasileiras ao longo da história, permitindo através dos saberes ancestrais, a manutenção de seu consumo em nosso território.

4.5.2: Cuscuz: da técnica africana aos pratos brasileiros

O cuscuz é comumente conhecido como um prato produzido a partir da hidratação da farinha de milho flocada, conhecido como “cuscuz nordestino” e em São Paulo, através do “cuscuz paulista”. Pela sua diversidade de apresentações o cuscuz pode ser compreendido também como uma técnica de

preparo que consiste na hidratação de farinha e grãos e seu cozimento a vapor, sua habilitação foi norteadada pela

Segundo Cascudo (2004), ele é nativo dos mouros da África Setentrional, Egito e Marrocos, sendo considerado patrimônio imaterial pela Unesco em 2020, após uma proposta elaborada por países do Norte da África, posteriormente foi difundido no Golfo da Guiné.

O cuscuz também é um elemento cultural e simbólico na cultura brasileira, pela humildade do fabrico, era manutenção das famílias pobres e circulava entre consumidores modestos. Julgava-se comida de negro, trazida pelos escravos e distribuídos à venda nos tabuleiros (Cascudo, 2004), apregoado pela população negra, sobretudo as cuscuzeiras anônimas, mulheres mantendo seu trabalho ligado as cozinhas tradicionais, distribuíam sua produção entre a população, conferindo a massificação do prato em diferentes territórios, nesse sentido, pode ser compreendido como um elemento simbólico da territorialidade das mulheres negras na cozinha.

O cuscuz é analisado aqui como um alimento âncora e revelador da miscigenação cultural. De acordo com os estudos de Santos, a formação do gosto alimentar não se dá, exclusivamente, pelo seu aspecto nutricional, biológico. O alimento constitui uma categoria histórica, pois os padrões de permanência e mudanças dos hábitos e práticas alimentares têm referências na própria dinâmica social. Os alimentos não são somente alimentos. Nenhum alimento que entra em nossas bocas é neutro. A historicidade da sensibilidade gastronômica explica e é explicada pelas manifestações culturais e sociais como espelho de uma época e que marcaram uma época. (Candido, 2015 *apud* Santos et al, 2023, p. 20025).

O preparo e o consumo do cuscuz paulista especialmente, se assemelha ao consumo dos povos africanos pois a ele é acrescido proteínas e vegetais, hábito prático, segundo Cascudo (2004), na África, onde é comumente mesclado com carnes, crustáceos e legumes. Além disso, também é marcado pela influência indígena a partir do uso da farinha de mandioca como base de seu preparo.

Desta forma, o cuscuz é um alimento que caracteriza a transformação cultural de uma comida africana, passou por influências do povo brasileiro, interpelado pela influência indígena e portuguesa, sendo um alimento descolonizado, reproduzindo a cultura culinária de cada região do Brasil e suas influências sobre uma técnica já existente e transformando essa receita. Nesse sentido, pode ser entendido como uma técnica frutificada da diáspora dos povos

africanos, e uma expressão simbólica e cultural de nosso sistema alimentar, através das transformações ocorridas ao se relacionar com outros territórios alimentares no Brasil.

5. Proposta: Sabores do território - alimentos conectores da cultural africana e brasileira

Buscando combater o eurocentrismo no currículo de Geografia e nas práticas didáticas e pedagógicas, esta proposta está fundada na noção de que a Geografia, através da formação de uma visão de mundo e de um processo de identificar o espaço e se posicionar sobre ele, exerce um papel fundamental na desconstrução e reconstrução de narrativas que estruturam a leitura sobre a totalidade-mundo. Nesse sentido, em consonância com a aplicação da Lei 10.639/03, constitui-se uma proposta que permita centralizar a compreensão da formação do povo brasileiro, nesse caso a identidade e sua territorialidade, através das contribuições de matrizes culturais africanas e afrodiaspóricas em nosso sistema alimentar.

Nos 6º e 7º ano do currículo um dos focos é compreender a formação do povo brasileiro, caracterizando sua composição racial e diversidade cultural. Para isso, foi selecionada uma unidade temática, duas habilidades curriculares e um objeto de conhecimento sobre a formação territorial. A partir da concatenação entre as reflexões deste trabalho e o currículo, foram definidos conceitos e conteúdos a serem privilegiados no processo de ensino-aprendizagem.

