

**COLÉGIO PEDRO II**

**Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da África**

**Raphael Diego Neves Martins**

**A CULINÁRIA AFRO-BRASILEIRA EM CURRÍCULOS DOS  
CURSOS SUPERIORES DE GASTRONOMIA NO  
MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: UMA BREVE ANÁLISE  
FRENTE À IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03**

Rio de Janeiro  
2020



Raphael Neves Martins

**A CULINÁRIA AFRO-BRASILEIRA EM CURRÍCULOS DOS CURSOS  
SUPERIORES DE GASTRONOMIA NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: UMA  
BREVE ANÁLISE FRENTE À IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da África, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História da África.

Orientador Professor Esp. Arthur José Baptista

Rio de Janeiro  
2020

**COLÉGIO PEDRO II**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**  
**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

M386 Martins, Raphael Diego Neves

A culinária afro-brasileira em currículos dos cursos superiores de gastronomia no município do rio de janeiro: uma breve análise frente à implementação da lei 10.639/03 / Raphael Diego Neves Martins. – Rio de Janeiro, 2020.

73 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História da África) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Arthur José Baptista.

1. África – História – Estudo e ensino. 2. Cultura afro-brasileira – Estudo e ensino. 3. Culinária brasileira – Influência africana. 4. Currículo. I. Baptista, Arthur José. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 960

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Raphael Neves Martins

**A CULINÁRIA AFRO-BRASILEIRA EM CURRÍCULOS DOS CURSOS  
SUPERIORES DE GASTRONOMIA NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: UMA  
BREVE ANÁLISE FRENTE À IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da África, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História da África.

Aprovado em: 20 de fevereiro de 2020.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Esp. Arthur José Baptista (Orientador)  
PPGEHA-Colégio Pedro II

---

Prof. Me. Paulo Antonio Barbosa Ferreira  
PPGEHA-Colégio Pedro II

---

Prof. Dr. Mario Ângelo Brandão de Oliveira Miranda  
PUC-Rio

*A Xangô, dono do meu Ori, à Gabi, minha  
companheira de viagem, ao Léo, meu mais  
velho.*

## **AGRADECIMENTOS**

Aos Ancestrais que me guiam e guardam no percurso da vida.

Ao meu orientador, Arthur José Baptista, pela confiança depositada em mim desde o início do curso.

Aos professores Paulo Barbosa e Mario Ângelo Miranda pela leitura crítica e contribuições.

Aos professores do PPGEHA do Colégio Pedro II.

Aos companheiros da terceira turma de Ensino de História da África do CPII.

À instituição pública Colégio Pedro II, que depois de 20 anos pude retornar às suas salas de aula, relembrando os tempos da educação básica.

À Gabi Pompílio pelo amor e companheirismo na jornada diária da vida.

Ao Léo, meu irmão mais velho, pela inspiração maior no magistério.

Ao Pablo Mattos, amigo de longa data, pela amizade que sempre se fez presente.

*[...] o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior.*

*(Guimarães Rosa)*

## RESUMO

MARTINS, Raphael Neves. **A culinária afro-brasileira em currículos dos cursos superiores de Gastronomia no município do Rio de Janeiro:** uma breve análise frente à implementação da Lei 10.639/03. 2020. 70 f Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História da África) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2020.

A culinária afro-brasileira associada ao caráter e dever da Lei 10.639/03 é importante no que tange a ampliação das discussões sobre a diversidade cultural e a educação nas relações étnico-raciais no Brasil. Assim, esta associação contribui para a extensão dos horizontes e debates sobre a formação das identidades brasileiras. No processo da diáspora, por mais de 300 anos, mais de quatro milhões de africanos vieram escravizados para o Brasil. Esses africanos trouxeram não só a sua força de trabalho, mas também sua cultura e seus valores civilizacionais. A partir de então, passou existir uma reconstrução dessa cultura culinária com os elementos locais, forjando assim, uma culinária afro-brasileira. Procura-se mostrar como este recorte está presente nos cursos superiores de gastronomia oferecidos no município do Rio de Janeiro e como ele dialoga com a lei que implementa a obrigatoriedade do ensino da História da África e das culturas Africana e Afro-brasileira.

**Palavras-chave:** Lei 10.639/03. Currículo. Ensino. Cultura Afrodiaspórica. Culinária Afro-brasileira.

## ABSTRACT

MARTINS, Raphael Neves. **A culinária afro-brasileira em currículos dos cursos superiores de Gastronomia no município do Rio de Janeiro:** uma breve análise frente à implementação da Lei 10.639/03. 2020. 70 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História da África) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2020.

The afro-brazilian cuisine linked to the Brazilian national law 10.639/03 is important to emphasize and to enlarge the discussions about cultural diversity and ethnic-racial relations in Brazil. These association contribute to increase horizons and to encourage debates about the formation of Brazilians social identities. For more than 300 years of the diaspora process, much more than four million african people came to Brazil as slaves. These african men and women brought their strength, culture values as well as the civilization ones and these elements combined to the local elements made what we know nowadays as the afro-brazilian cuisine. This dissertation shows how this historiographical cut is presented in the gastronomy undergraduate courses in the municipality of Rio de Janeiro, in the Rio de Janeiro State colleges and universities, and how their curricula dialog with the law that implements the obligatoriness of the African History and cultures of Africa and Afro-brazilian people.

**Keywords:** Law 10.639/03. Curriculum. Education. Afrodiasporic Culture. Afro-brazilian cuisine.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

**Figura 1** – *A vendedora de milho* – 1825 In: DEBRET, Jean-Baptiste. **Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil**. Tradução e nota de Sérgio Millet. Belo Horizonte: Ed: Itatiaia, 1989 \_\_\_\_\_ 64

**Figura 2** – *Negras vendendo angu na praia* – In: DEBRET, Jean-Baptiste. **Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil**. Tradução e nota de Sérgio Millet. Belo Horizonte: Ed: Itatiaia, 1989 \_\_\_\_\_ 64

**Figura 3** – *O jantar no Brasil* – In: DEBRET, Jean-Baptiste. **Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil**. Tradução e nota de Sérgio Millet. Belo Horizonte: Ed: Itatiaia, 1989 \_\_\_\_\_ 64

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Instituições do município do Rio de Janeiro que possuem o curso de Gastronomia	<u>47</u>
<b>Tabela 2</b> – Cursos que oferecem disciplinas com conteúdo de cultura afro-brasileira	<u>48</u>

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CNE – Conselho Nacional de Educação

EAN – Educação Alimentar Nacional

IES – Instituição de Ensino Superior

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

MREAN - Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
<b>2 A DIÁSPORA AFRICANA: IDENTIDADES RECONFIGURADAS E A CULINÁRIA AFRO-BRASILEIRA</b>	<b>25</b>
2.1 Da Diáspora Africana .....	25
2.2 Possíveis “Africanidades”: identidades, resistências e religião .....	29
2.3 A culinária afro-brasileira: religião e cultura.....	34
<b>3 OS CURRÍCULOS DOS CURSOS SUPERIORES DE GASTRONOMIA E A CULTURA AFRO-BRASILEIRA: SILÊNCIOS E DESAFIOS</b>	<b>43</b>
3.1 Reflexões acerca dos componentes curriculares .....	43
3.2 Os cursos de Gastronomia e aspectos da cultura Afro-brasileira .....	46
3.3 Discutindo brevemente a descolonização dos currículos .....	54
3.4 Alimentação, Diretrizes e Políticas Educacionais.....	55
3.5 A História como disciplina e os breves desafios da Lei 10.639/03.....	58
<b>4 HÁBITOS ALIMENTARES E A SOCIEDADE ESCRAVOCRATA NO BRASIL DO SÉCULO XIX: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA</b>	<b>61</b>
4.1 PROPOSTA PEDAGÓGICA .....	63
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>70</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>71</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso possui uma relação bastante próxima com minha trajetória profissional e acadêmica até o momento.

Ao final do curso de mestrado (2011) em História pela PUC-Rio, sob orientação do professor Dr. Marco Antonio Pamplona, confeccionei meu trabalho de dissertação, que consistiu na análise da *Revista Minerva Brasiliense*, que teve como redator-chefe Francisco de Sales Torres Homem e como seu responsável Santiago Nunes Ribeiro. Publicado no Rio de Janeiro entre os anos de 1843 e 1845, este periódico foi bastante importante na constituição da nação brasileira. À época, *nação*, *progresso* e *civilização* foram conceitos-chave e recorrentes para a maioria dos ensaios veiculados na revista, e também para outros periódicos do período. A revista foi pensada como um instrumento de formação e legitimação de uma determinada Ordem e Civilização; como o primeiro porta-voz de certas concepções sobre o que é ser brasileiro e defensora de um projeto político deliberado para modernização e promoção da civilização no país.

Em 2015 dei início a um processo de reinvenção profissional. Iniciei um curso de cozinha do Gastromotiva/Unisuam onde me permitiu dar os primeiros passos no universo da Gastronomia. A partir dali fiz a manutenção dos estudos com novos cursos do ramo e tive uma nova experiência, passei a dar aulas para crianças e adolescentes em uma escola de culinária. Nesta experiência, pude ter a autonomia de mesclar os saberes culinários com os conhecimentos de História. As aulas se tornaram muito mais ricas, pois conseguia contextualizar historicamente com aquilo que viria a ser um dos objetivos da aula, a feitura de uma determinada receita.

Essa experiência, que relacionou ensino e aprendizagem com História e Culinária, me motivou a iniciar algumas pesquisas, anotações e idéias sobre o universo culinário das chamadas “comidas de santo” nas casas de Candomblé e como a cultura culinária sagrada ultrapassou os portões das casas de santo chegando até à mesa dos brasileiros. Em 2018, sob novas perspectivas profissionais e de ampliação nos estudos prestei o concurso para o PPGEHA-CPII. Nas disciplinas que o programa ofereceu pude entrar em contato com uma bibliografia sobre História da África e a Cultura Afro-brasileira.

A partir do desenvolvimento de leituras e do conteúdo das disciplinas, pensei em trabalhar como a cultura culinária afro-brasileira tem forte influência na construção daquilo

que se constitui como uma cultura culinária nacional, embora alguns hábitos e costumes brasileiros valorizem outras influências culturais, basicamente européias.

Este trabalho se deu no esforço de articular possíveis diálogos educacionais entre as necessidades da educação básica e uma contribuição maior por parte do ensino superior, ao pensar em como a culinária afro-brasileira associada ao caráter e dever da Lei 10.639/03<sup>1</sup> é importante na ampliação das discussões sobre a diversidade cultural e a educação nas relações étnico-raciais no Brasil. Assim, acreditamos que esta associação contribui para a extensão dos horizontes e debates sobre a formação das identidades brasileiras.

No processo da diáspora, por mais de 300 anos, mais de quatro milhões de africanos vieram escravizados para o Brasil. Esses africanos trouxeram não só a sua força de trabalho, mas também sua cultura e seus valores civilizacionais. A partir de então, passou existir uma reconstrução da cultura culinária com os elementos locais, forjando assim, uma culinária afro-brasileira. Procuraremos mostrar como este recorte está presente nos cursos superiores de gastronomia oferecidos no município do Rio de Janeiro e como ele dialoga com a lei que implementa a obrigatoriedade do ensino da História da África e das culturas Africana e Afro-brasileira.

Ao pensar nesses possíveis diálogos, acreditamos que o estudo da temática dos alimentos nas aulas de História pode ser uma boa via para levar o educando a reconhecer os laços que unem ou as diferenças que os separaram de seus contemporâneos e de seus antepassados, de seus colegas próximos e das pessoas ao redor do mundo.

Percebemos também, por este caminho, que esta opção temática decorre de sua relevância social, pois com o advento da Lei 10.639/03 abriu-se um tempo novo, um tempo de novas perspectivas no campo da educação. Para dar subsídio a estas perspectivas e ações é fundamental que os professores estejam capacitados e atualizados quanto ao conhecimento da história e cultura da população afro-descendente.

Acreditamos que a abordagem desta temática pode ser muito contribuinte para o resgate das colaborações dos povos de matriz cultural africana e afro-brasileira na formação da sociedade brasileira, sobretudo, no resgate da auto-estima dos afro-descendentes e no respeito à diversidade cultural.

O intuito de promover este debate não passa somente pela valorização da história e cultura africanas na sociedade brasileira, mas também pela possibilidade de vulgarizar o que

---

<sup>1</sup> Por meio da aprovação da Lei que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), torna-se obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira.

se desconhece, pela maioria das pessoas, sobre o legado africano para a formação social e cultural do Brasil.

Pensando na constituição do povo brasileiro como um projeto que supôs uma homogeneização cultural, advinda do contato entre três povos – os índios, os brancos e os negros –, percebemos que em nenhum momento, essas populações foram homogêneas, coesas ou dotadas de unidade cultural, nem intergrupais nem intragrupal. A própria idéia de unidade em nosso país cai por terra, quando pensamos nas diversidades de costumes dentro de cada um dos grupos.

Entretanto, essa diversidade não é apenas cultural, mas também é fruto das relações sociais estabelecidas e dos contextos histórico e político nos quais elas se dão. Essas relações não são cristalizadas ou estáticas, pelo contrário, elas circulam e revelam-se interdependentes.

Essa noção é importante para pensarmos como se constrói uma cultura produzida pelos africanos escravizados e seus descendentes no Brasil – a cultura afro-brasileira.

Para nos referirmos à produção cultural dos negros brasileiros, usaremos o termo cultura afro-brasileira ou cultura negra. O termo cultura negra refere-se à produção cultural dos negros construída na diáspora africana que, hoje, encontra-se globalizada. Este é o principal elo que une os africanos e seus descendentes espalhados por todo o mundo. A expressão diáspora negra ou africana passou a ser usada nas décadas de 1950 e 1960, para se referir aos fluxos migratórios de populações africanas; ao nascimento de uma cultura negra quando se trata do Novo Mundo, em específico; e ao tráfico transatlântico e suas implicações nas sociedades americanas.

Traremos agora, dois conceitos importantes para entendermos essa dinâmica e a constituição de uma cultura negra autônoma. O primeiro, dos antropólogos americanos especializados na presença negra nas Américas, no Caribe e no Suriname, (MINTZ; PRICE, 2003), exposto no livro *O nascimento da cultura afro-americana*, e o segundo, do historiador Thornton (2004), no livro *A África e os africanos na formação do mundo transatlântico, 1400-1800*.

No início da década de 1970, Mintz e Price (2003) escreveram e dialogaram principalmente com duas matrizes de pensamento e pesquisa sobre a presença de africanos no Novo Mundo e as relações que se estabeleceram. Chamamos a primeira de *tese de aculturação* e a segunda, de *tese da sobrevivência*. A posição de Mintz e Price (2003) nasceu, basicamente, da dificuldade em pensar a África e as suas culturas nos países que utilizaram mão-de-obra africana escravizada. Antes da década de 1970, essas duas vias de pensamento – a aculturação e a sobrevivência (também pensada como herança) – predominavam. Como

resposta, esses autores apontaram para o dinamismo e a complexidade emergente no nascimento de uma cultura negra autônoma. Essa cultura se constitui nas relações diárias entre escravizados e homens livres, e se mostrou diferente nas atuais nações modernas, tendo, inclusive, diferentes inserções na constituição de cada povo.

Apresentaremos agora as teses sobre aculturação e sobrevivência das populações africanas, afro-descendentes e a existência da cultura negra no Novo Mundo, seus significados e, principalmente, como elas se distanciam da África e se assemelham a ela.

A cultura se apresenta como um conjunto de tradições, regras e símbolos que moldam e representam sentimentos, pensamentos e comportamentos de um grupo de pessoas. Refere-se, principalmente, ao comportamento aprendido, em oposição àquele encontrado na natureza da biologia. A cultura tem sido utilizada para designar tudo o que é reproduzido pelo ser humano (hábitos, crenças, artes e artefatos) e o que é passado de uma geração a outra. Nessa formulação, a cultura diferencia uma sociedade da outra, vários grupos de uma mesma sociedade da outra, bem como vários grupos de uma mesma sociedade. Enfim, ela pode ser pensada como um conjunto de valores e crenças socialmente adquiridos, que serve de guia para um grupo organizado. (MINTZ; PRICE, 2003)

Ao falarmos da constituição de novas sociedades no Novo Mundo, pensamos no encontro das culturas nativas com a européia e a africana. Todas essas culturas são alteradas na interação contínua entre os grupos, significando que o corpo de valores e crenças se transforma ou se cristaliza nessa dinâmica.

Mintz e Price (2003) abordaram o deslocamento de escravos africanos para as Américas como um processo em que não só é impossível a completa assimilação da cultura, como também é impossível a aculturação sem levar em consideração o ambiente social no qual é produzida.

O que os autores norte-americanos apresentam é que não se pode falar de um modelo de encontro entre indivíduos livres e indivíduos escravizados. As relações estabelecidas não dependeram apenas do contato cultural entre as duas classes de indivíduos, mas também das realidades sociais das quais esses grupos se encontravam.

Mesmo no âmbito do sistema de *plantation*, que predominou na colonização das Américas, as relações entre escravos e homens livres eram marcadamente diferentes em lugares como Brasil, Estados Unidos e Caribe. Isso porque o que se entendia por escravidão nesses países era totalmente diferente, sobretudo no aspecto jurídico. No Brasil, e mesmo em diferentes regiões do país, as relações sociais estabelecidas entre homens livres e escravizados ganhavam *status* diferenciados.

