

COMIDA É LINGUAGEM: REFLEXÕES SOBRE A CULTURA ALIMENTAR CAIÇARA COMO INSPIRAÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL

FOOD IS LANGUAGE: REFLECTIONS ON CAIÇARA FOOD CULTURE AS AN INSPIRATION FOR A DECOLONIAL EDUCATION

Juliana Fernandes Silva de Oliveira⁹

Instituto Federal de Brasília – IFB

juliana.fernandes@ifb.edu.br

RESUMO: Este artigo visa refletir sobre a cultura alimentar como uma forma de inspirar uma educação que seja decolonial, partindo da compreensão de que a alimentação não se reduz o pertencimento, transmissão de saberes, relação com o território e produção de mundos. A partir de revisão bibliográfica e de reflexões ancoradas em pesquisa de campo realizada com comunidades caiçaras da Ilha Grande, argumenta-se que práticas tradicionais relacionadas ao cultivo na roça, aos quintais, a pesca, a casa de farinha, as receitas, os modos de preparo e a partilha dos alimentos configuram uma pedagogia territorializada. Tais práticas ensinam observação, temporalidade, reciprocidade, cuidado, leitura e interpretação do ambiente, e interdependência entre humanos e não humanos, buscando desfazer dicotomias como natureza/cultura, teoria/prática e escola/vida. Nesse sentido, a cultura alimentar caiçara oferece pistas consistentes para pensar uma educação comprometida com a valorização dos saberes tradicionais, com o reavivamento do sentimento de pertencimento e com formas menos coloniais de ensinar e aprender. Reconhecer a comida como linguagem amplia o campo educacional e favorece a construção de práticas pedagógicas sensíveis ao território, à memória e à experiência.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura alimentar; Educação decolonial; Caiçara; Saberes tradicionais

ABSTRACT: This article aims to reflect on food culture as a way to inspire an education that is decolonial, starting from the understanding that food is not reduced to the biological dimension or to nutrient consumption, but constitutes a form of memory, belonging, knowledge transmission, relationship with territory, and world-making. Drawing on bibliographic review and reflections grounded in field research carried out with caiçara communities on Ilha Grande (RJ), it argues that traditional practices related to cultivation in swidden fields, home gardens, fishing, flour houses, recipes, cooking techniques, and food sharing configure a territorialized pedagogy. Such practices teach observation, temporality, reciprocity, care, reading and interpretation of the environment, and interdependence between humans and non-humans, seeking to challenge dichotomies such as nature/culture, theory/practice, and school/life. In this sense, caiçara food culture offers consistent clues for thinking about an education committed to the valorization of traditional knowledge, to reviving the sense of belonging, and to less colonial ways of teaching and learning. Recognizing food as language broadens the educational field and favors the construction of pedagogical practices sensitive to territory, memory and experience.

KEYWORDS: Food culture; Decolonial education; Caiçara; Traditional knowledge

Introdução

A escola, dentro do contexto do mundo moderno, em grande medida, segue a ideia da separação: corpo e mente, natureza e cultura, teoria e prática, trabalho manual e trabalho intelectual, ciência e tradição. Por esse caminho, muitos saberes produzidos no cotidiano, nas

⁹ Doutora em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social. Docente no Instituto Federal de Brasília – IFB. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4344-0271>

famílias, no trabalho, na oralidade, nos gestos, no próprio convívio com o território e nas relações entre gerações passaram a ocupar um lugar de menor centralidade, aparecendo, no contexto escolar com certa dificuldade ou como curiosidade, alguma representação folclórica ou apresentação de determinada cultura em contrapartida a saberes considerados legítimos na Academia.

Neste ponto, a cultura alimentar torna-se um fator importante para a reflexão. Comer não envolve apenas a satisfação de necessidades fisiológicas, mas expressa a memória de um povo, nutre as relações sociais, transmite sentimento de pertencimento e traduz modos de vida. O gosto é uma construção histórica (Montanari, 2013) e os alimentos deixam claros modos de fazer, práticas, escolhas, tabus, afetos e visões de mundo.