A análise e proposta desenhadas neste trabalho se dispõem a uma dupla função em busca pra promoção de uma educação antirracista e decolonial. Primeiro, amenizar a abordagem restritiva do conceito de território ligada somente às relações de poder sobre o espaço, destacando a territorialidade das populações negras, investigando seu processo de territorialização através da símbolos culturais, tomados como alimentos e técnicas de origem africana, os quais marcam nossa identidade. Segundo ressignificar as noções e imagens sobre o trabalho doméstico enquanto inferior e desprovido de intelectualidade, técnica e historicidade, e simultaneamente (re)conhecer e valorizar a matriz africana em nosso sistema alimentar pela perpetuação de sua presença ao longo de nossa história.

A proposta estabelece sugestões de conceitos e conteúdos a serem privilegiados e articulados para o ensino do conceito de território. Para o enquadramento da proposta nas diretrizes do Currículo Paulista, foram

selecionadas duas habilidades curriculares relacionadas com a compreensão da formação territorial brasileira do 7º ano. As habilidades curriculares são: EF07GE17, “Identificar os processos migratórios internos e externos, reconhecendo as contribuições dos povos indígenas, africanos, europeus, asiáticos entre outros para a formação da sociedade brasileira, em diferentes regiões brasileiras, em especial no Estado de São Paulo”. E EF07GE18, “analisar as influências indígenas e africanas no processo de formação da cultura brasileira e relacionar com a atuação dos movimentos sociais contemporâneos no Brasil”.

UNIDADES TEMÁTICAS	ANO	HABILIDADE CURRÍCULO PAULISTA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CONCEITO E CONTEÚDOS PRIVILEGIADOS
Conexões e escalas	7º ANO	(EF07GE17*) Identificar os processos migratórios internos e externos, reconhecendo as contribuições dos povos indígenas, africanos, europeus, asiáticos entre outros para a formação da sociedade brasileira, em diferentes regiões brasileiras, em especial no Estado de São Paulo.	Formação territorial do Brasil	Compreender a migração africana para o Brasil: - Diáspora, desterritorialização e (re)territorialização dos povos africanos no Brasil; - Tráfico negreiro transatlântico;
Conexões e escalas	7º ANO	(EF07GE18*) Analisar as influências indígenas e africanas no processo de formação da cultura brasileira e relacionar com a atuação dos movimentos sociais contemporâneos no Brasil.	Formação territorial do Brasil	Matrizes étnicas no Brasil - Identidade territorial e sistema alimentar - Os alimentos como símbolo do território - Adaptações do sistema alimentar africano e permanências no sistema alimentar brasileiro; - Alimentos e pratos brasileiros com influências da matriz africana;

Tabela 1 : Proposta didática

Para o início desta proposta, é sugerida a realização de uma oficina de culinária para abertura dos estudos em relação à origem dos alimentos consumidos no Brasil e suas técnicas de preparo. A escolha da oficina como atividade introdutória está relacionada com sua potencialidade em criar um espaço para vivência, reflexão e construção do conhecimento de forma coletiva, respaldada em princípios pedagógicos tais como a interdisciplinaridade, desenvolvimentos das habilidades curriculares, pois seus participantes integram o processo de aprendizagem de forma ativa.

A partir do preparo da receita, abre-se a possibilidade de construir a ideia do cuscuz como um alimento simbólico da cultura brasileira, nesse sentido, é necessário o mapeamento de seu consumo, para isso foi elaborado o mapa de

consumo do cuscuz no Brasil (Mapa 1), o qual permite visualizar a extensão de seu consumo e caracteriza-lo como um símbolo da cultura alimentar brasileira que tem raízes nos hábitos alimentares africanos. Em seguida, parte-se ao aprofundamento na identificação e classificação do processo migratório externo abordado no currículo através da diáspora negro-africana e sua relação com a formação territorial brasileira e nossa cultura, trabalhada aqui através dos alimentos. Diante disso, propõe-se que em torno das perguntas problematizadoras, seja realizado em sala de aula uma viagem pelos conceitos geográficos de território, territorialidade e seus processos de desterritorialização e reterritorialização, articulados para compreender os impactos do racismo e da colonização sobre as populações africanas em seus territórios e no Brasil e seu processo de deslocamento e territorialização.



Figura 1 - Mapa de consumo do cuscuz no Brasil

Fonte: Autora (2024)

Destaca-se aqui o processo histórico de diáspora africana no mundo como objeto de estudo para compreensão das migrações compulsórias das populações negro-africanas para as Américas, desencadeado pelos desdobramentos do colonialismo e da escravidão, tanto no Brasil como em

África, e mediada pelo tráfico negreiro transatlântico, processo que marca a ocupação e permanência das populações africanas e nos permite compreender as origens de nossos pilares culturais.