Como vimos, as teses da aculturação e da sobrevivência cultural não foram capazes de explicar a emergência da cultura negra, como uma construção autônoma, no Novo Mundo. Segundo a tese da aculturação, a escravidão foi uma história tão repleta de explorações, humilhações e sofrimento que impossibilitou a reação do escravo trazido da África, fazendo com que ele sucumbisse à cultura do dominador. Esse tipo de hipótese não apenas nega aos escravos a possibilidade de atuação como agentes históricos, como só reconhecesse a presença de uma cultura africana ou afro-descendente esmaecida ou absorvida pela cultura dominante, no caso, branca e escravocrata.

De jeito maneira queremos negar as atrocidades cometidas dentro do sistema escravocrata. O que estamos evidenciando é que, ao negar ao escravo negro seu papel como agente histórico, negamos a dinâmica existente, rejeitamos também as negociações de poder, de *status*, mediação e trocas.

As inserções brancas e negras no Novo Mundo deram-se de formas diferentes: se, de um lado, a cultura européia, branca, era razoavelmente homogênea, não podemos dizer o mesmo de uma cultura negra escravizada. Os africanos que vieram para o Novo Mundo representavam uma grande diversidade de povos da África. Sua cultura não chegou aqui intacta. Suas instituições econômicas, religiosas e sociais não puderam ser transportadas nos navios negreiros. Isso significa dizer, que, em termos de criações de novas instituições, a população branca e livre teve mais condições na formação de sua cultura que a população dominada – os negros escravizados.

Assim, não houve aculturação, pois, desde a saída da África, a população negra foi obrigada a reinventar sua cultura, com base na que foi deixada para trás. Essa reinvenção, esta nova criação autônoma, começou a ser construída no caminho, dentro dos navios, na relação estabelecida entre os escravos de diferentes lugares.

Por assim dizer, sobre culturas afro-descendentes, não podemos falar de uma simples transposição da África e do que ela representa para o Novo Mundo, tampouco da sobrevivência ou de resquícios de hábitos e valores trazidos de lá. Estaríamos ignorando as relações e as interações que se estabeleceram no cativeiro, desde a saída dos escravos do continente africano. Sobre a tese de sobrevivência cultural, Mintz e Price (2003, p. 19) afirmam que:

Nenhum grupo, por mais bem equipado que esteja, ou por maior que seja sua liberdade de escolha, é capaz de transferir de um local para o outro, intactos, o seu estilo de vida e as crenças e valores que lhe são concomitantes. As condições dessa transposição, bem como as características do meio humano

e material que acolhe, restringem, inevitavelmente, a variedade e a força das transposições eficazes.

Como já dissemos, ao sair da África, os negros escravizados não puderam trazer suas instituições religiosas. Contudo, eles trouxeram sua cultura para o Novo Mundo em suas cabeças através de suas memórias e, aqui, construíram uma cultura autônoma. A possibilidade de se considerar, por exemplo, o candomblé como uma sobrevivência africana revela-se impossível. Isso porque ele foi criado no Brasil e se constitui, assim, uma religião afro-brasileira, não em uma religião africana, apesar de sua matriz na África.

É notório que a pluralidade cultural é uma das grandes riquezas da nação brasileira. Porém, o reconhecimento das diferenças culturais existentes entre as diversas populações brasileiras é relativamente recente. Em meados do século XX, a composição heterogênea das nossas populações passou a ser valorizada e a diversidade cultural foi, então, considerada uma característica positiva do seu povo.

Todavia, à primeira vista, aqui no Brasil, onde o mito fundador da nação pressupunha a miscigenação entre as três raças, conceitualmente pensadas durante anos como culturas homogêneas – o negro, o branco e o índio –, parece inverossímil falar de culturas étnicas. A cultura nacional é composta de elementos que guardam um forte componente étnico, alguns deles facilmente identificáveis como componentes das culturas das populações negras brasileiras, tais como a feijoada, o acarajé, o candomblé e o samba, manifestações que são, ao mesmo tempo, símbolos da brasilidade e de raízes africanas. Entretanto, é preciso saber estabelecer o que vem a ser a identidade nacional e étnica, ou seja, estabelecer fronteiras entre o que é brasileiro e o que é ser negro.

A escravidão e a miscigenação foram responsáveis pela transformação do Brasil contemporâneo no segundo país com maior contingente negro do mundo. A intensidade das trocas culturais entre África e Brasil durante a colônia e a produção cultural dos africanos e seus descendentes no Novo Mundo fizeram surgir o que hoje chamamos de cultura negra do Brasil. Esse legado é visível inclusive nos vocábulos originados das línguas africanas e incorporados à nossa língua e que, conseqüentemente, são características irrefutáveis da produção de uma cultura negra brasileira.

Compreenderemos por cultura afro-brasileira o conjunto de símbolos cujos significados estão inexoravelmente vinculados às diferentes populações negras brasileiras. A noção de que culturas criadas no Novo Mundo são necessariamente híbridas dificulta o estabelecimento de uma fronteira entre grupos que compõem a sociedade brasileira. Consideramos culturas híbridas aquelas que agregam elementos de diferentes culturas, sem

que, com isso, se perca a sua autonomia. Entendido assim, a idéia de pureza cultural está cada vez mais distante do nosso mundo globalizado.

De modo a entender o alcance e a diversidade da cultura negra e uma ausência de fronteiras rígidas entre as culturas existentes no mundo, observaremos, à título introdutório, como um prato da culinária nacional como a feijoada pode ser interpretado por diferentes aspectos, dependentes da cultura local.

O antropólogo Fry (2001), ao tratar a manipulação de símbolos étnicos e nacionais, encontra neste prato tipicamente brasileiro um bom exemplo. Para ele, o mesmo prato elaborado por escravos, uma mistura de feijão com carnes – o *soul food* nos Estados Unidos e a feijoada no Brasil –, tem significados diferentes. No Brasil, o prato foi incorporado como símbolo da nacionalidade, enquanto nos Estados Unidos se tornou símbolo da negritude.

Sob outra perspectiva, a feijoada também serviu de tema para o historiador Elias (2004) que, ao traçar uma breve história da feijoada, lançou dúvidas sobre sua origem, tida como exclusivamente negra. Para ele, a mistura de carnes e grãos ocorreu no século XIX, e – ao contrário do que diz a lenda – bem longe das senzalas. Diz-se que escravos cozinhavam o feijão e juntavam os restos de carne da casa-grande, o que não favorecia ao paladar dos senhores. Para contestar essa “lenda”, o autor recorreu à existência de pratos que antecederam e inspiraram a feijoada. Ele menciona uma mistura de carnes, verduras e legumes que remonta aos tempos do Império Romano e mostra variações tais como o cozido português, a *casoeula* italiana, o *cassoulet* francês e a *paella* espanhola. A esse cozido português acrescentou-se o feijão. Nasce, assim, a feijoada – um prato da casa-grande e não da senzala. As carnes que a compõem não seriam restos, mas sim carnes nobres e apreciadas pelos senhores. Podemos concluir que a feijoada é um prato em construção, com variações e adaptações aos climas e às produções locais.

O prato de feijão com carne teria apenas um significado ou significados locais frente à diversidade de populações espalhadas pelo território brasileiro? Sabe-se que o português, o índio e o negro já conheciam o feijão, e a carne de porco já fazia parte da culinária europeia. É claro que existem vários pratos que lembram a feijoada. Mas é em um determinado contexto histórico e social que o prato de feijão com carnes se torna, também, “a comida de senzala” e se identifica como símbolo étnico e nacional.

Com essa compreensão estabelecida sobre cultura afro-brasileira, apresentaremos, no primeiro capítulo, como a diáspora africana foi um processo dinâmico e multifacetado, que rompeu com as idéias engessadas que a tornou um evento preso ao passado. Mostraremos como as culturas e identidades negras são indissociáveis da experiência da escravidão

moderna e de sua herança racializada espalhada pelo Atlântico. É justamente na memória da escravidão e na experiência do racismo e do terror racial que se funda politicamente a identidade cultural dos negros no Ocidente.<sup>2</sup>

Assim, procuraremos desenvolver como as identidades culturais negras diaspóricas tem uma gramática própria, que serviram de elemento organizador de novas construções sociais e culturais em solo americano. Veremos, a partir disso, como essas identidades foram forjadas através dos laços de solidariedade, resistências e, sobretudo, na religião. Desenvolveremos também algumas perspectivas particulares da cultura de matriz africana quanto ao seu hábito alimentar, bem como a influência da culinária afro-brasileira contribuiu na construção sociocultural nacional.

Os hábitos e costumes alimentares de matriz africana que apresentaremos no primeiro capítulo não são semelhantes aos hábitos e costumes alimentares construídos pela modernidade européia. Os hábitos e costumes europeus construídos no período da sociedade de corte passam desde a utilização de utensílios – como o garfo e a faca – até as normas de etiqueta – como posturas corporais e modos de sentar-se à mesa, por exemplo. Fruto da Modernidade européia, esses aspectos passam por uma lógica do que é considerado “civilizado” e do que é qualificado como “bárbaro”.<sup>3</sup>

Assim, a alimentação também participa dessa revolução silenciosa que constitui o que foi chamado de “processo civilizatório”. (ELIAS, 1994) Se atentarmos aos utensílios que hoje se mostram apenas como meros objetos em nosso dia a dia, perceberemos como os hábitos e costumes que envolvem a alimentação constituem tal processo.

---

<sup>2</sup> Dentro da lógica da construção do que é o “Outro” no pensamento europeu, gostaríamos de trazer uma discussão que nos convida a pensar as diferenças e a própria vida com base numa reflexão sobre o mundo contemporâneo a partir da experiência negra, lembrando que a visão do negro no mundo de hoje foi construída pelo sistema escravista nos primórdios do colonialismo. Dessa forma, a definição de negro é uma categoria social que se confunde com os conceitos de escravo e de raça, tendo o esteio da Modernidade como experiência temporal, sobretudo, como um projeto político. No intuito de questionar o conceito de Civilização forjado nas experiências históricas européias, ver os estudos de: MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Antígona Editores, 1ª ed., 2014.

<sup>3</sup> Na esteira das palavras que se tornaram conceitos políticos-sociais, iremos seguir as pistas dos estudos desenvolvidos pelo historiador alemão Reinhart Koselleck, a *História dos Conceitos*. As denominações que as pessoas empregam para si próprias e para os outros fazem parte do cotidiano de cada um. Nelas estão contidas cargas que expressam a identidade da pessoa e suas relações com os outros. Muitas dessas denominações ora concordam entre si, ora se divergem, criando em muitos casos, reconhecimento mútuo, por um lado e por outro, significado depreciativo. Podemos observar isso em pares ordenados de palavras como *Civilização x Barbárie*; *Civilizados x Bárbaros*. Tais atributos que só podem ser usados em uma direção, e que na direção contrária são diferentes, Koselleck os denominou de conceitos *antitéticos assimétricos*. Para maiores informações ver KOSELLECK, Reinhart. *“A semântica histórico-política dos conceitos antitéticos assimétricos”*, IN: KOSELLECK **Futuro passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

Vejamos o caso da faca. Ela nos indica a materialização de situações históricas e de fidelidades estruturais de um determinado tipo de sociedade, sobretudo, as inumeráveis proibições e tabus que a cercam. A faca é uma arma de ataque, provoca ferimentos e desencarna animais abatidos, certamente, se torna um objeto perigoso no que poderíamos chamar de sentido racional.

Brevemente, podemos apresentar outros modos de proibições a respeito das facas, que nada tem a ver com o perigo direto ao corpo. Uma proibição muito rigorosa como a de comer peixe com uma faca – hoje alterada pela adoção de uma faca especial –, bem como a de não cortar batatas, e uma menos rigorosa, a de cortar bolinhos de massa e ovos quentes nos apresenta uma outra maneira de compreender essa ocidentalização dos costumes, que tange na forma de não pegar os talheres, especialmente as facas, com a mão inteira, como se estivesse segurando um bastão.

O auxílio de Elias (1994) em sua obra *O processo civilizatório* reside em sua observação em fenômenos que começaram a transcender o padrão de técnica e ritual à mesa desenvolvidos por uma sociedade cortesã. Elias nos fornece pistas de um começo e não um fim de que a “civilização” ocidental continuaria nessa direção que estamos trançando aqui. Ainda assim, no decorrer dos tempos, não é inconcebível que a preparação de alimentos na cozinha evolua em uma direção que restrinja ainda mais o uso da faca à mesa.

No bojo de uma narrativa construída do que é “civilizado”, atentemos agora, ao uso do garfo à mesa. Hoje, ao nos alimentar, não questionamos sobre a função ou utilidade do garfo à mesa, simplesmente pegamos o talher e comemos. Mas nem sempre foi assim, em determinados processos de construções civilizacionais do passado ocidental algumas questões em torno dessa utilidade se deu em diversos níveis, seja no campo da técnica; do desenvolvimento tecnológico; na área da higiene e saúde, bem como nas criações de normas e etiqueta.

Certamente, na esteira do século XIX, tempo motriz da construção de um determinado conceito de Civilização, seria inconcebível a não utilização do garfo à mesa, pois a sua utilidade é a de levar à boca a comida que já foi cortada. Não só por isso, pois nos ditames de civilização européia é evidentemente canibalesco, bárbaro, incivil comer com as mãos.

Isto parece, sim, convincente, pois no mundo sensível é anti-higiênico se diversas pessoas pusessem os dedos no mesmo prato. Hoje não comemos em pratos comuns, o que torna a explicação não tão satisfatória assim. Contudo, por que seria considerado “bárbaro” ou

“incivilizado” levar à boca a comida tirada do próprio prato com as mãos? Elias (1994) nos auxilia a compreender a construção de um determinado padrão inserido na questão:

Porque é repugnante sujar os dedos ou, pelo menos, ser visto em sociedade com os dedos sujos. A eliminação do ato de comer com a mão do próprio prato pouco tem a ver com o perigo de contrair doença, a chamada explicação “racional”. Estudando nossos sentimentos em relação ao ritual do garfo, podemos ver com clareza que a autoridade em nossa escolha entre comportamento “civilizado” e “incivil” à mesa é o nosso sentimento de repugnância. O garfo nada mais é que a corporificação de um padrão específico de emoções e um nível específico de nojo. (ELIAS, 1994, p. 133)

Por trás das mudanças nas técnicas à mesa ocorrida entre a Idade Média e os Tempos Modernos reaparece o mesmo processo que emergiu na análise de outras explicações do mesmo, o de *“mudança na estrutura de impulsos e emoções”* (ELIAS, 1994, p. 133), aliás estamos falando de um recorte temporal da construção da chamada Razão ocidental européia. A possibilidade de um espetáculo desagradável em que as emoções podem causar, mediante determinados comportamentos considerados “incivilizados” – como o comer com as mãos, geram a vergonha de serem vistos com as mãos sujas. O espetáculo deveria ser agradável não só aos olhos, mas também ao espírito, portanto, o comportamento humano deveria ser cada vez mais polido. Desta maneira, o processo sócio-histórico de séculos, no curso do qual o padrão julgado é vergonhoso e ofensivo.

Já no segundo capítulo, procuraremos mostrar como a partir da diáspora africana no Brasil, momento a partir do qual passou existir uma reconstrução da cultura culinária com os elementos locais, forjando assim, uma culinária afro-brasileira, este recorte de tal culinária está presente nos cursos superiores de gastronomia oferecidos no município do Rio de Janeiro. Busca-se também apresentar ao leitor, como o capítulo dialoga com a lei que implementa a obrigatoriedade do ensino da História da África e das culturas Africana e Afro-brasileira com a sociedade. Discute-se também como a análise pedagógica sobre a formação da culinária afro-brasileira pode ampliar o debate pedagógico no âmbito da diversidade cultural e étnico-racial dos currículos de ensino superior em Gastronomia, apresentando assim, a partir dessa análise, elucidações acerca das possibilidades e desafios de abordar esses conteúdos para além da gastronomia, atingindo sugestivamente o ensino de História.

Por fim, apresentaremos uma Proposta Pedagógica que a partir das leituras e reflexões busca-se problematizar a história dos alimentos e sua importância para o conhecimento de diversos hábitos alimentares e culturais da sociedade brasileira, em especial

a influência da culinária africana. Seu título é *Hábitos alimentares e sociedade escravocrata no Brasil do século XIX*.

O tema escolhido da atividade, ainda a ser desenvolvida, será trabalhado a partir da análise de diferentes fontes documentais – documentos manuscritos, impressos, imagéticos e audiovisuais – nas quais a história da alimentação das populações africanas e afro-brasileiros se fez presente.