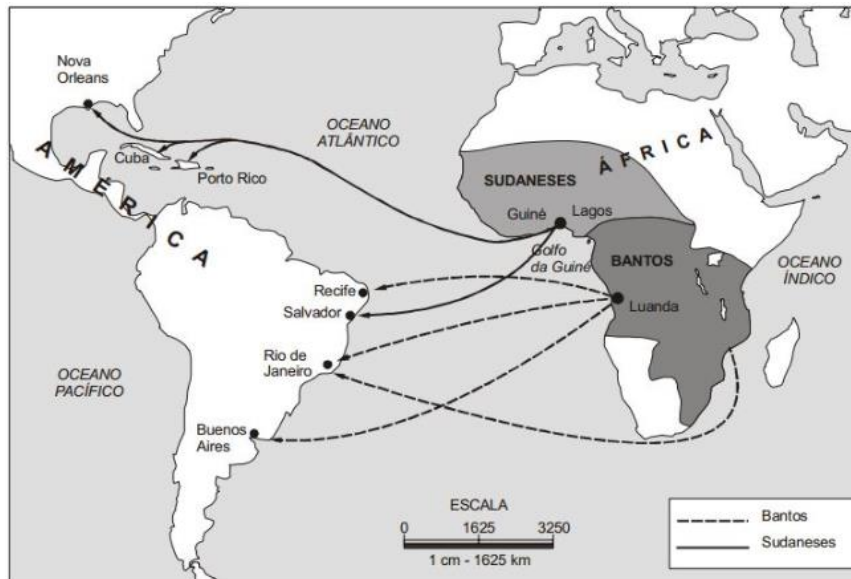


Figura 2 - Mapa tráfico negreiro

Fonte: Manoel Maurício de Albuquerque et all. Atlas histórico escolar. 8.ed. Rio de Janeiro, MEC, 1991.

Representando através de mapas os deslocamentos transatlânticos, é possível identificar os territórios de origem dos sujeitos em deslocamento, nesse sentido, passa-se pela necessidade de identificação e caracterização geográfica e cultural mais aprofundada, apresentando os povos bantos e sudaneses, através de recursos visuais e documentos históricos.

Posteriormente, um mapa sobre a diáspora africana no Brasil nos permite explorar o processo de (re)territorialização e visualizar a extensão dessa dispersão no território. Quando relacionado ao mapa de consumo do cuscuz no Brasil, nos permite compreender a relação trabalhada nesta proposta em que se torna possível constatar que as populações africanas participam ativamente da construção da cultura alimentar brasileira, visto pelos processos migratórios e o consumo da técnica africana em diferentes regiões do Brasil.



Figura 3 - Mapa da dispersão dos povos africanos no Brasil

Fonte: Pagina "Cultura Nordestina" no Facebook.

<https://www.facebook.com/permalink.php/?story_fbid=833255625587194&id=1000670829294

01>

Em busca de compreender a formação territorial do Brasil, propõe-se o movimento de localizar e analisar os locais de destino da (re)territorialização desta população no Brasil, através do uso de linguagem cartográfica, articulando mapa de tráfico negreiro transatlântico, territórios quilombolas e de religiões de matriz africana. Mediando esta contextualização a partir da divisão racial da sociedade, da economia e do trabalho, caracterizando o lugar dos negros no território e na estrutura social.

Na análise dos espaços historicamente ocupados pelos corpos negros¹, destacar sua presença no trabalho doméstico, nesse caso, nas cozinhas tradicionais, tomadas aqui como espaço ocupado majoritariamente por mulheres negras que carregam um conjunto de saberes ancestrais em relação a seleção e preparo dos alimentos, expressando sua cultura e simbolismo na contribuição na constituição de nosso sistema alimentar. Nesse momento, é cabível

¹ Ver figuras do Anexo 2

acrescentar a influência das religiões de matriz africana, tendo em vista sua valorização em relação à comida e ao comer fundamentada na noção de comunidade e necessidade de alimentação para transmissão e fortalecimento da força vital e o axé. Desta forma, relaciona-se a noção de território, sob a abordagem simbólica-cultural, com elementos culturais afrodiaspóricos que constituem a identidade cultural e territorial brasileira.

Em relação ao recorte em relação ao Estado de São Paulo, é possível apresentar a espacialidade dos terreiros no estado, apresentando imagens que permitam apreender como os cultos são realizados e quais preparados são produzidos e oferecidos. E em um sentido mais amplo sobre a população, apresentar pratos consumidos no cotidiano da população paulista como o cuscuz paulista, uma expressão da resistência do consumo do cuscuz, combinado com vegetais e carne, similar ao hábito de consumo dos povos africanos, como caracterizado por Cascudo (2004).