## **2 A DIÁSPORA AFRICANA: IDENTIDADES RECONFIGURADAS E A CULINÁRIA AFRO-BRASILEIRA**

Neste capítulo abordaremos como a diáspora africana foi um processo dinâmico e multifacetado, que rompeu com as idéias engessadas que a tornou um evento preso ao passado. As culturas e identidades negras são indissociáveis da experiência da escravidão moderna e de sua herança racializada espalhada pelo Atlântico. É justamente na memória da escravidão e na experiência do racismo e do terror racial que se funda politicamente a identidade cultural dos negros no Ocidente. Assim, procuraremos desenvolver como as identidades culturais negras diaspóricas tem uma gramática própria, que serviram de elemento organizador de novas construções sociais e culturais em solo americano. Veremos como essas identidades foram forjadas através dos laços de solidariedade, resistências e, sobretudo, na religião. Desenvolveremos também como algumas perspectivas da cultura de matriz africana quanto ao seu hábito alimentar, bem como a influência da culinária afro-brasileira contribuiu na construção sociocultural nacional.

### **2.1 Da Diáspora Africana**

Usada originalmente no Antigo Testamento para indicar a dispersão judaica para o mundo, a palavra diáspora tem se aplicado, como mesmo vocábulo, por analogia à experiência judaica, aos movimentos dos povos africanos e afro-descendentes no interior do continente negro ou fora dele. A diáspora carrega em si a idéia de deslocamento que pode ser forçado como na condição de escravo, resultado de guerras, desastres naturais, perseguições políticas ou religiosas. Pode indicar também um fluxo incentivado ou de caráter espontâneo de grandes massas populacionais em busca de melhores condições de vida ou trabalho.

A partir disso, a palavra em questão tem apresentado múltiplos usos, por exemplo: como conceito nos estudos culturais e pós-coloniais, bem como motivo de identificação étnico-racial dentro e fora da África. O termo também tem servido aos interesses políticos, ideológicos e econômicos que buscam aglutinar e levar de volta para o continente de origem africanos e afro-descendentes espalhados por todo o mundo.

Essa dispersão dos povos africanos pelos continentes do globo se deu de modo massivo durante o período do tráfico de escravos entre os séculos XV e XIX. Estima-se um número entre cinco e dez milhões de pessoas que teriam sido forçadas a sair da África em direção às Américas.

O tráfico internacional criou um mercado de pessoas que desestruturou reinos e nações, devastou regiões, incrementou guerras e revoluções no continente africano. O comércio transatlântico de mercadorias e pessoas contribuiu para o acúmulo de riquezas na Europa e ajudou a alavancar o processo industrial na Inglaterra.

Quando os europeus ocupam, de fato, o continente no final do século XIX devido às suas necessidades econômicas, o resultado do desenvolvimento de novas tecnologias, a colonização e a exploração direta dos africanos e suas riquezas em seu próprio território passaram a substituir o tráfico de pessoas. Nesse período, o trânsito de pessoas, culturas, tecnologias e conhecimentos, estabelecidos entre o continente africano e o resto do mundo, foi constantemente intenso em todas as direções.

As Ciências Sociais estiveram preocupadas, em boa parte do século XX, com o debate sobre as “sobrevivências x transformações” que operavam nas diversas culturas de descendência africana nas Américas, isso, de certa forma, delimitou os objetos de pesquisa, pois categorias como sincretismo, aculturação, hibridismo, transculturação, encontro de culturas, miscigenação cultural buscaram dar conta de uma diversidade muito grande de situações e aspectos culturais. Essas categorias, geralmente, foram criadas para pensar as novas culturas que surgiam a partir do encontro entre povos diferentes e a formações de nações, na tentativa de explicar os africanismos nas sociedades americanas, nelas identificados.

No bojo das discussões sobre nacionalismo, multiculturalismo, globalização e identidade, o vocábulo diáspora vem sendo utilizado, desde a década de 1990, como projeto político e acadêmico que coloca em questão as idéias de pureza racial, território, identidade e cultura nacional. O esforço teórico é grande, pois são as mais diversas experiências das populações negras dispersas em escala mundial. Tal perspectiva de estudo passa a ser amparada na própria redefinição crítica do lugar da África, dos africanos e seus descendentes na formação do Ocidente.

Gilroy (2001), dentro desse debate, coloca em questão a noção de diáspora como um processo dinâmico, multifacetado, rompendo com as idéias engessadas que tomam a diáspora

africana como um evento preso ao passado. Ao contrário, ele cria a metáfora do *Atlântico Negro* para entender a estrutura transnacional criada na modernidade e que deu origem ao sistema de comunicações globais definido pelo ir e vir de pessoas, mercadorias e informações que redefiniram novos padrões e trocas culturais.

A racionalidade ocidental européia foi instrumento para oprimir e eliminar, bem como justificou o terror racial, o genocídio, a guerra ao diferente e a escravidão daquele que era definido como inferior. Da mesma maneira, a autocracia étnica ou o eurocentrismo também serviu para relegar ao esquecimento a complexa mistura entre idéias e sistemas filosóficos e culturais europeus e africanos. De acordo com Gilroy (2001), no processo da diáspora, os africanos e seus descendentes criaram um sistema ou paradigma de reflexão sobre a modernidade e suas conseqüências que continua presente nas disputas culturais e políticas atuais.

O pertencimento e as identidades étnicas tiveram suas noções redefinidas devido ao deslocamento e à reterritorialização da população negra, o que nos leva a perceber que o mundo configurado no processo da diáspora africana favoreceu o fortalecimento e desenvolvimento de melhores condições para criticar o eurocentrismo vigente desde o seu centro.

A colonização e o imperialismo na África se justificavam não só em termos ideológicos, mas também se dava pelo domínio da violência pela usual força das armas. O humanitarismo era usado para educar e eliminar os “costumes bárbaros”, bem como, promover a civilização. A abundância de mão-de-obra, a necessidade de acesso aos novos mercados consumidores para os produtos manufaturados, a busca de matérias-primas também serviam como razões para o genocídio e a exploração. Por fim, a ciência provava a hierarquia entre as raças, como justificativa para a pilhagem dos africanos, o que tornava legítimo aos superiores da colonização e o domínio dos inferiores.

Por conta de nossa educação, pensamos sempre em termos europeus. Com isso, temos uma dificuldade em pensar e reconhecer a cultura que se formou na diáspora. Desconhecemos ou não reconhecemos o que temos de africano na cultura afro-brasileira. Da mesma maneira que vieram para cá cerca de cinco milhões de europeus com seus costumes, línguas, religiões e culturas diferentes, o mesmo número de africanos aportou em três séculos de deslocamento forçado, também com seus costumes, línguas, religiões e cultura diferentes.

Há de convir que a história dos africanos não começou no encontro com os europeus, muito menos no embarque nos tumbeiros, muito pelo contrário, suas histórias e culturas são também antigas, ricas de significado e diferentes entre si. Hall (1998) nos indica que as culturas e as identidades culturais têm uma gramática própria, que servem de elemento organizador de novas construções sociais e culturais, ou seja, aquilo que se configura como novo, deriva de alicerces já preexistentes.

No corpo e espírito dos africanos já estava implantado o embrião da nova civilização que nasceria nos trópicos. As precárias condições de sobrevivência somadas à condição de africano escravizado longe de sua terra de origem e o indício, na solidariedade, da possibilidade de superar as diferenças e sedimentar, no contato com outras culturas somadas, foi o que amalgamou a cultura afro-brasileira. Diante de toda tentativa de desumanizá-los, os africanos na diáspora buscaram a criatividade e a organização, seja por meio de uma resistência mais direta ou mais acomodada, mantendo a sua cultura em si muito da origem.

A partir de novas perspectivas de estudos tentaremos inverter o olhar lógico usual na produção de conhecimento, que, geralmente, parte do que é considerado “centro” para o que é qualificado como “periferia”, ou seja, “civilizados” que estudam “bárbaros” ou “superiores” que dominam e investigam os “inferiores”, colonizados. A partir de novos paradigmas, como a perspectiva decolonial dos estudos, poderemos, talvez, encontrar mais do que outras questões e outros sujeitos de pesquisa, poderemos também achar caminho de respostas para as nossas perguntas.

Costa e Silva (2003) pode nos fornecer pistas iniciais para tentarmos responder se a culinária afrobrasileira contribui para a construção de propostas criativas que dialoguem com a realidade sociocultural brasileira, articulando saber científico e outros conhecimentos produzidos por sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas ao dizer que:

O Brasil é um país extraordinariamente africanizado. E só a quem não conhece a África pode escapar o quanto há de africano nos gestos, nas maneiras de ser e viver e no sentimento estético do brasileiro. Por sua vez, em toda a outra costa atlântica se podem facilmente reconhecer os brasileirismos. Há comidas brasileiras na África, como há comidas africanas no Brasil. (COSTA; SILVA, 2003, p.55)

Antes de desenvolvermos melhor a influência da culinária afrobrasileira e sua contribuição na construção sociocultural nacional, passando pelo resgate de alguns aspectos da cultura de matriz africana quanto ao seu hábito alimentar, procuraremos analisar algumas identidades construídas pelos africanos que chegaram ao Novo Mundo, especificamente no Brasil e os processos de reconfiguração identitária que marcaram a experiência dos homens e mulheres transportados no tráfico de escravos, assim como os seus descendentes.

## **2.2 Possíveis “Africanidades”: identidades, resistências e religião**

Estar no coração da África, entre os séculos XVIII e XIX, era uma impressão que muitos estrangeiros tinham ao desembarcar no Rio de Janeiro assim como em Recife e Salvador. Ali, os estrangeiros com senso de observação mais aguçados conseguiram identificar os *minas*, *ganguelas*, *mahijos*, *rebolos*, *caçanjes*, *cabindas*, *congos*, *moçambiques* e *angolas*.

Aqueles que visitaram a atual região Nordeste, sobretudo Salvador e o Recôncavo baiano, observaram a presença dos *jejes*, *hauçás* e *iorubas* que transitavam pelas ruas e executavam os mais variados trabalhos e serviços. Tais nomenclaturas serviam para designar as muitas e distintas “nações africanas” no Brasil.

E não era apenas por parte dos visitantes que notavam a multiplicidade fisionômica e cultural dentre a grande massa de escravos africanos no Brasil: senhores, burocratas e homens de órgãos públicos não só sabiam que os africanos escravizados desembarcados no Brasil tinham origens distintas, como se utilizavam dessa distinção para compor a escravaria mais heterogênea possível.

Muitas violências que pautaram as relações escravistas, bem como a preocupação real e efetiva dos senhores de escravos em não ter muitos cativos que compartilhassem línguas ou qualquer outro tipo de identidade cultural estavam presentes em narrativas que descreveram a separação de pais e filhos no momento de venda desses escravos já em terras americanas. Essa medida, em tese, dificultaria a formação de redes de sociabilidade dentre os cativos, o que preveniria possíveis tentativas de rebelião.

Podemos perceber então, que durante a vigência da escravidão, não existia um único tipo *africano*, mas sim uma pluralidade de grupos de africanos escravizados. Essa diversidade

era uma realidade reconhecida pelos senhores e autoridades estatais, mas, sobretudo, vivenciada e experimentada pelos inúmeros africanos que vieram para os diferentes cantos das Américas. (SOARES, 2007)

Assim que aportavam nas principais cidades do Novo Mundo, os africanos escravizados recebiam um nome cristão de batismo, ao qual era agregado uma espécie de sobrenome ligado à sua origem africana. Durante muitos anos acreditou-se que tais sobrenomes, como *Maria Angola*, *Joana Cassange*, *Ezequiel Mina*, por exemplo, designavam a origem de tais cativos, sendo utilizados tanto pelos senhores na hora da compra do escravo, quanto pelos escravos, que faziam de tais nomes um meio de recuperar identidades e experiências que haviam ficado do outro lado do Atlântico.

No começo do século XX, essas diferenças existentes entre os africanos chamaram a atenção de importantes estudiosos brasileiros, tais como os médicos Nina Rodrigues e Arthur Ramos, que fizeram estudos minuciosos sobre o que eles chamavam de “nações africanas”. Embora cada um desses autores tivesse propostas e abordagens distintas para analisar a multiplicidade das origens e da bagagem cultural desses africanos, foi por conta de tais pesquisas que a massa aparentemente homogênea dos negros ou dos africanos no Brasil ganhou feições, traços fenotípicos e dinâmicas culturais distintas, definindo com mais clareza os contornos do que seriam as diferentes “nações africanas”. (RODRIGUES, 1982)

Estudos mais recentes sobre a escravidão e sobre o tráfico transatlântico, no entanto, mostraram os problemas de se tratar essas nações africanas como um todo articulado, em posição que pressupunha a existência dessas identidades na própria África. Por um lado, as múltiplas experiências do cativo e as reapropriações feitas pelos africanos escravizados apontam que a travessia do Atlântico era um marco simbólico e efetivo na vida desses cativos.

Como bem apontado por estudiosos como Patterson e Kopptoff (1982), os africanos passavam por um processo de *morte social* extremamente violento, para renascer na condição de escravos em uma sociedade que lhes era completamente estranha. Isso não significa que eles esquecessem suas tradições e valores que haviam pautado todas suas vidas, mas que tais tradições e valores teriam que ser readaptados à vida em meio à instituição escravista. Ao negar a noção de uma África comum aos africanos, Mintz e Price (2003) defendem a idéia do modelo do encontro, no qual as “heranças” africanas eram acionadas na vivência em meio ao sistema escravista, implicando diversas contradições.

De acordo com tais idéias, estudos como o de Soares (2007) mostram que as “nações africanas” definidas por esses primeiros estudiosos representam, na verdade, apenas as designações dos portos nos quais os africanos escravizados haviam sido embarcados. Se esse dado de origem não deixa de ser relevante, a complexidade que marcou no próprio continente africano, as relações do comércio dos escravos, assim como a marcante penetração de tal comércio no interior do continente, tornaram praticamente impossível delimitar para os escravos embarcados em uma mesma localidade de uma identidade única.

Em contrapartida alguns autores desenvolveram o conceito de grupos de procedência, que seriam as grandes regiões das quais saíram os africanos escravizados. Mina, Moçambique, Hauçá, Cassange etc seriam assim os grupos de procedência possíveis dos africanos escravizados que desembarcaram no Mundo Atlântico. Esse conceito flexibiliza as incertezas na determinação exata da origem dos africanos em diversas localidades das Américas, ao mesmo tempo em que permite pensar em um substrato comum existente entre grandes grupos lingüístico-culturais africanos.

No caso específico dos africanos embarcados para o Brasil, é possível dividi-los em dois grandes grupos lingüísticos-culturais africanos: os iorubas, cuja origem se situa na costa da África Ocidental, e os bantus, da África Central e Centro-Ocidental. Mesmo dentro de cada um desses dois grandes grupos, no entanto, os africanos forjaram ainda várias identidades específicas em solo americano.

Se não estava dada em sua natureza, ou mesmo pré-definida em sua origem cultural, a identidade criada pelos africanos na América a partir dos costumes que trouxeram da África foi fruto da experiência que tiveram durante a escravidão. Na verdade, esse processo de (re)construção das inúmeras identidades africanas foi um dos elementos fundamentais não só para amenizar as dificuldades da vida em cativo, mas também na luta dos escravos contra a escravidão. Ela alimentou, por exemplo, a formação das famílias, a criação das redes de compadrio e até mesmo a articulação de revoltas.

No caso da história da escravidão no Sudeste do Brasil, por exemplo, a predominância de escravizados bantu acabou por permitir uma progressiva aproximação entre homens e mulheres originalmente separados em povos distintos em seu continente de origem. É o que mostra o padrão de moradia desses escravos.

Muitas das senzalas da região eram, na realidade, pequenas cabanas feitas de pau-a-pique e cobertas com palha, nas quais viviam entre cinco e dez pessoas. Algumas delas

mantinham padrões arquitetônicos encontrados na região centro-ocidental da África, como teto baixo e a ausência de janelas, enquanto outras apresentavam técnicas de construção aprendidas com povos indígenas. Compartilhando uma mesma concepção de moradia, diferente daquela dos povos locais e ainda dos escravos oriundos de outras regiões, esses escravos podiam, na América, perceber seus pontos de ligação.

O mesmo se pode dizer sobre o modelo de família adotado por esses escravos. Longe de simplesmente aceitar a lógica de formação de famílias segundo o modelo ocidental – o núcleo familiar composto pelo casal e seus filhos –, os africanos e crioulos escravizados conseguiram desenvolver uma idéia de família muito próxima daquela encontrada em diferentes regiões africanas: a família extensa.

Já que os laços de parentesco originais haviam sido rompidos pelo processo de escravização, muitos cativos encontraram no apadrinhamento uma forma eficaz e legítima – aos olhos dos senhores, da Igreja Católica e do Estado – de reconstruírem suas redes de parentesco. Mais uma vez era, era assim o fato de que compartilhassem certas noções sobre o modo de estruturação das relações de compadrio e parentesco, originárias de suas culturas de origem, que permitiu que africanos procedentes de diferentes povos fizessem desses costumes em comum um meio de articular suas identidades. (LARA, 1995)

Foi a partir de processos como esse que se configuraram, na prática, as diferenças e solidariedades entre as diversas “nações africanas” criadas na América. A partir desse processo, novas identidades africanas surgiram já em solo americano. Em algumas localidades, como na região do Rio da Prata, essas identidades chegaram a expressar em termos institucionais, dando origem a agremiações formadas por africanos que afirmavam uma marca identitária específica, como a Sociedade Nação Monjola ou a Sociedade Lubolo.