Dando continuidade à Unidade Temática Conexões e escalas, mas referindo-se ao alcance da habilidade curricular EF07GE18, onde prioriza-se a identificação das matrizes étnicas, e suas influências até a atualidade na formação da identidade territorial brasileira. Nesse momento, a retomada de duas constatações são necessárias, a de que o dado racial é um elemento determinante na construção das representações de nossa identidade, uma vez que o racismo científico negou a possibilidade de representações e valorização das contribuições de matrizes não-ocidentais em nossa cultura, e, segundo de que o sistema alimentar, enquanto conjunto de alimentos consumidos e técnicas utilizadas por uma determinada população é caracterizador do território, influenciando as relações sociais e econômicas materializadas no espaço.

No sentido da análise das influências culturais, propõe-se a investigação entre os(as) estudantes de outros alimentos que compõe nosso sistema alimentar os quais acreditam ter origem em outras culturas, exploração a relação entre identidade, alimentação e territórios de outras populações. A partir desta investigação e identificação de outros alimentos considerados símbolos conectores entre Brasil-África, mediados por uma análise multiescalar de sua presença no território e nas diferentes identidades relacionadas a ele, propõe-se a realização de uma atividade em forma de seminário onde os(as) estudantes possam compartilhar a pesquisa realizada sobre outros alimentos africanos

introduzidos no Brasil, suas formas de consumo, técnicas de preparo, adaptações de seu consumo e sua localização tanto em território brasileiro como africano.

Com esta atividade, espera-se investigar de forma analítica e crítica o cotidiano dos(as) alunos(as) ao refletirem sobre os alimentos consumidos e como esses são constituintes de sua expressão cultural, logo, de sua identidade, a medida em que fortalecem sua relação de pertencimento com seu grupo social e com o território no qual ele(a) está inserido. Este exercício reflexivo abre caminhos para compreender a pluralidade de culturas, epistemologias, cosmovisões que atravessam a autoidentificação de cada um deles. Além disso, ao priorizar os alimentos e técnicas afrodiaspóricas nessa proposta e nesta atividade, espera-se que os(as) alunos(as) compreendam a contribuições das culturas de matriz africana e possam, desde seu processo de escolarização, compreendê-la em posição de igualdade em relação a todas as outras culturas que atravessam a formação territorial brasileira.

Almejando a síntese e melhor visualização das etapas desta proposta em busca da construção dos objetivos apresentados, foi elaborado um quadro síntese da proposta.

Quadro 2. Síntese da proposta didática

Etapas	Perguntas problematizadoras	Atividades/ Conteúdos centrais	Objetivos de aprendizagem	Materiais e recursos didáticos
Enquadramento dos alimentos no território	Onde são consumidos o cuscuz e o inhame no Brasil?	Através do uso da linguagem cartográfica: investigar e identificar territórios alimentares no Brasil, destacando receitas e alimentos típicos; Estudo sobre a culinária como aspecto da identidade cultural das sociedades e dos territórios.	Conhecer o território brasileira através dos alimentos; Caracterizar a culinária como um aspecto simbólico-cultural do território e da identidade territorial.	Linguagem cartográfica: Mapa culinária do Brasil
Explorando as origens dos alimentos e técnicas afrodiaspóricas	Vocês acham que esse alimento e técnica se originam no Brasil?	Por meio do uso de linguagem imagética e cartográfica: apresentar a origem do inhame e do cuscuz nos países africanos, utilizando fotos dos pratos e alimentos afrodiaspóricos, conectando a receita ao seu território de origem com auxílio do mapa político.	Conhecer o mapa do continente africano; Identificar a relação cultural entre Brasil e África por meio dos alimentos e técnicas conectoras.	Linguagem cartográfica: mapa político do continente africano; Linguagem imagética e cartográfico: fufu nigeriano, cuscuz marroquino, bolas de inhame, pratos que carregam o uso do inhame e a técnica do cuscuz. ²

² Ver mapa do Anexo 1

Diáspora humana e cultural: O que estão trazendo de África para cá?	Como esses alimentos vieram para o Brasil?	Definir e trabalhar o conceito de migração e suas classificações, com destaque ao conceito de diáspora; Estudo do processo de colonização em África; Através da linguagem imagética e cartográfica, apresentar a noção de diáspora africana como movimento compulsório, mediada pelo tráfico negreiro transatlântico.	Classificar os tipos de movimento migratórios; Compreender o processo histórico colonial e escravista como propulsores da diáspora africana. Compreender o processo de desterritorialização o desencadeado pela migração compulsória;	Uso da linguagem cartográfica: mapa do tráfico negreiro transatlântico; Uso da linguagem de arte pictórica: quadros das condições das populações africanas chegadas ao Brasil; Linha histórica de desembarque de povos africanos no Brasil.
Caracterizando os sujeitos da diáspora	Quem são os sujeitos em movimento diaspórico? Quais seus territórios de origem?	Através do uso de linguagem imagética e cartográfica definir os povos bantos, iorubás e sudaneses, em relação a localização geográfica de seus territórios; Discutir como a diáspora promove a desterritorialização desses povos e os impactos	Compreender a pluralidade de povos que compõe a sociedade brasileira; Desenvolver a noção de desterritorialização o	Linguagem cartográfica: Mapa Mapa da divisão política africana atual. Recursos visuais como imagens e documentos históricos dos povos africanos abordados;

Localizando os territórios e territorialidades negras no Brasil	Como e onde as populações negro-africanos foram territorializadas no Brasil?	Estudo e conceituação de (re)territorialização, como espaço vivido e apropriado simbólico-cultural, Localizar os territórios negros no Brasil, como quilombos, terreiros de religião de matriz africana, apresentando-os como territórios de resistência negra.	Compreender o conceito de territorialidade; Identificar os territórios negros no Brasil; Identificar aspectos culturais (culinária, dança, religião, comportamentos) dos povos africanos no Brasil.	Linguagem fotográfica: fotografias de terreiros de Candomblé e Umbanda no Brasil.
Desdobramentos do racismo na territorialidade negra	Como e por que esses alimentos e técnicas foram introduzidos na culinária brasileira?	Estudo sobre a estrutura da divisão racial do trabalho; Através da linguagem imagética representar a presença majoritária de mulheres negras na cozinha brasileira (quitandeiras e vendedoras de tabuleiros); ³ Aprofundamento no estudo das religiões de matriz africana como símbolo de resistência da cultura alimentar africana no Brasil.	Identificar os desdobramentos da colonização e do racismo na estrutura da sociedade brasileira; Compreender a noção de territorialização através da culinária afro-brasileira; Compreender a relação das religiões de matriz africana com a comida e o ato de comer.	
Explorando os alimentos conectores	Quais outros alimentos são conectores culturais entre África e Brasil?	Atividade de apresentação em grupo sobre os demais alimentos afrodiaspóricos inseridos na cultura alimentar brasileira	Identificar outros alimentos considerados conectores culturais entre Brasil e países africanos	

³ Ver figuras do Anexo 2

Mapeamento a conexão cultural e alimentar	Onde estão localizadas as semelhanças entre os sistemas alimentares?	Elaboração coletiva dos mapas representativos sobre os alimentos conectores	Compreender a espacialidade dos alimentos nos países africanos e no Brasil; Compreender a territorialidade dos alimentos em cada mapa.	Uso da linguagem cartográfica para confecção dos mapas; Uso da linguagem imagética de representação dos alimentos e pratos conectores.
---	--	---	---	---

6. Considerações finais

Neste trabalho, intentamos contribuir para a efetivação da aplicação da Lei 10.639/03 no ensino de geografia contribuindo para a disputa pelo conhecimento desenvolvido nos espaços escolares, almejando o deslocamento do lócus de estudo, no sentido teórico-conceitual, explorando o conceito de território a partir de seu aspecto cultural e simbólico, e na ênfase dada as matrizes africanas na cultura brasileira a partir da investigação de seu processo de territorialização.

Para tanto, foi analisado o conceito de território trabalhado no Currículo Paulista (2019) em foco nas orientações em relação ao 7º ano, articulando a dimensão simbólico-cultural presente no texto com as noções de multiterritorialidade e territorialidade negra, como noções potentes para constituição de uma alternativa didática que centralize aprendizagem do conceito e sua apreensão do cotidiano dos(as) estudantes na matriz cultural africana presente na formação da identidade brasileira.

A Lei 10.639 é fruto do êxito da articulação do movimento negro no questionamento sobre essa estrutura, estabelecendo a educação como uma das dimensões necessárias ao combate do perpetuamento do racismo e da ilusória ideia de democracia racial, nesse sentido, determina a obrigatoriedade do ensino da história africana e dos afro-brasileiros durante todo o ano letivo, como forma de garantir o (re)conhecimento das contribuições negras para além do discurso hegemônico, onde as experiências dos corpos negros em diáspora reterritorializados no Brasil são colocados no lócus de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, garantindo a ressignificação do discurso e das concepções presentes no imaginário social que reforçam a inferioridade do negro.