No campo das manifestações religiosas, alguns africanos escravizados no Brasil participaram das Irmandades Negras. A história das irmandades religiosas remonta à Idade média, período no qual devotos de determinados santos criaram, com o aval da Igreja católica, organizações cujo principal objetivo era fazer a caridade e ampliar a fé cristã. Seguindo estes mesmos preceitos, foram criados na América Portuguesa as chamadas irmandades negras. A grande diferença dessas irmandades estava na condição de seus membros, em sua maioria eram escravos e/ou libertos, e o fato delas cultuarem santos negros, como Nossa Senhora do Rosário, Santa Ifigênia e São Benedito.

Muitos senhores e a própria Igreja Católica viam com bons olhos a formação das irmandades negras, pois acreditavam que essa era mais uma forma de controlar a população escrava e liberta, já que esses homens negros passariam a compartilhar a mesma religião que seus proprietários ou ex-senhores, religião essa que defendia a escravização de negros crioulos ou escravos. Contudo, embora tivessem a mesma fé religiosa que seus senhores, as irmandades negras foram importantes espaços de sociabilidade para negros cativos e alforriados.

Segundo Reis (1997), os membros de uma mesma irmandade criavam laços de amizade, parentesco e, sobretudo, solidariedade: muitas vezes, o padrinho de um recém-nascido era escolhido dentro da irmandade de que os pais da criança faziam parte. Casamentos entre escravos ou de cativos com libertos também ocorriam dentro dessas organizações. As irmandades negras ainda garantiam um enterro e um cortejo fúnebre digno para todos os seus membros.

Significativamente, em muitos casos tais irmandades negras eram formadas justamente por africanos escravizados da mesma origem. Escravos e libertos, angola ou congo, por exemplo, se reuniam e formavam uma irmandade, reforçando assim identidades justificadas por proximidades culturais que tinham sua base no outro lado do Atlântico. Conseguiram, com isso, dar forma a identidades que tiveram papel importante na luta pela liberdade de muitos escravos – pois diversos escravos africanos e crioulos conseguiram obter sua liberdade graças à poupança feita por seus “irmãos” de crença. Percebemos, assim, como substratos de uma pretensa identidade africana eram relidos na experiência do cativo. Ao mesmo tempo em que criava redes de solidariedade, no entanto, esse processo afirmava também diferenças.

Em casos como o do Brasil, onde esses tipos de associações africanas não eram legalmente permitidas, foram outras, no entanto, as formas de configuração dessas redes de identidade e diferença de escravos.

Impedidos de expressar institucionalmente tais identidades, os africanos buscaram na religião um meio de afirmar suas redes de solidariedade e diferenciação. No candomblé, por exemplo, os membros de um mesmo terreiro ou casa são considerados irmãos, pois são todos filhos da mesma mãe ou pai-de-santo responsável por seu processo de iniciação. Desse modo, cada terreiro de candomblé acaba por se vincular não só ao culto de um orixá ou santo

determinado, mas também a um grupo africano específico – ajudando, com isso, a dar forma às diferentes identidades africanas.

Conflitos que haviam sido travados no outro lado do Atlântico eram carregados na travessia e se faziam presentes no cotidiano do sistema escravista, onde era possível encontrar irmandades formadas por angolas que não aceitavam negros mina em sua corporação, ou então não permitiam que os crioulos, negros nascidos na América, pudessem ocupar cargos de destaque.

Observamos então, por um lado, que as identidades africanas reconfiguradas nas Américas, de modo geral, e no Brasil, de modo específico, partem de traços culturais que, na África, eram comuns a todos os grupos, não servindo para diferenciá-los, fazendo deles a base de novas identidades. Por outro lado, esse processo acabou por definir, entre os africanos, diferenças baseadas nos padrões e comportamentos próprios aos africanos oriundos de regiões específicas do continente, que muitas vezes entravam em choque com outros “padrões africanos”.

### **2.3 A culinária afro-brasileira: religião e cultura**

No esteio dessas “africanidades” possíveis, dentro de aspectos como resistências, identidades e, sobretudo, religião debruçaremos agora sobre o resgate de algumas perspectivas da cultura de matriz africana quanto ao seu hábito alimentar e a influência da culinária afrobrasileira e sua contribuição na construção sociocultural nacional.

Nas percepções de mundo das tradições africanas, segundo Nascimento (2015), o mundo é um todo interligado, vivaz, falante e consciente. A prática alimentar acaba sendo uma questão delicada em um mundo onde tudo é vivo, pois implica na relação vida-morte-vida ao decidir pela suspensão da vida de uns para a manutenção da vida de outros. Nos sistemas tradicionais africanos de alimentação busca-se sempre o possível evitar e interditar o desperdício, pois este desequilibraria o que se chama das onipresentes forças vitais, o *Axé*, tanto para os alimentos de origem animal e vegetal, quanto mineral.

Os processos de construção subjetivas no interior dessas sociedades são eminentemente comunitários, assim, a responsabilidade do ato de se alimentar também é distribuída por todas as pessoas que consomem o alimento. A força vital que habita em todos

os seres existentes precisa ser mantida em equilíbrio para que o mundo siga existindo em suas diversas relações. Nesse sentido, a alimentação ganha um duplo aspecto, onde esse equilíbrio da natureza deve ser mantido, bem como, a manutenção do equilíbrio social das comunidades que se alimentam. Esse ciclo fechado da alimentação na relação Homem-Natureza cria um ambiente propício para que o gesto de comer seja também utilizado como parte dos processos de sociabilização entre as pessoas que vivem comunitariamente.

Isso, não elabora apenas uma maneira própria de se alimentar, mas também a própria elaboração dos alimentos a serem ingeridos fortalece os laços comunitários, criando um senso de responsabilidades pelos processos que engendram a alimentação. É importante perceber que no interior das sociedades tradicionais africanas as divindades compõem o tecido social da mesma maneira que as pessoas, precisando também de se alimentar e contribuir para os ciclos que promovem a possibilidade de que o alimento continue existindo para todo mundo.

O *Axé* é a energia vital que está presente em todas as coisas e pessoas e para se compreender a importância dos alimentos nos rituais e no *ajeum*<sup>4</sup> se faz necessário conhecer o seu significado para os seus praticantes, pois para que tudo funcione, essa energia deve ser constantemente potencializada em um mundo dinâmico e sujeito a constantes modificações. E uma das formas eficazes de dinamizar o *axé* em favor de nossas vidas é justamente dando comida às divindades, que retribuem propiciando benefícios aos que a ofertaram.

Notamos assim, a alimentação como um processo que mantém o caráter orgânico do corpo plenamente ativo e que, também, movimenta e fortalece os laços identitários comunitários. Para ser parte de uma comunidade, o corpo deve estar devidamente alimentado para que a própria estrutura da comunidade esteja bem nutrida. Nas sociedades tradicionais, segundo Nascimento (2015), há uma total aversão à fome e à falta de alimentos, o que poderia indicar uma desordem das forças vitais do mundo. Assim, a idéia de fartura no interior dessas sociedades é um importante indicador de um bom funcionamento das energias vitais no seio das comunidades tradicionais e no mundo em geral.

Há um sentido social da alimentação dentro das religiões brasileiras de matrizes africanas, que projeta não só o seu sentido religioso, mas também, os modos de vida

---

<sup>4</sup> “Ajeum é uma festa do comer, do beber, do falar sobre rituais precedentes – música, dança, obrigações dos santos; é, ainda, um ritual de alimentação física, que geralmente culmina em samba-de-roda. Pode-se dizer que comer é festejar, vivenciar o mundo. Compartilhar da comida sagrada, do banquete cerimonial dos deuses, é ato democrático. Todos são convidados. Todos participam do ajeum público.” IN: LODY, Raul. **Santo também come**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

orientados por valores herdados das sociedades tradicionais africanas, que legaram suas cosmovisões de mundo.

Nos terreiros, a alimentação projeta algo para além do matar a fome, nela está contida o estabelecimento de relações com as divindades, com a natureza, consigo mesmo e com as outras pessoas da comunidade religiosa. Nesse sentido, percebemos uma concepção circular da alimentação, onde tudo se alimenta e tudo se relaciona no interior dos terreiros.

Nas religiões de matrizes africanas, especialmente os candomblés, não existe rituais sem alguma forma de alimentação. As maneiras de alimentação do mundo, das pessoas da comunidade, das divindades, bem como, das pessoas que vão ao terreiro em busca de ajuda são permanentes e constantes, mesmo que varie a quantidade de comida dependendo das condições financeiras do terreiro. O que queremos salientar é que nos terreiros, independente de suas condições econômicas, sempre há de se comer, o que comer, priorizando o comer junto, pois é na coletividade que se vive.

Outro ponto pertencente a esses aspectos é a questão do sacrifício/imolação animal que ocorre nos terreiros de candomblé e algumas outras religiões de matrizes africanas, pois surge na trama das continuidades e diferenciações com as sociedades tradicionais africanas, que viviam/vivem de pesca, caça, coleta e plantio. Normalmente não se pesca e nem se caça nos terreiros. A prática da imolação é uma das maneiras mais conhecidas da relação alimentar entre os membros da comunidade, bem como, as divindades.

Esta questão levanta sempre um debate polêmico tanto dos grupos sociais ocidentais de proteção aos animais, quanto de outras matrizes religiosas que se opõem, gerando sempre um discurso intolerante no que tange à imolação. No esteio do que já discutimos no início desse trabalho, tem-se a impressão de que o sacrifício animal é um simples rito *bárbaro*, que evocaria deuses satânicos, expressando o primitivismo dessas religiões. Falando de dentro, vemos que este rito é uma parte do sistema de alimentação tradicional dos terreiros.

Nos ritos em que acontece o sacrifício animal, há a entrega do *axé*, expresso no sangue animal – elemento que circula em todo o organismo de seres vivos dotados de sistema vascular – juntamente com patas, vísceras, patas e cabeça para as divindades. Tudo aquilo que puder ser consumido, de acordo com Nascimento (2015), servirá de alimento à comunidade para se alimentar, evitando assim, o desperdício. Assim, voltamos à idéia circular que o ato de se alimentar traz nos terreiros.

Na lógica do desperdício, bem como na manutenção da energia vital, os povos de santo vêm nos produtos da grande indústria, alimentos sem *axé*, que não podem ser oferecidos aos orixás, justamente, por sua natureza despersonalizada, profana, inclusive violenta que a produção massificada capitalista traz.

O trabalho de lidar com o alimento é tão importante quanto a própria alimentação. Segundo Nascimento (2015), a dificuldade em lidar com os processos industriais capitalistas de produção em massa reside no fato que nesses processos, não há um cuidado com o corpo dos animais que servirão de alimento, há um desrespeito ambiental muito grande, bem como, uma falta de preservação dos recursos naturais, que é uma característica muito forte das comunidades de terreiros, o senso ecológico é fundamental nos valores civilizatórios desses espaços. Assim, percebemos esses espaços como espaços de resistências às imposições dos tempos modernos, embora provocando mortes, promovem ainda assim, uma espécie de redução de danos em sua prática alimentar vivenciada pelas pessoas nessas comunidades.

Buscar a influência da culinária afro-brasileira e sua contribuição na construção sociocultural nacional foi perceber como os alimentos votivos aos orixás, portanto, pertencentes aos cultos afro-brasileiros ultrapassou os limites das casas de santos – terreiros – ganhando espaço nas mesas brasileiras em nosso cotidiano. Procuraremos identificar não só os elementos provenientes do solo africano e aqueles que teriam sido agregados do solo americano, aos rituais, como maneira de adaptação para a sobrevivência dos cultos africanos, mas também, identificar de que maneira esses elementos foram cultivados em terras brasileiras por meio das interações geradas pelo processo diaspórico, integrando assim, o processo civilizatório brasileiro.

O hábito alimentar do brasileiro surgiu com base em três matrizes principais: a européia, a indígena e a africana. A base alimentar africana aportou em terras brasileiras, por intermédio dos europeus, com a finalidade de alimentar parte da mão-de-obra escrava, a partir do século XVI. É bem pouco provável que os negros tivessem trazido os elementos, vegetais e animais, de sua terra. Mais aceitável, contudo, se torna a idéia de que os portugueses, comerciantes de escravos, teriam trazido esses elementos com o intuito de auxiliar a adaptação dos cativos nas terras brasileiras.

Cascudo (2004), em sua obra *História da Alimentação do Brasil*, dividiu o território africano em duas macro-regiões, de acordo com tradições e costumes dos povos pertencentes a esses espaços. Os escravos que vieram dessas duas regiões foram identificados como

Sudaneses e Bantos. A área que correspondia aos Sudaneses englobava a região noroeste, litoral atlântico e central do continente, o que seria atualmente a Guiné, Nigéria e Gana e seus circunvizinhos sub saarianos. Já os Bantos localizavam-se em um território mais extenso, cruzando da costa oeste até o extremo leste e sudeste, no lado mais oriental da África, atualmente ocupados pelos países Angola, Congo, Zâmbia, Zimbábue e Moçambique.

As principais regiões de onde teriam sido enviados os escravos destinados à América, e conseqüentemente seus costumes alimentares, foi a Guiné – o maior exportador de negros do continente africano –, assim como Angola e Congo também tiveram forte influência nesse tráfico negreiro. Sendo conhecedores do gado, esses escravos se diferenciavam do indígena americano, pois já seriam acostumados a domesticar animais. Essas diferentes culturas refletiram nas técnicas de cozimento e preparo da comida, nos padrões alimentares, nas preferências e simpatias.

O inhame, a banana e a palma para o azeite de dendê foram elementos vegetais vindos da África que logo encontraram adaptação. As espécies de bananas americanas, popularmente conhecidas como *bananas da terra*, foram classificadas, de acordo com o estudioso Cascudo (2001), por *pavocas*. Para os negros, em África, a caça era tida como profissão, fruto de dignidade e divertimento, o que poderia justificar a pouca influência desse aspecto alimentar na cozinha brasileira. Outro ponto a se considerar é o pouco agrado que as frutas provocavam nos africanos, sempre colocando em destaque, preferencialmente, as nativas de seu continente, o que nos leva a considerar o porquê são pouco encontradas nos altares de candomblé – *os pejis*.

Proveniente da região que dera o seu nome – Malagueta –, a pimenta estava presente no cotidiano africano. Vindo para as terras brasileiras, esse condimento valorizaria as pimentas nativas, antes pouco utilizadas no preparo de alimentos, e cada vez mais se tornaria de uso comum nestas terras e frequentemente encontrada nas comidas destinadas ao orixá *Exu*.

Embora houvesse registros da presença de coqueiros na costa pacífica do continente americano, o chamado *coco verde*, vindo de Cabo Verde, ganharia apelo popular. Na África oriental, o leite de coco era utilizado no arroz de coco, que se tornaria uma iguaria permanente no Brasil. Os negros de Moçambique foram os responsáveis na difusão da técnica de extrair o leite de coco e misturá-los aos alimentos.

Uma vez em terras brasileiras, os negros escravizados teriam que se acostumar à uma nova alimentação. Entretanto, eles mostraram-se resistentes na adaptação, mantiveram-se fiéis aos inhames e às bananas. Estes elementos apareceram nas plantações gradativamente à utilização do negro como mão-de-obra. A farinha de mandioca, outro exemplo caro, estava também no cotidiano desses negros escravizados.

Com a intensificação do tráfico no século XVII, ficaria mais fácil trazer da África as plantas conhecidas pelos negros, que no modo de resistência, já faziam exigências por vegetais conhecidos, tais como o quiabo, o hibisco, erva doce, gengibre amarelo, gergelim etc.

Tais exigências não seriam unicamente para o preparo das comidas do cotidiano, até porque seriam poucas as regalias dispostas para esses trabalhadores. A falta de elementos nativos das terras africanas seria sentida também no preparo das comidas destinadas aos orixás devotados pelos negros. Sem aqueles elementos, não haveria a possibilidade de alimentar seus orixás, embora, fruto do encontro com um novo território e cultura, resistência e manutenção.

O negro introduziria o hábito de mascar alimentos sem ingeri-los, como faziam com o gengibre, o *òbi* e *òròbò*<sup>5</sup>. Dos animais típicos do continente africano, apenas a galinha d'Angola foi comum após o intercâmbio alimentar. Dentro dos terreiros, esta ave recebe o nome de *coquem* ou mesmo de *etú* e tem grande importância cerimonial, estando na maioria dos rituais, portadora de grande axé. Contudo, não vemos registros acerca da utilização desta ave nas mesas brasileiras. Apesar da necessidade da troca dos alimentos votivos para os diversos cultos dos candomblés brasileiros, é observado que vários elementos utilizados nas oferendas são de fato originários das terras africanas. No entanto, encontram-se também elementos nativos americanos. Temos a inclusão, por exemplo, do milho e da farinha de mandioca nas comidas votivas.

Dentre os mais variados alimentos que se pode oferecer aos orixás, podemos classificá-los em duas categorias. A primeira corresponde aos alimentos sacrificais, que compreendem os alimentos em que animais são sacrificados, e seu sangue, oferecido juntamente com os axés – aqui, nesse sentido, recebe a conotação de partes vitais à sobrevivência animal, como coração e fígado – às entidades. A segunda refere-se às chamadas “comidas secas”, que compreendem os alimentos que não necessitam o derramamento de sangue animal, como por exemplo, o quiabo, feijão e milho.

---

<sup>5</sup> Nomes de sementes nativas africanas.

Além da comida oferecida às entidades, segundo Lody (2012), existem outros elementos nos terreiros que também devem ser alimentados, objetos que a princípio são inanimados, tais como os atabaques. Isto se deve à idéia de que esses objetos também devem possuir o axé para que possam se conectar com as entidades na mesma frequência energética. Dentro do terreiro, todos os objetos ligados, direta ou indiretamente ao orixá, devem ser alimentados. Isso nos faz perceber o alargamento sobre o conceito de comer nas religiões afro-brasileiras. Tudo está na permanente lembrança e ação de que tudo se come. É o comer além da boca, come o chão, come a porta, comem os assentamentos, as árvores, enfim, segundo (LODY, 2012, p. 27) “comer é contatar e estabelecer vínculos fundamentais com a existência da vida, do axé, dos princípios ancestrais e religiosos do terreiro”.

Como em toda religião, as de matriz africana também tem suas hierarquias e funções bem definidas para todos os frequentadores do terreiro, que aqui, chamaremos de classes. A primeira esfera das classes é composta pelos *abiãs*, e compreende todos os frequentadores do terreiro que não passaram pelos rituais de iniciação. Logo após, vem a esfera que é composta pela classe dos *iaôs*, composta pelos iniciados que ainda não completaram os sete anos de iniciação. Os *ebomes* compõem a terceira classe na esfera hierárquica e compreendem os iniciados que já completaram sete anos de iniciação. No núcleo dessas esferas concêntricas, encontram-se os líderes do terreiro, chamados de *babalorixá* ou *ialorixá*, pai de santo e mãe de santo, respectivamente.<sup>6</sup>

A cozinha fica sob a responsabilidade da *iabassê* – mãe da cozinha. As iabassês são especialistas das cozinhas dos deuses, mulheres que conhecem os segredos e rigores dos pratos dos orixás, voduns e inquices, elas também cozinham nas festas de rua. São essas cozinheiras dos terreiros que se dedicam, com votos religiosos, ao preparo do cardápio ritual – que tem importante papel nos terreiros, onde alimentos, pelos seus sentidos funcionais e propiciatórios funcionam para agradar, aplacar, inovar ou cultuar os deuses africanos – como por exemplo, o amalá de Xangô, o Acarajé de Iansã, o milho branco de Oxalá. Os tabus<sup>7</sup> e as injunções de gênero norteiam os procedimentos das responsáveis pela cozinha, onde o homem, em muitos terreiros, é proibido de entrar, por se tratar de local exclusivo das *iabás*,

<sup>6</sup> As esferas hierárquicas estão compreendidas dentro de uma lógica de poder e da detenção dos segredos rituais. Neste caso, não iremos nos debruçar sobre tal ponto. Para compreender melhor as relações entre as classes e hierarquias dentro dos terreiros, ver: CARNEIRO, Patrício Araújo. **Segredos do poder: hierarquia e autoridade no Candomblé**. São Paulo: Ache, 2018.

<sup>7</sup> As iabassês devem ter uma idade que garanta que ela não menstrue mais, pois o sangue menstrual é tabu, associado à morte. Além disso, elas devem ter bastante experiência, portanto, pertencem à classe dos ebomes, para saber preparar sem erros, as comidas que serão entregues aos orixás. Ver: AMARAL, Rita. A alimentação votiva. **História viva**, Grandes religiões; cultos afros, São Paulo, v.6. n. 1, p.68-69, 2007.

responsáveis pela preparação dos axés, partes de animais sacrificados nos pejis e das comidas secas que fazem a base da alimentação dos deuses (LODY, 2012, p. 33). As iabassês são verdadeiras guardiãs do gosto e da estética. Percebemos aqui a importância dada e um cargo tão importante dentro da estrutura religiosa estar ligado à figura da mulher, muito diferente da lógica ocidental criada na figura do *chef de cuisine*, onde a figura masculina está inserida em uma estrutura hierárquica e tem em suas mãos o poder não só de orientar o fazer culinário, mas também de mandar sobre outros corpos, cujo resultado final seja a eficiência daquilo que foi imaginado ou esperado de um prato do estabelecimento comercial, o restaurante.

As iabassês sabem os momentos, os dias da semana e as palavras mágicas que contribuem para o real funcionamento do prato sagrado em sua realidade cerimonial e de conteúdo votivo. Percebemos a presença, nessa estrutura, repleta de detalhes e simbolismos na complexa gastronomia ritual afro-brasileira, onde também, segundo Lody (2012, p. 34), “o poder de sedução faz com que o homem traga muito desses alimentos ao seu convívio diário ou marque momentos especiais nas festas das casas, nas festas públicas, compartilhando relações e sabores, muitos originalmente sagrados”.

O espaço da cozinha é tido como um espaço ritualístico, organizado seguindo critérios de utilização do preparo de muitos pratos constituintes dos cardápios dos deuses africanos. As cozinheiras dos deuses devem atuar no espaço sagrado de suas cozinhas como se estivessem no interior de santuários. Percebemos a mistura da culinária comum com a ritual, motivada pela necessidade de espaço ou mesmo pelo natural distanciamento dos valores normativos originais da cozinha sagrada. Quando atentamos para a cozinha artesanal afro-brasileira, sobretudo, a dimensão continental do Brasil, admitimos que a cozinha artesanal adquire suas versões e interpretações regionais nos terreiros de Xangô, nos Candomblés e em outras formas de religiões, que orientam os preitos aos orixás, voduns e inquices.

Além de todo o conhecimento e rigor no trabalho das iabassês, o que torna essas comidas especiais não é apenas o modo pelo qual são preparadas, mas também onde essas comidas são oferecidas, não podem ser oferecidas em qualquer recipiente. Para cada entidade existe um tipo de objeto em que se deve depositar o ajeum para ser entregue. Geralmente os objetos ferramentais das iabassês são panelas de barro, alguidares, travessas, quartinhas, talhas, pratos de cerâmica, gamelas, pilões, pedras de ralar, moinhos, abanos, colheres de pau, peneiras, bacias de ágata, tachos de cobre, entre outros.

Assim, notamos que a cozinha não é apenas um espaço que reúne saberes culinários, mas também se apresenta como um verdadeiro depósito de utensílios, tradicionalmente artesanais e cerâmicos, embora os utensílios elétricos componham o conjunto de peças de apoio das cozinhas, mesmo daquelas consideradas as mais ortodoxas. Contudo, nota-se uma valorização das peças artesanais.

Por tudo isso, os muitos e diferentes utensílios que proporcionam a feitura dos pratos assumem valores especiais, não apenas em seus aspectos funcionais, mas também pelos seus aspectos simbólicos. Dentro desse universo culinário afro-brasileiro, presente nos Candomblés, percebemos a genuinidade, a sofisticação, o bem simbólico que civiliza através da cultura não só as atitudes rituais e as maneiras de preparar os alimentos, mas também como esse arcabouço projeta significados econômicos e sociais, tendo a comida como elemento importante para uma comunicação em linguagem própria. Os pratos que constituem o cardápio dos deuses estão projetados para além dos portões dos terreiros, barracões e comunidades afro-brasileiras, eles estão nas feiras, nas festas de largo, sobretudo, na mesa dos brasileiros.

Assim, finalizamos que por mais que o protagonismo da colonização européia imprimisse grande influência nos hábitos alimentares dos brasileiros, percebemos a relevância de como a religiosidade afro-brasileira tornou-se importante não só na formação da gastronomia do Brasil, mas também, como através de toda a complexidade envolvida em sua dinâmica estrutural contribui para a construção de propostas criativas que dialoguem com a realidade sociocultural brasileira, articulando saber científico e outros conhecimentos produzidos por sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas. Pois é inegável a preservação de identidades que se adaptam a diferentes contextos e momentos históricos através da alimentação. O dinamismo cultural e a oralidade como veículos de transmissão de conhecimentos, muito diferente dos meios de civilização ocidental européia, permitiram muitas transformações abertas ao subjetivismo dos praticantes, não só à culinária, mas também à moda, à multimídia e a uma mundialização da cultura como um todo. De modo particular, vemos nos procedimentos da cozinha sagrada, os detalhes e a sofisticação que é dada a cada prato, individualidade, forma, estética, sabor, sentidos simbólicos e nutricionais dos alimentos.

### **3 OS CURRÍCULOS DOS CURSOS SUPERIORES DE GASTRONOMIA E A CULTURA AFRO-BRASILEIRA: SILÊNCIOS E DESAFIOS**

A partir da diáspora africana no Brasil, momento a partir do qual passou existir uma reconstrução da cultura culinária com os elementos locais, forjando assim, uma culinária afro-brasileira, procura-se mostrar como este recorte de tal culinária está presente nos cursos superiores de gastronomia oferecidos no município do Rio de Janeiro. Busca-se também apresentar ao leitor, como o capítulo dialoga com a lei que implementa a obrigatoriedade do ensino da História da África e das culturas Africana e Afro-brasileira com a sociedade. Discute-se também como a análise pedagógica sobre a formação da culinária afro-brasileira pode ampliar o debate pedagógico no âmbito da diversidade cultural e étnico-racial dos currículos de ensino superior em Gastronomia, apresentando assim, a partir dessa análise, elucidações acerca das possibilidades e desafios de abordar esses conteúdos para além da gastronomia, atingindo sugestivamente o ensino de História.

#### **3.1 Reflexões acerca dos componentes curriculares**

A Lei 10.639/2003, à medida que institucionalizou o ensino de História e de Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar em todos os níveis, vem provocando mudanças no cotidiano da educação básica e gradativamente vem alterando cenários curriculares presentes nas grades dos cursos de ensino superior. Grupos de docentes, motivados, passaram questionar suas práticas pedagógicas e rever tanto o currículo quanto o material didático sobre o qual se apoiavam para a realização de suas atividades escolares de modo que essas fossem as mais fidedignas e próximas das literaturas mais consagradas, referendadas e recomendadas no assunto. Nem sempre o debruçar sobre esta prática se faz a contento, embora o propósito das mudanças seja atender às demandas colocadas por essa lei, além de buscar atingir o ponto chave desta discussão, que é o discente poder se ver representado em sua cultura e plenitude, através do tema.

As leituras de Chagas (2017) nos mostram que pesquisadores discutem sobre as experiências desenvolvidas por professores em sala de aula e apontam a relação entre a implementação dessa lei e a efetivação da educação étnico-racial como processo em

*constructo*, visto perpassar pela história de vida do professor, pela reorganização da escola na perspectiva emancipatória, revisão da cultura escolar em seus diferentes níveis, reinvenção do currículo e das relações sociais estabelecidas entre estudantes e professores, assim como, pela mudança concreta a realidade social da população negra.

Acreditamos que a possibilidade de analisar pedagogicamente a formação da culinária afro-brasileira nas grades de currículos superiores, bem como a sua relação com a efetivação da educação étnico-racial podem nos revelar questões como a necessidade do professor refletir sobre sua prática, rever o currículo escolar, rever o material didático e ter acesso à discussão historiográfica recente, o que possibilitariam fazer novas abordagens em sala de aula.

Ainda que determinados currículos elaborados em algumas instituições de ensino possam intuitivamente denotar a presença dos conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na prática dos docentes, parece-nos (antes de uma análise mais detalhada) que eles são tratados de modos pontuais e descontínuos. No entanto, acreditamos ser de grande relevância a presença de tais assuntos nas grades curriculares (mesmo que de forma descontínua) por acreditarmos que este tema seja de grande importância quando consideramos como práticas curriculares satisfatórias, as atividades que envolvem as relações sociais, as manifestações culturais e os conjuntos de conhecimentos não escolares.

Retomando o tema central da pesquisa, percebemos que dentro das grades curriculares de algumas Instituições de Ensino Superior em Gastronomia o silêncio ou a ausência dos conteúdos referentes à cultura afro-brasileira são expressivos, quando, justamente, segundo a Resolução CNE/CP 01/2004 caberia às instituições de ensino incluírem no contexto de seus estudos tanto a contribuição histórico-cultural dos povos indígenas e dos descendentes asiáticos, quanto às contribuições de raiz africana e européia.

No entanto, é preciso ter clareza de que o Art. 26<sup>a</sup>, acrescido à Lei n. 9.394/96, impõe bem mais do que a inclusão de novos conteúdos. Ela exige que se repense um conjunto de questões expressos pelo(a)s:

- (a) relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas;
- (b) procedimentos de ensino;
- (c) condições oferecidas para aprendizagem; e
- (d) objetivos da educação proporcionada pelas instituições.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para as Relações Étnico-raciais, está dirigido para que, os sistemas e instituições de ensino cumpram o estabelecido nas leis 10.639/03 e 11.645/08. Com isso, as instituições devem realizar revisão curricular para a implantação da temática, quer nas gestões dos Projetos Políticos Pedagógicos, quer nas suas coordenações pedagógicas e seus colegiados, uma vez que possuem a autonomia de ajuste de seus conteúdos e assim, contribuir com processo de ampliação e democratização da escola, bem como, com o necessário reconhecimento de outros saberes que caracterizam a sociedade brasileira.

Como Instituições de Ensino Superior, entende-se qualquer instituição que se responsabilize legalmente pela formação acadêmico-profissional pós Ensino Médio, de caráter público ou privado.

De acordo com o parecer CNE/CP 03/2004, as instituições de educação devem elaborar uma pedagogia anti-racista e antidiscriminatória, a fim, de construir estratégias educacionais orientadas pelo princípio de igualdade básica do indivíduo enquanto um sujeito de direitos<sup>8</sup>.

Segundo pesquisas do IPEA a população branca, acima de 25 anos, detém diploma de curso superior em uma porcentagem três vezes maior em relação à população negra. Nesse sentido, as IES são espaços fundamentais para a elaboração, execução e avaliação de cursos e programas que ofereçam projetos políticos pedagógicos dos cursos articulados à temática étnico-raciais.

Esse ponto desdobra uma outra questão que está intimamente ligada não só aos conteúdos disciplinares, mas também ao acesso de estudantes ao ensino superior. Tal questão perpassa pela adoção de políticas de cotas raciais e outras ações afirmativas para o ingresso de negros, negras ao ensino superior, uma vez que a extrema desigualdade racial no Brasil não se aplica apenas pela má distribuição de renda. A crença de que uma melhor repartição da renda eliminaria a desigualdade racial é falsa. Promover a expansão do sistema de ensino sem dar atenção à inclusão racial e ao combate ao racismo significa perpetuar os padrões de desigualdade e as práticas discriminatórias presentes no sistema educacional brasileiro.

Nessa direção, acreditamos que cabe às Instituições de Ensino Superior, seja nas licenciaturas, formação continuada de professores, bem como em qualquer área do

---

<sup>8</sup> Sugerimos em [http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes\\_curric\\_educ\\_etnicoraciais.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf) uma leitura mais aprofundada sobre o tema.

conhecimento, como a Gastronomia, evidenciar que a diversidade étnico-racial não é um tema apenas para negros. Cabe também salientar que a educação para a igualdade racial é um desafio para todos e todas o que torna-se ainda mais complexo o estudo do tema quando o tema é levado para ambientes acadêmicos sejam de educação superior e principalmente na educação básica. Assim, uma pergunta natural é aquela que procura saber se os cursos de Gastronomia oferecem a seus alunos esta possibilidade de interlocução entre esta temática e a prática efetiva da lei 10.639/03. Esta busca será ainda transformada em um questionamento formal mais adiante.

Vejamos a seguir, a partir de uma breve pesquisa quantitativa, como as informações e o tratamento dessas informações nos permitirão analisar os currículos presentes nas grades curriculares dos cursos superiores de Gastronomia em instituições do município do Rio de Janeiro quanto às presenças de conteúdos sobre a cultura afro-brasileira através da comida.

### **3.2 Os cursos de Gastronomia e aspectos da cultura Afro-brasileira**

Nesta coleta de dados buscamos as instituições superiores que possuem o curso de Gastronomia no município do Rio de Janeiro evidenciando suas durações, assim como, as denominações de suas titulações, a quantidade de disciplinas obrigatórias e suas disciplinas eletivas/optativas complementares. Buscou-se também conhecer a quantidade total de horas das disciplinas obrigatórias e das eletivas a fim de que pudéssemos evidenciar qual o percentual que possíveis disciplinas ligadas à temática desta pesquisa pudessem ocupar em relação ao total de horas que o aluno concluinte do curso realizou. Todo este esforço visa responder ao questionamento: “é possível encontrar voz para o desenvolvimento curricular da História da África e Cultura Afro-brasileira através da alimentação?”