Isto em vista, como exposto através das contribuições de Santos, a geografia é uma disciplina potente para contribuir com essa transformação, os conceitos e conteúdos articulados na geografia escolar, mesmo que estruturados sobre o pensamento europeu, abrem frestas para a construção de outras abordagens quando realizada uma reflexão crítica sobre o currículo praticado nas escolas pelos professores(as), gestão e alunos(as). A geografia enquanto disciplina debruçada sobre a compreensão do espaço e da forma como as relações sociais se expressam sobre ele, carrega consigo a construção de uma

visão de mundo e um reconhecimento por parte dos sujeitos de sua posição no mundo, não apenas do ponto de vista físico/material, mas nas próprias relações de poder que estruturam a sociedade no mundo moderno/colonial. Nesse sentido, a potência crítica desta disciplina é acionada quando ancorada nos princípios da decolonialidade e interculturalidade, realizado o deslocamento do lócus epistemológico e corpóreo das fontes de suas representações e abstrações, ampliando as possibilidades de abordagem e construção presentes no processo de ensino-aprendizagem dos conceitos geográficos que ressignifiquem e fortaleça a luta antirracista.

Para isso, acredita-se, em consonância com o pensamento decolonial e intercultural, a necessidade de problematizar a colonialidade sobre o ser e o saber e racismo epistêmico como origem da consolidação da visão negativa e do apagamento das contribuições do negro e da África no Brasil. As relações de poder dentro desta estrutura incidem sobre a educação, moldando seus discursos, currículos, materiais didáticos e práticas pedagógicas que perpetuam a construção de uma autoimagem positiva dos(as) estudantes negros(as) sobre si mesmo e dificultam a construção de um sentimento de pertencimento ao território, em decorrência da invisibilização da matriz africana na cultura brasileira.

A descolonização do conceito de território se torna potente pois, através da dimensão simbólico-cultural que atravessa a formação do território e a ação dos sujeitos sociais sobre ele, é possível pensar alternativas que desloque o lócus do corpo e do conhecimento que promove a transformação do espaço e constituía uma identidade territorial sobre ele. Os alimentos afrodiaspóricos aqui são tomados como elementos simbólicos que foram introduzidos no Brasil por meio da colonização e do tráfico negreiro transatlântico, e que atravessaram o tempo através da resistência dos negros, por meio da diáspora do culto aos Orixás presentes nas religiões de matriz africana no Brasil, as quais fazem uma leitura sobre a comida e o comer de comunidade e distribuição, além da sua presença nas cozinhas tradicionais, constituindo-se como as mãos que sustentam o sistema alimentar brasileiro.

A proposta apresentada se compromete com uma dupla função: desconstruir e ressignificar a noção de trabalho doméstico como espaço de subalternidade, compreendendo sua invisibilidade, sobretudo por estar atrelado

historicamente à população negra, e reconhecendo seu caráter essencial para o funcionamento social. E (re)conhecer e valorizar as contribuições de matriz africana dentro da formação cultural, social e territorial do povo brasileiro, através de uma reflexão crítica sobre a colonização, e a estrutura escravista perpetuada pelo racismo e seus impactos na construção de intimidade da população negra com o trabalho doméstico até os dias atuais.

Isto posto, espera-se através das reflexões apresentadas e da proposta didática de ensino contribuir não apenas com a aplicação da lei, mas efetivamente buscar fazê-la sob a perspectiva decolonial e intercultural, contribuir e ampliar a luta antirracista dentro da educação brasileira, impulsionar outros pesquisadores(as) e professores(as) a realizarem o movimento cotidiano de ressignificação das suas práticas pedagógicas aliadas com a idealização de uma sociedade mais igualitária e justa.

Estima-se, em momento posterior, dar continuidade ao aprofundamento nesta pesquisa e elaboração prática de ensino, visando elaborar e publicar um material didático de apoio mais completo sobre as temáticas referentes às populações negras no ensino de geografia.

7. Referências

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. **A África brasileira: geografia e territorialidade**. Revista Palmares, Brasília, ano 5, n. 5, p. 56-68, ago. 2009. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=6320

CANDAU, Vera M. **Educação intercultural e práticas pedagógicas**. In: SILVA, Marco; NASCIMENTO, Cláudio O. C. do; ZEN, Giovana C. **Didática: abordagens teóricas contemporâneas**. Salvador: EDAFBA, 2019. p. 275 – 287.

CASCUDO, Luís da Câmara. **História da Alimentação no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

CLAVAL, Paul. **A geografia cultural/ Paul Claval**; tradução de Luiz Fugazzola Pimenta e Margareth de Castro Afeche Pimenta. 3. ed. – Florianópolis: Ed. da UFSC, 2007.

GOMES, N. L. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Revista Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GROSFOGUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 2008.v

HAESBAERT, R. **Território e multiterritorialidade: um debate**. GEOgraphia, v. 9, n. 17, 8 fev. 2010.

HAESBAERT, Rogério. **Território e descolonialidade : sobre o giro (multi) territorial/de(s)colonial na América Latina** .1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO ; Niterói : Programa de Pós-Graduação em Geografia ; Universidade Federal Fluminense, 2021.