**Tabela 1: Instituições do município do Rio de Janeiro que possuem o curso de Gastronomia**

<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>DURAÇÃO DO CURSO (semestres)</b>	<b>TITULAÇÃO</b>	<b>QUANTIDADE DE DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS</b>	<b>QUANTIDADE DE DISCIPLINAS ELETIVAS</b>
<b>IBMR</b>	04	Tecnólogo em Gastronomia	23	Não informado
<b>UCAM</b>	05	Tecnologia em Gastronomia	33 (2500 h)	100 h Não informadas
<b>UFRJ</b>	08	Bacharelado em Gastronomia	53 (3000 h)	06 optativas (120 h) (**)
<b>UNESA</b>	04	Tecnólogo em Gastronomia	24 (1317 h)	Não informado
<b>UNISUAM</b>	04	Tecnólogo em Gastronomia	51 (1440 h) (*)	Não há

Fonte: Raphael Neves Martins, 2020. (\*) Disciplinas: *Produtos indígenas e africanos* e *Cozinha Internacional: africana*

(\*\*) Disciplina: *Gastronomia afro-brasileira*

No Brasil, em um panorama mais amplo, são oferecidos 169 cursos de Gastronomia sendo apenas 17 em instituições públicas e 152 em instituições privadas. Já em relação ao grau acadêmico, há 8 cursos de bacharelado e 161 de tecnólogo em Gastronomia.<sup>9</sup>

Na tabela a seguir, buscamos evidenciar quais instituições oferecem disciplinas com conteúdos referentes à cultura afro-brasileira, os nomes correspondentes às disciplinas e se estas disciplinas são pertencentes ao grupo de disciplinas obrigatórias ou optativas complementares de cada curso.

<sup>9</sup> Fonte: Inep/MEC

**Tabela 2: Cursos que oferecem disciplinas com conteúdo de cultura afrobrasileira**

INSTITUIÇÃO	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA	OPTATIVA
UFRJ	Gastronomia Afro-Brasileira		X
UNISUAM	Produtos Indígenas e Africanos	X	
	Cozinha Internacional e Africana	X	

Fonte: Raphael Neves Martins, 2020.

Note que levando em consideração a possibilidade de um aluno do curso da UFRJ escolha a optativa *Gastronomia Afro-brasileira*, este aluno terá entrado em contato e praticado tal conteúdo em aproximadamente 2% do total de horas oferecidas pelo curso. Note também que o aluno do curso da UNISUAM cursa as disciplinas *Produtos Indígenas e Africanos* e *Cozinha Internacional: africana* obrigatoriamente. Os cursos perfazem aproximadamente 3,8% do total de horas que compõem a grade horária do curso oferecido pela instituição.

Ainda que a distância entre o Brasil e a África não seja muito expressiva, a relação das instituições de ensino com a História do continente africano contém certos distanciamentos e ausências sensíveis, isso é, nos indica pouca intimidade com a História e Cultura Africanas e seus desdobramentos. No capítulo anterior, a valorização da culinária afro-brasileira tenta diminuir intencionalmente tal distanciamento entre Brasil e África, e de modo positivo trazer para o ambiente acadêmico esta possibilidade de diálogo intercultural. Desta maneira, chamamos a atenção para uma construção afro-americana de dois mundos que se integram. Esta perspectiva evidencia não só os valores civilizatórios africanos reinventados e adaptados pelos homens e mulheres trazidos para o Brasil sob a condição de escravos nas chamadas africanidades.

A estreiteza entre África e a América resultou na transposição de valores e saberes para o Brasil, valores os quais passaram a estar presentes em todos os setores da vida material e espiritual dos povos africanos aqui desembarcados. Os valores civilizatórios africanos estão presentes em todas as esferas que tangem ser o gênio brasileiro. As instituições brasileiras de ensino, sob uma perspectiva de direção intelectual conduzida pelo Estado, nem sempre conseguem enxergá-los.

Segundo Chagas (2017) isso decorre de uma série de questões relativas ao acesso dos docentes a um material didático específico, à formação profissional que estes receberam, sobretudo, à formação recebida em conteúdos baseados ainda em moldes eurocêntricos. A superação do distanciamento em relação aos conteúdos de cultura afro-brasileira e africana poderá ser alcançada caso a abordagem da História da África esteja não só no mesmo nível de profundidade com que se estuda os conteúdos relacionados à História européia e suas influências sobre o continente americano, mas também, que haja uma incorporação à formação de professores novas pesquisas que abordem, historicamente, experiências concretas de criação e de transformações culturais identitárias na experiência da diáspora africana.

Assim, acreditamos que a implementação de mais conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira e africana em currículos de Gastronomia não passa apenas pela reinvenção ou ampliação do currículo nas Instituições de Ensino Superior, mas também pelas novas demandas da sociedade brasileira, para que assim, o futuro profissional em formação, sobretudo, aquele pertencente à população negra brasileira se sinta mais bem preparado e representado dentro da sociedade frente às demandas forjadas no processo de racialização do negro no tecido social brasileiro.

De acordo com os dados analisados nos cursos de Gastronomia, de forma geral, ainda se mantém fiéis à matriz eurocêntrica.

O Brasil em si é um país multicultural, e dessa maneira acaba por evidenciar a necessidade de se trabalhar todas as culturas que contribuíram para a formação cultural do seu povo em todos os níveis de ensino.

Segundo Vainfas (1999), a historiografia nos revela através de vários autores que o brasileiro vive em um país onde a democracia racial é um mito. O projeto homogeneizador e hegemônico da democracia racial não impediu o surgimento de outras vozes que denunciavam as desigualdades raciais, como a Frente Negra Brasileira, criada em 1931. Essa, como tantas outras organizações que surgiram posteriormente em diferentes momentos da História do Brasil, visava combater o preconceito e a discriminação contra o negro e o indígena, denunciando a aparente harmonia entre os diferentes grupos formadores do povo brasileiro.

O debate em torno da identidade tem colocado a mestiçagem ora como problema, ora como solução no decorrer da História (GONÇALVES; RIBEIRO, 2014). Para os intelectuais do final do século passado, a heterogeneidade impedia qualquer construção ordenada de

identidade como povo único e singular: uma massa fragmentada e desordenada, carente de integração com cada elemento racial e com o resto da sociedade. Para alguns, a “diversidade étnica” e a “ausência de uma conformidade cultural” eram problemas que careciam de solução, pois impediam a construção da nação.

Entre o final do século XIX e início do século XX houve uma negação total da diversidade ratificados pelas teses de eugenia. Domingues (2002) mostra que no período citado floresciam as teses do branqueamento e que segundo essas teses, a unidade nacional só seria possível por meio da imigração europeia, que branquearia nossa população predominantemente não-branca.<sup>10</sup>

Apesar da emergência de discursos acadêmicos e populares reveladores das desigualdades entre os grupos étnicos brasileiros, o paradigma das três raças ainda está presente no imaginário social do país. Nas décadas seguintes, pós-1930, o povo brasileiro passa conviver com um discurso oficial ratificador de uma pseudo integração, e em outro paralelo, dos grupos excluídos, os questionadores da democracia racial.

A luta pela cidadania, o combate ao racismo e as práticas de discriminação racial não são um problema apenas da população negra ou de seus descendentes. Essa luta é de todos que combatem a desigualdade e exclusão social, na busca incessante por uma sociedade mais democrática e igualitária, fundada no respeito à diversidade étnica, cultural, social e econômica.

As instituições de ensino, sobretudo as de nível superior, conjugam um espaço importante para a construção de um outro Brasil que vem se inserindo dentro da luta contra o racismo e a favor de uma sociedade composta por diversas culturas. Nesta perspectiva, a aprovação de uma lei que implementasse a construção de uma sociedade pautada na democracia racial e social auxiliaria muito a compreensão e o respeito das diversas culturas brasileiras e suas manifestações.

Fazendo um pequeno link com a atualidade, a promulgação da lei 10.639/03 aparece como resultado de lutas constantes às demandas do Movimento Negro<sup>11</sup> e a todos aqueles que

---

<sup>10</sup> É interessante a leitura do artigo para uma visão mais amplificada do assunto. DOMINGUES. Petronio José. **Negros de almas brancas? A ideologia do branqueamento no Interior da comunidade negra em São Paulo, 1915-1930.** Estudos Afro-asiáticos, ano 24, n. 3, 2002, PP. 563-599. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/eaa/v24n3/a06v24n3.pdf>

<sup>11</sup>Ver:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Diretrizes+curriculares+nacional+para+a+educa%C3%A7%C3%A3o+das+rel>



suma importância resgatar a cultura coletiva e da comunidade negra, pois não interessa apenas aos alunos de ascendência negra em formação, interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca. Além disso, esta cultura não pertence somente aos negros, pertence a todos os brasileiros, tendo em vista que a cultura que nos alimentamos diariamente é fruto de todos os segmentos étnicos, que apesar das desigualdades nas quais se desenvolvem contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

A existência da escravidão no Brasil durante quase quatrocentos anos, além de ter servido como base da economia da sociedade brasileira, influenciou fortemente também sua formação cultural. Dessa maneira, a matriz africana da sociedade tem uma influência cultural que vai além do vocabulário, sendo, talvez, sua culinária a mais notória e difundida.

A maneira africana de cozinhar e temperar ao incorporar elementos culinários e pratos típicos indígenas e portugueses, transformou receitas genuínas que deram forma e cor à cozinha brasileira. Da parte indígena, basicamente incorporou a mandioca, frutas e ervas. O prato afro-indígena brasileiro mais famoso é o caruru. Da dieta portuguesa, foram incluídos a galinha e os ovos, surgindo o xinxim e o vatapá. O acarajé, o mais famoso da cozinha afro-brasileira, combina em sua mistura o feijão fradinho, azeite-de-dendê, sal, cebola, camarões e pimenta. A pamonha, por exemplo, originou-se de um prato africano, o açaá. (CASCUDO, 2004)

Os africanos ressignificaram no Brasil o gosto por novos temperos e a habilidade de improvisar receitas, misturando ingredientes europeus e indígenas. A cozinha africana carrega uma característica bastante particular, privilegiando os cozidos e não as frituras. O famoso pirão que conhecemos na culinária brasileira vem justamente dessa particularidade, onde o caldo, proveniente do alimento cozido ou simplesmente preparado com água e sal, torna-se um elemento importante.

A culinária africana elevou os seus temperos, os verdes e a sua maneira de cozinhar, modificando os pratos portugueses, substituindo ingredientes, fazendo o mesmo com os pratos da terra, de modo que nesse cruzamento ajudou a criar a culinária brasileira. Segundo Paiola (2016), a presença da arte culinária africana vai se constituindo na medida em que opera a legitimação dessa cultura como constituinte da cultura nacional brasileira. Com isso, evidenciamos toda uma capilaridade que a cultura culinária africana ganha sob o território brasileiro, pois este se constituiu não só por fatores políticos, diplomáticos e econômicos, mas

também foi permeado por fatores ligados à alimentação, o que deixou sinais sociais na história e na cultura de seu povo.

Portanto, nesse sentido, a educação tem um papel ímpar de procurar tornar o indivíduo mais consciente de suas raízes, com a finalidade de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, bem como ensinar a respeitar outras culturas. O (re)conhecimento das outras culturas nos torna conscientes das particularidades da nossa própria cultura, sobretudo, da existência de um patrimônio comum ao conjunto da humanidade.

Dessa forma, cabe questionar, em dias atuais, os paradigmas que estão presentes nas bases culturais de uma sociedade, o que parece ser de forte relevância nas abordagens como esta, em que se objetiva discutir, refletir e conhecer a estrutura alimentar, tendo como ponto de partida as contribuições da população negra ao longo da história brasileira.

Com toda riqueza cultural a população negra ainda configura o segmento mais vulnerável e enquadrado na linha da pobreza e extrema pobreza, no desemprego, no trabalho precário, em menores rendas familiares, condições de habitação precárias, saneamento básico, sobretudo, em condições precárias de alimentação, o que impacta diretamente nas condições de saúde desta parcela da população.

Diante de um cenário social brasileiro, atual, de grande vulnerabilidade, ressaltamos o contexto educacional frente às possibilidades e desafios que se apresentam no que apresentamos até aqui. Os desafios, não há como negar, se concentram especialmente na superação da função das escolas, pois historicamente, segundo Costa; Lima; Silva; Rizzo; Pinto (2019) está associado à manutenção de um projeto de sociedade que sustenta o poder da elite dirigente, cristalizando no imaginário social dos brasileiros a inferioridade da população africana e seus descendentes, criando barreiras de ascensão social, de ordem econômica, política e educacional dos negros.

Segundo Larchert (2014), tais práticas e saberes hegemônicos traduzidos em seus currículos consolidam as desigualdades e sustentam a dimensão ideológica de uma educação única, autoritária e eurocêntrica, abrindo espaço para interpretações dos elementos da cultura africana e afro-brasileira como exóticos e/ou folclóricos.

### 3.3 Discutindo brevemente a descolonização dos currículos

Neste sentido, queremos dizer que seguiremos os passos de Gomes (2012, p. 99), quando nos diz que:

quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento; sujeitos esses que chegam com novas demandas e sim, questionam os currículos colonizados e colonizadores, exigindo propostas emancipatórias.

Auxiliados pelos escritos da professora Gomes (2012), enfatizaremos que no atual momento da educação brasileira há uma forte necessidade de leitura atenta que articule as duras condições materiais de existência vivida pelos sujeitos sociais às dinâmicas culturais, identitárias e políticas, pois é justamente nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino da História da África e Cultura Afro-brasileira nas escolas da educação básica ao ensino superior.

Com isso, esse cenário exige não só mudanças de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros, mas também questionamentos dos lugares de poder, indagando a relação entre direitos e privilégios arraigados em nossa cultura política e educacional nas escolas brasileiras e na própria universidade.

Gomes (2012) nos indica que a escola básica e as instituições de ensino superior não poderão desempenhar sozinhas reflexões sobre esse processo dos currículos, pois é necessário não só um debate epistemológico, de quebra de paradigmas, há de se ter também, no mínimo, um questionamento sobre o caráter monolítico do considerado cânone epistemológico, interrogando sobre a relevância epistemológica, sociológica e política da diversidade interna de práticas científicas. Gomes (2012) explicita sobre a exclusividade epistemológica da ciência em se concentrar nas relações entre a ciência e outros conhecimentos, ou seja, aquela que diz respeito à pluralidade externa à ciência. Vale enfatizar que esse movimento é dinâmico, gerando não só reflexões internas à ciência, bem como, reflexões colocadas por sujeitos sociais organizados em movimentos sociais e ações coletivas ao campo educacional.

Esse contexto complexo atinge as escolas e instituições de ensino superior, o campo de produção do conhecimento e a formação de professores. Esse processo atinge, também, diretamente os sujeitos e suas práticas, sobretudo, os currículos, exigindo sua renovação. De acordo com Gomes (2012), essa renovação não deveria ser restrita à teoria, mas aquela que cobrasse uma real relação entre teoria e prática, sobretudo, aquela que renovasse o imaginário pedagógico e da relação entre os sujeitos da educação. Com isso, Gomes nos aponta que “os currículos se tornam territórios em disputa, principalmente por aqueles novos sujeitos sociais organizados em ações coletivas e movimentos sociais”. (ARROYO, 2011 apud GOMES, 2012, p.103)

Por um lado, ao silenciar as diferenças que lhes são pertencentes aos diferentes grupos sociais, bem como, não denunciar e combater as desigualdades erroneamente justificadas pela natureza, as instituições de ensino favorecem um cenário de iniquidades.<sup>12</sup> Por outro lado, porém, as instituições de ensino superiores de gastronomia apresentam-se como espaços potentes para o reposicionamento e um novo olhar diante do intercruzamento de diretrizes e políticas de educação, saúde, alimentação e relações étnico-raciais.

### 3.4 Alimentação, Diretrizes e Políticas Educacionais

Na esteira da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos com a Lei 11.645/08, que inclui “no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, da qual a culinária pode ser considerada um patrimônio cultural imaterial, destacaremos algumas diretrizes e políticas educacionais, são elas: os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997); a Portaria Interministerial 1.010/06<sup>13</sup>, que institui diretrizes para a promoção de alimentação saudável nas escolas; a Lei 11.947/2009<sup>14</sup> e a

<sup>12</sup> A equidade pode ser compreendida como uma forma de aplicar o direito, sendo mais próximo do justo e do razoável. A equidade consiste ainda na avaliação das peculiaridades de um caso ou situação, na avaliação de suas próprias características, aproximando-se o máximo possível do que é considerado justo para as partes envolvidas no processo. Ela é utilizada principalmente nos casos que existem lacunas nas leis e é a partir da avaliação da legislação, do caso ao qual se aplica, que se pode buscar a equidade para alcançar a justiça. Neste sentido, como a equidade tenta se aproximar da justiça das diferentes etapas de um processo, ela se aproxima mais do conceito de diversidade do que o de igualdade.

<sup>13</sup> BRASIL. **Portaria interministerial n. 1.010, de 8 de maio de 2006.** Institui as diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional. Brasília, DF, maio, 2006.

<sup>14</sup> BRASIL. **Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis n. 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida

Resolução 26/2013<sup>15</sup>, do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), que estabelece a “inclusão da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional” (COSTA; LIMA; SILVA; RIZZO; PINTO, 2019); bem como à Lei 13.666/2018<sup>16</sup> que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo a EAN como tema transversal no currículo escolar.

Apresentar tais diretrizes e políticas educacionais nos possibilita enxergar pontes legais que pudessem englobar e envolver, melhor, a comunidade escolar no exercício educativo de compreensão, de análise e de decisão de seu papel e responsabilidade sobre a sustentabilidade do sistema alimentar que construímos. O diálogo entre a educação básica e as instituições superiores dentro de um processo de reavaliação curricular poderia gerar estratégias integradas que abordassem as ações e os princípios do Programa Nacional de Alimentação Escolar contidos no Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional (MREAN)<sup>17</sup> para todas as modalidades de ensino.