JUNQUEIRA, Antônio. H, **Territórios alimentares e reinvenção das tradições na cozinha colonial da Serra Catarinense (SC): a experiência da Associação de Agroturismo Acolhida na Colônia**, *Geografares* , 25 | 2018. URL: <http://journals.openedition.org/geografares/7659>

LOPES, N. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. 4. ed. São Paulo: Selo Negro, 2011. 752 p.

MACHADO, Taís de Sant'Anna. **Um pé na cozinha: uma análise sócio-histórica do trabalho de cozinheiras negras no Brasil**. 2021. 305 f., il. Tese (Doutorado em Sociologia) —Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

MARTINS, Lucas Collito; DA SILVA, Jefferson Olivatto. Comida de santo: Cosmologia, identidade e simbolismo em cozinhas afrodescendentes. **Amazônica - Revista de Antropologia**, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 244-250, jul. 2017. ISSN 2176-0675. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/4734>>.

MENEZES, Natália Viviane Santos De et al. **A colonização africana dos hábitos alimentares brasileiros: enfoque histórico com base no intelectual negro Manuel Querino**. Anais da XII Semana de Reflexões sobre Negritude, Gênero e Raça dos Institutos Federais (SERNEGRA) Seminário de Educação das Relações Étnico-Raciais para a Educação Básica. Campina Grande: Realize Editora, 2023.

MIGONLO, Walter. **Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade**. vol.32 no.94 São Paul.o Rev. bras. Ci. Soc. 2017.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **Alimentação socializante: notas acerca da experiência do pensamento tradicional africano**. Das Questões, Brasília, n. 2, p. 62-74, fev./maio 2015.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de and CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educ. rev. [online], vol.26, n.1, pp.15-40, 2010.

OLIVEIRA, Natália Araújo de. **IDENTIDADE AFRODIASPÓRICA, MEMÓRIA E GASTRONOMIA: EXPERIÊNCIAS DE CLIENTES DE UMA AGÊNCIA DE TURISMO AFROCENTRADA BRASILEIRA**. In: Actas Gestão Integrada do Patrimônio Cultural: humanidades, sociedade, saúde e ambiente. Pelotas, 2021.

QUERINO, Manuel. **A Arte Culinária na Bahia**. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. [1928] 2011.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: QUIJANO, Anibal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

ROCHA, Fábio L.; SILVA, Denise O. **O INHAME DOS PALMARES É O INHAME DO CANDOMBLÉ: um alimento conector com a Yorubalandia**. Cadernos Zygmunt Bauman, v. 12, n. 30, 10 Nov 2022. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/20275>.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: Educação e Descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOS, R. E. N. **VINTE ANOS DA LEI 10.639: : QUAIS OS DESAFIOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA?**. Boletim Paulista de Geografia, [S. l.], v. 1, n. 111,

p. 14–31, 2023. DOI: 10.61636/bpg.v1i111.3114. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/3114>. Acesso em: 15 nov. 2024.

SANTOS, A. de S.; *et al.* **CUSCUZ UMA VIAGEM DA AFRICA ATÉ O BRASIL.** Revista Contemporânea, [S. l.], v. 3, n. 11, p. 20019–20038, 2023. DOI: 10.56083/RCV3N11-009. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/2083>. Acesso em: 15 nov. 2024.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista.** São Paulo, 2019

SUESS, R. C., & SILVA, A. de S. (2019). **A perspectiva decolonial e a (re)leitura dos conceitos geográficos no ensino de geografia.** Geografia Ensino & Pesquisa, 23, e7. <https://doi.org/10.5902/2236499435469>

WALSH, Catherine. **Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial.** Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPeI) ISSN - 2448-3303 V. 05, N. 1, Jan-Jul 2019.