Dentro de alguns princípios estruturantes do MREAN referentes às ações educativas em alimentação e nutrição, destacaremos a comida e o alimento como referências; a valorização da culinária enquanto prática emancipatória; a valorização da cultura alimentar local e respeito à diversidade de opiniões e perspectivas, considerando a legitimidade dos saberes de diferentes naturezas (COSTA; LIMA; SILVA; RIZZO; PINTO, 2019).

Um desses princípios evidencia a alimentação para além da necessidade de saciar a fome, como uma expressão de valores culturais, sociais, afetivos e sensoriais, pressupondo que as pessoas se alimentem de comida e preparações escolhidas e combinadas de uma maneira particular, com cheiro, cor, temperatura, textura e sabor, alimentando-se de seus significados e dos aspectos simbólicos e não apenas de nutrientes. Ainda assim, tal princípio enaltece a autonomia originada pela prática culinária, o que Costa; Lima; Silva; Rizzo; Pinto,

---

Provisória n. 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a lei n. 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília, DF, jun. 2009.

<sup>15</sup> BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução/CD/FNDE n. 26, de 17 de junho de 2013**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – Pnae. Brasília, DF: MEC, jun, 2013.

<sup>16</sup> BRASIL. **Lei n. 13.666, de 16 de maio de 2018**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir o tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar. Brasília, DF, maio 2018.

<sup>17</sup> BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas**. Brasília, DF, 2012.

(2019) destacam enquanto ferramenta educativa, pois esta possibilita aplicar as informações técnicas, expandir o conjunto de possibilidades alimentares dos indivíduos, suscitar a reflexão, a troca de experiências e o exercício das dimensões sensoriais, cognitivas e simbólicas da alimentação, estreitando os laços entre o processo pedagógico, as diferentes realidades locais e familiares.

Outro fundamento compreende que a EAN deve considerar a legitimidade dos saberes oriundos da cultura, religião e ciência; respeitar e valorizar as diferentes expressões da identidade e da cultura alimentar da população, reconhecendo e difundindo a riqueza dos alimentos, das preparações, das combinações e das práticas alimentares locais. Sobre esse aspecto, podemos destacar que a alimentação brasileira, com as devidas particularidades regionais, é uma das expressões do processo histórico brasileiro e de intercâmbio cultural heterogêneo entre as matrizes indígena, africana e européia. Todavia, observamos o imperialismo cultural eurocêntrico e a persistência no país de um imaginário étnico-racial que privilegia a branquidade e estima principalmente as raízes européias da cultura, em detrimento das demais. Acreditamos que essa violência simbólica ao cabedal cultural não hegemônico pode ser superada por meio da educação ao mostrar como os conteúdos afro-brasileiros se apresentaram nos currículos dos cursos superiores de Gastronomia, ao mesmo tempo, que enxergamos, após a demonstração, caminhos possíveis para sua ampliação, bem como o diálogo e pontes entre saberes em diferentes níveis educacionais.

Sabemos que há um caminho difícil e sinuoso nesse processo, porém tais diálogos possibilitam um desenvolvimento circular que perpassa pelos cursos de formação profissional em gastronomia, as licenciaturas, os espaços escolares em seus diferentes níveis de ensino, os locais que se inserem as instituições de ensino, os currículos, os professores, os agentes sociais que compõem o corpo discente, e até mesmo por um movimento extraoficial de restaurantes e feiras gastronômicas ligados à temática culinária afro-brasileira.

### 3.5 A História como disciplina e os breves desafios da Lei 10.639/03

Os apontamentos sobre a não presença significativa de discussão ou conteúdos sobre a culinária afro-brasileira nos cursos de Gastronomia é um silêncio desafiador, que nos permite debater as possibilidades e desafios de abordar a culinária afro-brasileira no ensino de História.

Em tempos atuais, a disciplina História tem se empenhado no trabalho de maior ampliação do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Brasil, bem como encampando novos projetos interdisciplinares, a partir da compreensão de que o que rege a Lei 10.639/03 necessita de mais e melhores estratégias de ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira, visando especialmente, combater o preconceito e a discriminação racial presentes na sociedade brasileira.

Assim, indagamos como a disciplina pode trabalhar a culinária afro-brasileira a partir de ações que assegurem tal campo cultural, elevando um trabalho prático que certifique a presença histórica e cultural dos negros na escola e na sociedade.

Antes de tudo, é necessário considerar o desafio da implementação da Lei 10.639/03. Os negros participaram e continuam participando ativamente da construção da sociedade e da cultura brasileiras. A contribuição africana desde o processo diaspórico foi muito além do campo econômico. Segundo Pereira; Proença (2016), os africanos escravizados reviveram suas culturas de origem e reinventaram suas práticas quando entraram em contato com novas culturas em solo americano. Vale reafirmar que os negros africanos também incorporaram práticas européias e indígenas aos seus costumes, que acabaram por influenciar suas culturas, devido ao intercâmbio cultural, contribuindo para a formação da cultura afro-brasileira.

Na encruzilhada de povos e diversas etnias africanas, construiu parte da identidade cultural brasileira, proporcionando imensa riqueza cultural ao Brasil, visíveis nas práticas religiosas, nas danças, na língua, nas vestimentas e em outros valores que foram sendo incorporados pelo povo brasileiro.

Por muito tempo, foi negada sua promoção social da população negra brasileira, porém, com a Lei 10.639/03 foi desencadeado um movimento com capacidade de dinamizar e criar interações, a ponto de que ações concretas e significativas possam ser produzidas,

traduzindo em propostas diversas em verdadeiras ações democráticas, manifestando-se em consensos em torno das demandas e das necessidades de inclusão dessa parcela da população.

A efetivação da referida Lei ainda é um desafio sob muitas nuances, contudo, vale recuperarmos a proposta de Munanga (2005, p. 17), ao dizer que:

a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir a superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados

O ambiente escolar e as práticas escolares tradicionais impõem valores eurocêntricos como valores universais a serem incorporados, assimilados, cumpridos e não questionados. Ao resgatar a memória coletiva e a história da população negra, todos sairão beneficiados, pois, deixarão de ter uma educação municiada de preconceitos, observando que a cultura é o resultado muito mais amplo da colaboração de várias etnias que colaboraram com a riqueza econômica e social da identidade brasileira.

O desafio da Lei se dá no deslocamento do olhar de quem detém o poder da narrativa homogeneizante e hegemônica para com o outro grupo étnico-social, fazendo com que os alunos pensem a respeito da democracia racial e da formação da sociedade brasileira. Tal desafio se torna maior no momento em que há ondas de reação a esse processo. Reação que visa manter o *status quo* da África enquanto continente desconhecido para a imensa maioria da população brasileira. Tal reacionarismo atinge professores e alunos das escolas de ensino infantil, fundamental, médio e universitário, pois a escola e universidade públicas brasileira, sob ataque, têm sofrido bastante, ainda mais em dias atuais onde se tem estimulado reflexões sobre a falência de regimes democráticos. Sobretudo, porque dentro desse contexto, ficará muito mais difícil abordar o passado e o presente africano, muito embora esse passado africano esteja tão presente no cotidiano nacional.

O conservadorismo e o racismo alimentam as desigualdades e as disparidades de poder, incentivando o abuso e a exploração de grupos vulneráveis. A sociedade brasileira forjada sob base escravocrata tem sido constantemente (re)moldada ao longo de sua história a partir de alicerces pautados em hierarquias e exclusões, e profundamente afetada pelo racismo. A educação brasileira enfrenta o desafio de encontrar caminhos para desfazer o

legado de desvantagens cumulativas que afetam a população negra. Nesta direção, portanto, busca-se construir uma sociedade mais democrática e igualitária, para além do racismo.

O caminho para uma educação plural se caracteriza em relações humanas livres de preconceitos e de desigualdades de raça. Nesse sentido, tanto uma legislação anti-racista quanto as ações educativas vigentes na sociedade brasileira contribuem para a concretização desse ideal. Entendendo a legislação não apenas como o seu caráter efetivo, mas também como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico, poderá romper com o silêncio percebido em nossa análise quantitativa levantada no início deste capítulo, pois a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação mais plural que acarreta uma ruptura na estrutura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana.

Com isso, se faz necessária a introdução de conteúdos que promovam a História da África e a Cultura Afro-brasileira sob uma lente positiva, de maneira a possibilitar que todos os alunos em diferentes níveis de ensino valorizem a história de diferentes populações que configuram o povo brasileiro e reconheçam as diferenças sociais, respeitando os conhecimentos e saberes construídos pelo povo africano e por seus descendentes.

#### **4 HÁBITOS ALIMENTARES E A SOCIEDADE ESCRAVOCRATA NO BRASIL DO SÉCULO XIX: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA**

Apresentaremos uma Proposta Pedagógica ainda a ser realizada. A partir das leituras e reflexões estabelecidas busca-se problematizar a história dos alimentos e sua importância para o conhecimento de diversos hábitos alimentares e culturais da sociedade brasileira, em especial a influência da culinária africana. Seu título é *Hábitos alimentares e sociedade escravocrata no Brasil do século XIX*.

Acreditamos que o estudo do tema escolhido para proposta pode ser um caminho positivo de conduzir o aluno a se reconectar com os laços que os unem ou as diferenças que os separam dos demais colegas, bem como de seus contemporâneos e de seus antepassados.

Embora a contribuição dos povos africanos nos processos da civilização brasileira seja muito valiosa, pouco se sabe sobre ela. Devido ao racismo estruturante presente na sociedade brasileira, projetado em campos como o da epistemologia, da religião, das instituições, entre outros, tal desconhecimento se dá também pelas maneiras de como se conta a História do Brasil.

Assim, acreditamos que a abordagem a respeito desse tema pode contribuir bastante não só para resgatar as colaborações dos povos de matriz cultural africana e afro-brasileira na formação da sociedade brasileira, mas também no respeito à diversidade cultural.

Promover atividades que valorizem a história e a cultura africana é dar voz a um legado que chegou ao Brasil em corpos aprisionados e em memórias cujos mecanismos dos mais diversos queriam apagá-las, é também reconhecer que nesses corpos e memórias chegaram conhecimentos, técnicas, tecnologias e valores éticos e morais. Os africanos que vieram, para o Brasil, como escravizados trouxeram importantes contribuições para a civilização brasileira.

O legado cultural africano, por meio da recriação e da elaboração de formas de comunicação e de continuidade dos valores em terras estrangeiras, permanece vivo entre os brasileiros. Podemos citar como alguns exemplos desse legado os campos da metalurgia, da pecuária, da mineração, da arquitetura, da música, da língua, da agricultura, das estratégias militares, da religiosidade, bem como, da culinária.

Alimentar-se é um complexo simbólico para além de uma necessidade biológica apenas, é sobretudo um complexo sistema de significados sociais, sexuais, políticos, éticos, estéticos, religiosos, etc. Em um país como o Brasil, por exemplo, onde a maior parte da

população é católica, a maioria dos devotos não comem carne vermelha na semana santa, preferindo o consumo de peixe em respeito ao preceito religioso. No caso de uma religião de matriz africana como o Candomblé, muitos alimentos são utilizados como alimentos votivos nos banquetes aos orixás, e mais, são consumidos, também, diariamente por milhares de brasileiros.

Assim, podemos perceber como os alimentos e os hábitos alimentares carregam múltiplos significados e nos indicam muito sobre práticas sociais. Traremos como recorte histórico em nossa proposta pedagógica a sociedade escravocrata no Brasil do século XIX, buscando a partir da análise de diferentes fontes documentais – documentos manuscritos, impressos, imagéticos e audiovisuais – nas quais a história da alimentação das populações africana e afro-brasileira se fez presente.

#### 4.1 Proposta pedagógica

**Professor(a): Raphael Martins**

**Nível de Ensino/Ano: Fundamental / 9º ano**

**Duração: 1 aula de 60 minutos**

#### Título da Atividade

**Hábitos alimentares e a sociedade escravocrata no Brasil do séc. XIX**

#### Objetivos da aula

- Compreender a influência africana na culinária afro-brasileira
- Compreender as transformações e permanências ocorridas em solo brasileiro na culinária trazida pelos africanos
- Identificar a partir dos hábitos alimentares as hierarquias e exclusões forjadas na sociedade escravocrata

#### Conceitos

Diáspora – aculturação – escravidão – hierarquias sociais

#### Estratégias e Recursos

Exibição de imagens – impressas

Leitura e análise de documentos (documento 1 e documento 2)

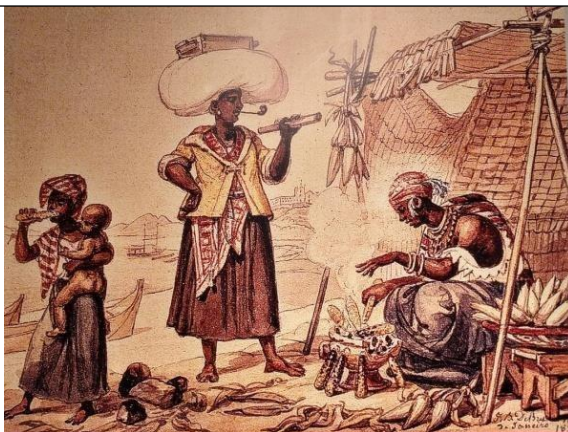
Trabalho em trios

Exposição dialogada

#### Desenvolvimento

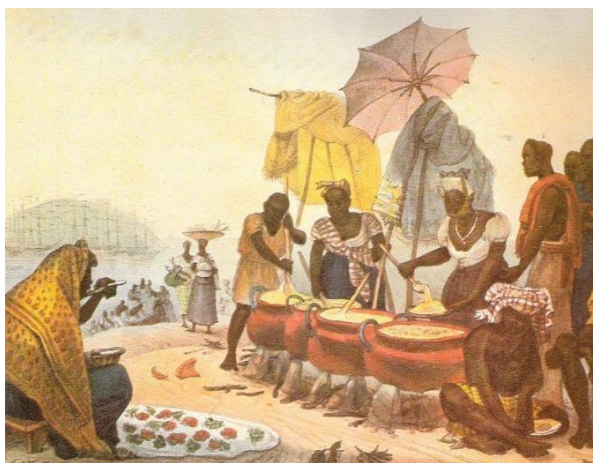
- **Problematização (5 min)**  
Inicie apresentando as imagens e as problematize junto aos alunos. Deixe os alunos livres para que levantem suas questões e especulem sobre o que vêem nas imagens.

Aqui, Professor, é importante que provoque reflexões e abra questões junto aos alunos, tendo como fio condutor aquilo que você quer que seja despertado/desenvolvido nos/com (os) alunos – os hábitos alimentares dos povos africanos e dos demais brasileiros. Tenha consigo o controle que os hábitos alimentares dos povos africanos e dos demais brasileiros foram registrados por muitos viajantes estrangeiros que visitaram ou moraram no Brasil. Destaque as obras do pintor Jean-Baptiste Debret (1768-1848), autor de *Viagem Pitoresca ao Brasil*. Debret residiu no Brasil entre 1816 e 1831 e foi justamente nesse período que o artista dedicou-se ao ensino das artes e à pintura. Suas obras de arte retratam cenas paisagísticas e, sobretudo, cenas do cotidiano de senhores e escravos no Brasil colonial e imperial.



*A vendedora de milho - 1825*

In: DEBRET, Jean-Baptiste. **Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil**. Tradução e nota de Sérgio Millet. Belo Horizonte: Ed: Itatiaia, 1989.



*Negras vendendo angu na praia*

In: DEBRET, Jean-Baptiste. **Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil**. Tradução e nota de Sérgio Millet. Belo Horizonte: Ed: Itatiaia, 1989.



*O jantar no Brasil*

In: DEBRET, Jean-Baptiste. **Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil**. Tradução e nota de Sérgio Millet. Belo Horizonte: Ed: Itatiaia, 1989.

Após a exibição das imagens questione aos alunos o que eles estão vendo nas iconografias.

Professor, indicamos que anote no quadro os comentários dos alunos a respeito das

- Apresentação conteúdo (15 min)

Neste momento retome alguns pontos já trabalhados na aula anterior: a colonização a partir do trabalho compulsório. Lembre aos alunos que, de início, os portugueses escravizaram índios, povos originários do continente americano e conforme processo de resistência e extermínio dos mesmos, os colonizadores tiveram que recorrer à mão-de-obra externa. Devido à mortalidade provocada pelo contato com os europeus, bem como as fugas para o interior do continente, a população nativa foi sendo cada vez menos utilizada pelos exploradores. A partir de então, passa-se a recorrer ao braço dos africanos, que aqui vão ser escravizados. Ao longo de três séculos o Brasil recebeu aproximadamente 4 milhões africanos de todas as idades, de crianças a idosos. Relembre também, que nesse processo diaspórico, estes vieram de diferentes regiões do continente africano, pertencendo a diferentes etnias, como por exemplos, os monjolos, os minas, os benguelas, os rebolos, etc. Por fim, relembre o que foi informado aos alunos no fim da aula anterior, que o hábito alimentar dos brasileiros foi formado a partir das matrizes indígena, européia e africana. Enfatize que no início do processo diaspórico, foi muito provável que os próprios senhores se encarregavam de trazer da África alguns alimentos nativos do continente, como estratégia de dominação e adaptação dos escravizados em terras brasileiras.