ANEXO 1 – Consumo do inhame e cuscuz em África

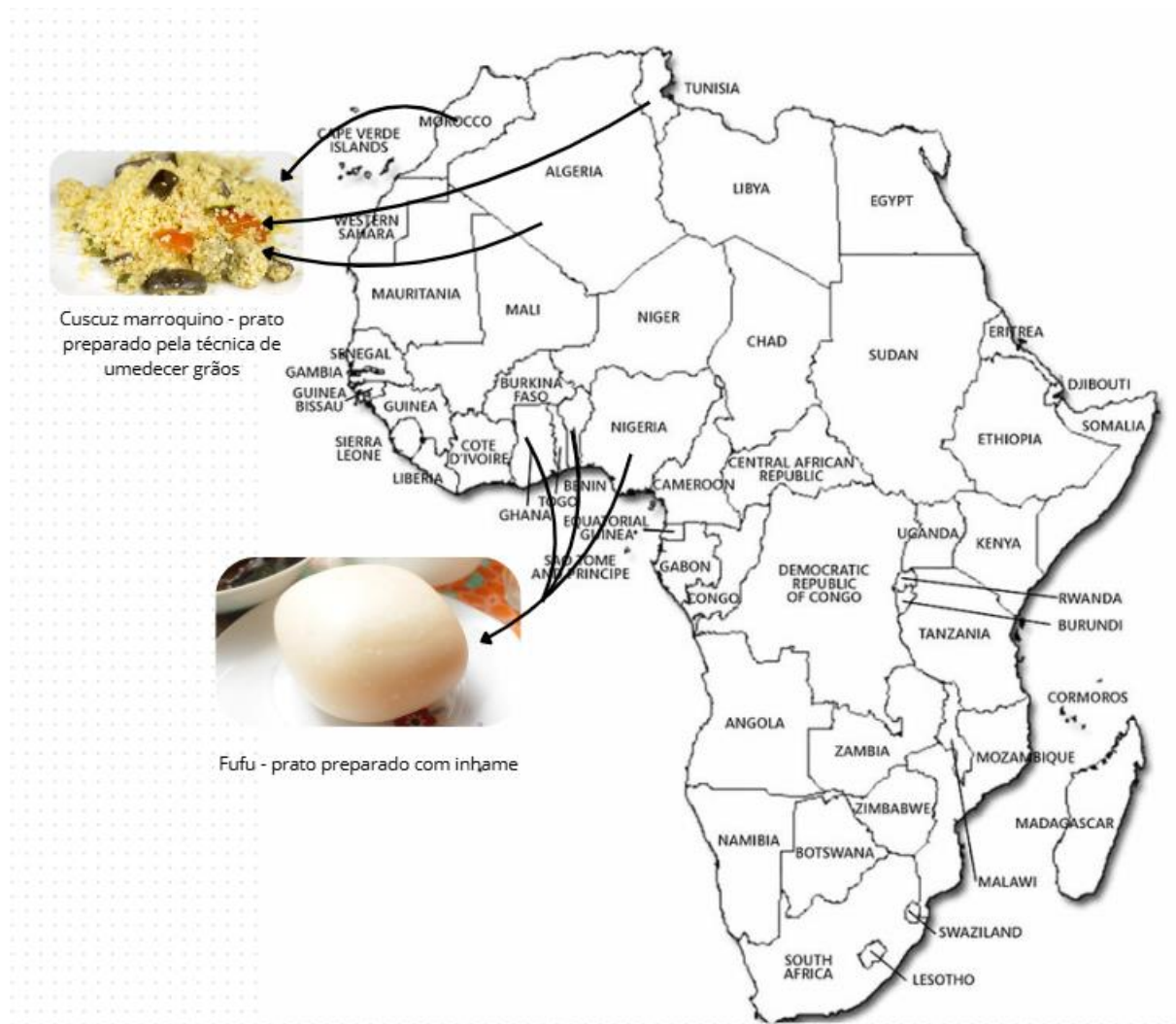


Figura 4 - Mapa do consumo do inhame e do cuscuz em África

Fonte: Autora (2024)

ANEXO 2 – Representações das mulheres negro-africanas na cozinha brasileira



Figura 5 - “Negras vendedoras de angu” no Rio de Janeiro, de Jean-Baptiste Debret

Fonte: Machado, Taís de Sant’Anna, 2022



Figura 6 - Barra de doces nas ruas de Recife, comércio comum na cidade de Agamenon. Década de quarenta do século XX. Arquivo do Centro de Documentação e de Estudo da História Brasileira – CEHIBRA. Fundação Joaquim Nabuco.

Fonte: Correia, Bruno Celso Vilela. 2009



Figura 7 - A cozinheira de matriz africana presente no cotidiano da cidade. Década de quarenta do século XX. Arquivo do Centro de Documentação e de Estudo da História Brasileira – CEHIBRA. Fundação Joaquim Nabuco.

Fonte: Correia, Bruno Celso Vilela. 2009



Figura 8 - Preparação do acarajé na fritura do azeite de dendê em fogareiro rústico. Década de quarenta do século XX. Arquivo do Centro de documentação e de estudo da história brasileira - CEHIBRA. Fundação Joaquim Nabuco

Fonte: Correia, Bruno Celso Vilela. 2009



Figura 9 – Preparação de comida de santos. VERGER, Pierre - “Acra” (Fotografia; Ouidah, Benim, Anos 50). Disponível em: VERGER, Pierre - “Acarajé” (Fotografia; Salvador, Brasil, 1947)

Fonte: Vieira, Andressa Santos. 2017