Professor, exemplifique alguns desses alimentos nativos, como por exemplo, o *sorgo* – alimento humano. Um grão, similar ao milho, proveniente da África Austral, da Ásia e da América Central. Houve uma dificuldade de plantio e produção desse grão em terras da América portuguesa. Com isso, o milho amarelo, popular de nosso conhecimento, foi plenamente adaptado na dieta alimentar dos escravizados. Traga informações sobre o feijão, tão presente na mesa dos brasileiros.

Conduza os alunos à leitura e análise dos seguintes documentos: O primeiro documento é de John Mawe, que foi um comerciante inglês que viveu no Brasil entre 1807 e 1811, e dedicava-se ao comércio de minerais preciosos. O segundo documento é de um grande estudioso sobre a História da alimentação no Brasil Luís Câmara Cascudo.

### Documento 1

*“Alimentam-se os negros, ao almoço e à ceia, com farinha de milho misturada com água quente, na qual põem um pedaço de toucinho; ao jantar dão-lhes feijão. Esta raça infeliz é tratada aí com bondade e a humanidade a que faz jus o seu bom procedimento; dão aos negros tanta terra quanta podem cultivar nos momentos de lazer (a lei lhes concede para esse fim domingos e feriados) e podem dispor à vontade do produto do seu trabalho; trazem como vestimenta camisa e calças cumpridas de pano de algodão, aí mesmo plantado e tecido. Seus dias de trabalho são longos: antes do levantar do sol, um sino os chama à oração rezada por um dos feitores e repetida pelo auditório; em seguida partem para o trabalho e nele ficam até o pôr do sol, quando rezam como pela manhã. Uma hora depois do jantar, preparam a lenha para queimar, debulham o milho e se ocupam de outras tarefas domésticas.”*

Fonte: MAWE, John. **Viagens ao interior do Brasil**. Belo horizonte: Itatiaia. São Paulo: Edusp, 1978, p.139.

## Documento 2

*“...como a inclusão do milho nas comidas de Oxossi, Iemanjá, Omulú ou Xapanã que também gosta de pipocas, o feijão para Oxum, o fumo no culto de Irocô, e farinha de mandioca no amalá de Iansã. Serão conquistas brasileiras e não fidelidades sudanesas no cardápio dos orixás.”*

(CASCUDO, Luís Câmara. **História da alimentação no Brasil**. 4ª Ed. São Paulo: Global, 2004, p. 226.)

Professor, fique atento sobre um dos pontos-chave da aula: os aspectos sociais da sociedade colonial. Caso, no momento da problematização, não tenha aparecido nenhuma questão levantada pelos alunos sobre a relação entre a escravidão e alguns símbolos que identifiquem aspectos hierárquicos e de exclusão na sociedade colonial presentes nas imagens, retome as imagens e provoque novamente os alunos.

A importância de se trabalhar alguns aspectos sociais da sociedade colonial é alinhar junto aos alunos como, a partir da escravidão, a sociedade foi forjada sob moldes hierárquicos e excludentes, demonstrando como os diferentes agentes sociais se apresentavam a partir das suas classes. Essa estrutura hierárquica criava e aprofundava marcas de distinção no interior da sociedade colonial. Todos sabiam o lugar da qual pertenciam. Homens da burocracia estatal se diferenciavam de donos de terras e escravos, de homens livres e pobres, bem como, é claro, de homens e mulheres escravizados, que no interior de suas mesmas condições, também apresentavam diferenças – escravos de ganho, da casa-grande, da lavoura.

Após esta apresentação, reforce como os africanos que pra cá vieram trabalhar forçadamente para seus proprietários ou senhores trouxeram importantes contribuições para a civilização brasileira, como na agricultura, profissões mecânicas, atividades domésticas, etc. – como também ensinaram novos hábitos e costumes, não só presentes no vocabulário lingüístico, mas também em relação à culinária. A relação dos escravizados com o alimento era bastante profunda, pois serviam também como oferta aos deuses que eles cultuavam. Muitos escravizados eram encarregados da alimentação dos senhores brancos e com a necessidade de suprir sua própria demanda, os negros passaram a adaptar seus hábitos culinários aos ingredientes da colônia. Muitos alimentos vieram da África, como a banana, o café, a pimenta malagueta, o azeite de dendê, o inhame, o quiabo, o gengibre, o amendoim, o jiló, o coco verde, etc.

- **Re-leitura do conteúdo (5 min)**

Retome a partir de argüição o que foi construído com os alunos até o momento: a chegada dos africanos escravizados, os hábitos alimentares, os aspectos sociais da sociedade colonial, a culinária afrobrasileira, relacionando sempre com as fontes trazidas para a aula – as imagens e os documentos. Crie um ambiente para que seja implementado um espaço de debate e diálogo coletivo, para que assim, os alunos possam escutar o que foi apreendido pelos seus companheiros de turma, gerando um espaço dinâmico de colaboração e complementação do conteúdo até então exposto. Retome as imagens com os alunos como ponto de fixação do conteúdo.

Professor, verifique o que mudou nas percepções dos alunos a partir do que foi colocado e anotado no início da aula ao exibir as imagens. A partir das novas percepções integre com o conteúdo apresentado durante a aula. É importante enfatizar, a partir das imagens, as diferenças sociais em relação aos hábitos alimentares e como eles reforçam as marcas de distinção no seio da sociedade colonial.

- **Exercícios (10 min)**

Partindo dos referentes documentos e imagens apresentados, solicite aos alunos que formem trios e peça que eles respondam as seguintes perguntas elaborando um texto: Qual era a base alimentar dos escravizados? Como podemos caracterizar os hábitos alimentares das demais populações no interior da sociedade colonial?

Professor, este exercício terá o objetivo de não somente fixar o conteúdo, mas também, através de uma elaboração textual, mensurar os níveis de compreensão dos alunos acerca do que foi construído com eles ao longo da aula.

- **Socialização (5 min)**

Após a realização do exercício peça aos trios que apresentem o texto elaborado aos demais da turma. Este será um momento onde os alunos poderão socializar suas produções textuais, dialogando com os conteúdos construídos até então na aula.

- **Aprofundamento (20 min)**

Exibição do vídeo **Ajeum dos Orixás**

<https://www.youtube.com/watch?v=FLrQ41fhxfY>

Para os povos africanos e seus descendentes, a comida, o ato de comer, o compartilhar o alimento, sempre mantiveram uma estreita ligação com o sagrado, ou seja, com a religião. Devido às suas condições de escravizados aqui no Brasil, os povos africanos foram restringidos de cultuar livremente seus Deuses, e desta maneira, suas manifestações religiosas sempre sofreram violentas repressões e foram duramente marginalizadas. Contudo, seus atos de resistência sempre foram maiores que a opressão colonizadora, de modo que as religiões de matriz africana, em especial o Candomblé e a Umbanda, estão presentes em muitas regiões do território brasileiro.

Ao final do exercício exiba o vídeo *Ajeum dos Orixás* e peça que os mesmos trios formados em sala de aula pesquisem sobre as características dos deuses do Candomblé – os Orixás, enfatizando, em especial sobre as comidas preferenciais destes.

Professor, estimule os alunos a montar apresentações em *Power Point* ou cartolinas sobre cada Orixá.

### **Avaliação**

A cultura negra brasileira é resultado dos fluxos culturais transatlânticos iniciados no período da escravidão africana. Trata-se de uma cultura étnica, produzida pelos negros brasileiros, híbrida, por ter elementos de outras culturas, e global, por seu caráter transnacional que une os afros-descendentes do Novo Mundo. A cultura negra brasileira já nasceu plural, descende da circulação de culturas africanas em contato com as diferentes relações sociais estabelecidas no Novo Mundo. Neste sentido, ela se apresenta como uma construção autônoma, sendo constituída na dinâmica das relações estabelecidas entre as populações negras e não-negras formadoras da sociedade brasileira.

Professor, chegou o momento de avaliar os alunos! A avaliação se torna importante para aferir se os objetivos da aula foram cumpridos satisfatoriamente e comprovar se o caminho percorrido até aqui é plausível de chegar aonde se pretende.

A respeito dos aspectos da culinária afro-brasileira, vimos como seu processo de formação sofreu fortes influências africanas no período colonial. Como este exemplo também tem a **feijoada**. Sobre ela é comum ouvir dizer que nasceu nas senzalas e hoje é um prato tipicamente nacional, como demonstra o verbete abaixo de um dicionário de gastronomia:

*“Feijoada – um dos mais famosos pratos regionais do país; é uma técnica portuguesa aliada a ingredientes nacionais. Com cerca de um século de existência, até o final do século XIX não apresentava as características que tem hoje. Inicialmente era uma comida de escravos, mais simples e rudimentar, de grãos e partes de porco desprezadas pelos senhores.”* (GOMENSORO, M. L. **Pequeno dicionário de gastronomia**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.)

A partir deste verbete e do que foi trabalhado nesta aula, peça aos mesmos trios formados em sala que pesquisem e produzam um texto que identifique quais elementos mais recorrentes sobre a feijoada, levando em consideração as questões: Como surgiu a feijoada? A feijoada é um prato típico da cultura negra ou tipicamente nacional? Peça aos alunos que enriqueça suas pesquisas com imagens. Esta avaliação deverá ser entregue na próxima aula.

Professor, tenha controle do que foi visto em sala para a resolução desta avaliação. Você perceberá que não é realizada uma transição entre “feijoada como prato de negros” – “feijoada como prato nacional”. Na verdade, a tão famosa feijoada já nasceu com uma origem plural. Caso os alunos não tenham obtido um resultado esperado, reordene a relação ensino/aprendizagem de modo que os alunos percebam as diversas apropriações e transformações não apenas da feijoada, mas também do feijão,

**Bibliografia da Atividade**

CASCUDO, Luís Câmara. **História da alimentação no Brasil**. 4ª Ed. São Paulo: Global, 2004.

DEBRET, Jean-Baptiste. **Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil**. Tradução e nota de Sérgio Millet. Belo Horizonte: Ed: Itatiaia, 1989.

GOMENSORO, M. L. **Pequeno dicionário de gastronomia**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **O Tempo Saquarema**. São Paulo: Hucitec, 2004.

MAWE, John. **Viagens ao interior do Brasil**. Belo horizonte: Itatiaia. São Paulo: Edusp, 1978.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho de final de curso possibilitou, por meio da análise da culinária afro-brasileira, reflexões sobre os africanos que vieram escravizados para o Brasil, que para além da sua força de trabalho trouxeram suas culturas e seus valores civilizacionais, forjando a partir da experiência diaspórica uma reconstrução da cultura culinária com os elementos locais, constituindo assim, uma culinária afro-brasileira.

Concluimos que pensar na culinária afro-brasileira como instrumental pedagógico articulado a um olhar crítico sobre os currículos dos cursos superiores de Gastronomia oferecidos no município do Rio de Janeiro nos propicia uma incursão e articulação em aspectos fundamentais à população negra, tão alijada dos processos de desenvolvimento material, intelectual e espiritual.

Estabelecer um diálogo entre esse instrumental pedagógico e a Lei 10.639/03 é concluir que tal diálogo tem relevância social e política, pois abre espaço para outros olhares no campo da educação, uma vez que por meio de uma educação questionadora traz a possibilidade de problematizar o papel das instituições de ensino em seus diferentes níveis e os agentes sociais que as configuram, com o intuito de superar opressões e dar voz a silenciamentos existentes em seu universo.

Reside também neste movimento conclusivo que a abordagem deste tema pode ser muito contribuinte para o resgate das colaborações dos povos de matriz cultural africana e afro-brasileira na constituição da formação da sociedade brasileira, sobretudo, no resgate das forças das comunidades tradicionais, do fortalecimento das identidades e da consciência racial, da memória individual e coletiva em dimensões da vida econômica, social e política, bem como do respeito à diversidade cultural e à educação nas relações étnico-raciais no Brasil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009**. O objetivo da lei entende-se por alimentação escolar todo alimento oferecido no ambiente escolar, independente de sua origem durante o período letivo, dispondo sobre o atendimento do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis n. 10.880, de 9 de junho de 2007, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória n. 2178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei n. 8913, de 12 de julho de 1994. Brasília, DF: Planalto, jun. 2009.

BRASIL. **Lei n. 13.666, de 16 de maio de 2018**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB da Educação Nacional), incluindo o tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar. Brasília, DF: Planalto, maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Ministério da Saúde. **Portaria interministerial n. 1.010, de 8 de maio de 2006**. Brasília, DF, maio, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução/CD/FNDE n. 26, de 17 de junho de 2013**. Brasília, DF: MEC, jun, 2013.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas**. Brasília, DF, 2012.

CASCUDO, Luís da Câmara. **História da alimentação no Brasil**. 4ª ed. São Paulo: Global, 2004.

\_\_\_\_\_. **Made in África**. 5ª ed. São Paulo: Global, 2001.

CHAGAS, Waldecir Ferreira. História e cultura afro-brasileira e africana na educação básica da Paraíba. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n.1, p.79-98, jan./mar. 2017.

COSTA E SILVA, Alberto. **Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África**. Rio de Janeiro; Ed. Nova Fronteira, 2003.

COSTA, Rute Ramos da Silva; LIMA, Débora Silva do Nascimento; SILVA, Giselle Maria da; RIZZO, Tamiris Pereira; PINTO, Thatiana de Jesus Pereira. Culinária afro-brasileira: um sabor possível na educação de jovens e adultos. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 75-99, jan./jun. 2019.

DEBRET, Jean-Baptiste. **Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil**. Tradução e nota de Sérgio Millet. Belo Horizonte: Ed: Itatiaia, 1989.

DOMINGUES. Petrônio José. Negros de almas brancas? A ideologia do branqueamento no Interior da comunidade negra em São Paulo, 1915-1930. **Estudos Afro-asiáticos**, Rio de Janeiro, ano 24, n. 3, p. 563-599, 2002.

ELIAS, Nobert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994. Vol. I.

ELIAS, Rodrigo. “Preferência nacional”. **Nossa História**, Rio de Janeiro, Biblioteca Nacional, ano 1, n. 4, p. 34-37, fev. 2004.

FRY, P. “Feijoada e soul food 25 anos depois”. In: FRY, P. **A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 147-166.

GILROY, Paul. **Atlântico Negro: modernidade e consciência dupla**. São Paulo: Editora 34, 2001.

GOMENSORO, M. L. **Pequeno dicionário de gastronomia**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, jan/abr 2012, p. 98-109. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1/articles/gomes.pdf> Acesso em: 18 de novembro de 2019.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende; RIBEIRO, Ana Paula Alves. A questão étnico-racial e o sistema de ensino brasileiro. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende; RIBEIRO, Ana Paula Alves (orgs.). **História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Escola**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014. p. 10-23.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

KOSELLECK **Futuro passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

LARA, Silvia Hunold. **Blowin’ in the Wind: E. P. Thompsom e a experiência negra no Brasil**. Proj. História, São Paulo, n.12, out. 1995, p. 43-56.

LARCHERT, Jeanes Martins. **Resistência e seus processos educativos na comunidade negra rural quilombola do Fojo-BA**. 2014. 217 f. Tese (Doutorado em Educação e Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

LODY, Raul. **Santo também come**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **O Tempo Saquarema**. São Paulo: Hucitec, 2004.

MAWE, John. **Viagens ao interior do Brasil**. Belo horizonte: Itatiaia. São Paulo: Edusp, 1978.

MINTZ, Sidney; PRICE, Richard. **O nascimento da cultura afro-americana: uma perspectiva antropológica**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

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

PAIOLA, Cristiane da Silva Almeida. Educação de jovens e adultos: valorização da cultura afro-brasileira por meio da culinária. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**, 2016. Curitiba: SEED/PR., 2018. V. 1. (Cadernos PDE).

PATTERSON, Orlando; KOPPTOFF, Igor. **Slavery and Social Death. A comparative study**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.

PEREIRA, Jociane Francisca; PROENÇA, Wander de Lara. Estética, arte e culinária: práticas pedagógicas para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**, 2016. Curitiba: SEED/PR., 2018. V. 1. (Cadernos PDE).

REIS, João José. Identidade e diversidade étnicas nas irmandades negras no tempo da escravidão. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1997, p. 7-33.

RODRIGUES, Nina. **Os africanos no Brasil**. São Paulo: Ed. Nacional; Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1982.

SOARES, Mariza Carvalho. Nações e grupos de procedência no Atlântico escravista. In: CAMPOS, Adriana Pereira; SILVA, Gilvan Ventura da. (Org.). **Da África ao Brasil: itinerários históricos da cultura negra**. Vitória: Flor&Cultura, 2007. p. 131-158.

THORNTON, J. **A África e os africanos na formação do mundo atlântico (1400-1800)**. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

VAINFAS, Ronaldo. Colonização, miscigenação e questão racial: notas sobre equívocos e tabus da historiografia brasileira. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, ago. 1999, p.7-22.