Na pesquisa desenvolvida em comunidades caiçaras da Ilha Grande, no município de Angra dos Reis, sul do Estado do Rio de Janeiro, a comida apareceu como um eixo central da vida das pessoas, associada justamente ao que se cultiva(va) nos quintais e roças, no mar, aos ciclos de vida das espécies, às formas e técnicas de preparo dos alimentos. O que se observa é que a cultura alimentar caiçara sustenta corpos, dando-lhes energia para a vida cotidiana, mas também sustenta historicamente as relações de cuidado, reciprocidade e coprodução de vida (considerando as relações multiespecíficas) e constituindo uma tecitura de mundos que ultrapassa o viés nutricional da alimentação.

A Ilha Grande, localizada no município de Angra dos Reis, sul do Estado do Rio de Janeiro, tem 193 km². Situada em área de Mata Atlântica, abriga comunidades autodeclaradas caiçaras, formadas a partir da miscigenação entre povos indígenas, colonizadores europeus e africanos escravizados, e que desenvolveram ao longo de gerações, um modo de vida intimamente baseado no trabalho da terra e do mar, com o cultivo de roças de coivara (itinerantes), pesca artesanal e o manejo de quintais agrofloretais. Toda sua extensão é sobreposta por unidades de conservação, o que sugere um terreno de tensão entre as políticas de “proteção da natureza” e a permanência das populações e a manutenção de seus modos de vida.

Assim sendo, este artigo visa deslocar a discussão para o campo educacional, trazendo reflexões sobre a cultura alimentar (considerando o caso estudado na Ilha Grande) como uma forma de inspirar uma educação que seja decolonial, em que o fazer, os sentidos e sentimentos, a observação e a partilha misturam-se rumo a práticas educacionais mais sensíveis, que aproximem a escola do território a partir da sociobiodiversidade.

1 Referencial teórico

1.1 Comida é linguagem

Antes de pensar a comida como linguagem, é necessário distinguir alimento de comida. Enquanto o primeiro diz respeito à dimensão biológica, que nutre o corpo e garante

a sobrevivência física, a segunda ultrapassa essa definição e função sem desmerecer a importância da anterior. A comida alimenta almas, pertencimentos, elos com o coletivo e com a natureza, envolve escolhas, modos de preparo, utensílios, ritos, comensalidade, é um conjunto de práticas cheias de significados que situam o sujeito no mundo e o conectam a uma teia de relações. Nessa perspectiva, o ato de comer nunca é apenas fisiológico, é também simbólico, social e cultural.

Woortmann (2013) pontua que os alimentos não são simplesmente comidos, mas são pensados, e isso é justamente o que confere à comida seu sentido, constituindo o que Pierre Bourdieu chama de *habitus* alimentar, um saber social incorporado que ultrapassa a mera composição nutricional. Seguindo essa linha de pensamento, Montanari (2013, p. 11) afirma que “o gosto é, portanto, um produto cultural, resultado de uma realidade coletiva e partilhável, em que as predileções e as excelências se destacam não de um suposto instinto sensorial da língua, mas de uma completa construção histórica”, com o que concorda Bosi (1994). Importa dizer que o gosto é aprendido, transmitido e transformado no contexto comunitário.

É interessante reconhecer também que essa linguagem não se restringe ao humano. A cultura alimentar caíçara manifesta-se como um “fazer-com” os seres mais-que-humanos (Haraway, 2021). Preparar angu de coco, peixe com banana ou paçoca de banana com toucinho não são procedimentos culinários isolados: são ações coletivas que mobilizam uma rede de agentes humanos e não-humanos: o coqueiro, a corvina, a bananeira, o porco, a mandioca, o urucum. A cozinha, nesse sentido, torna-se uma “zona de encontro” (Tsing, 2019) onde as espécies entrelaçam-se e mundos se coproduzem. Comer, então, significa incorporar esses mundos, sustentando não apenas o corpo físico, mas também os vínculos com as espécies, os saberes tradicionais e o território.

1.2 Territórios existenciais: uma crítica à separação natureza-cultura

A dicotomia natureza-cultura é uma construção histórica e política, foi tão naturalizada pelos processos de mercantilização da natureza, categorizada como “recurso natural”, que é preciso reforçar a ideia de que natureza e cultura são indissociáveis, utilizando termos como “sociobiodiversidade” e “socioambiental”.

Como nos lembra Diegues (2008), a ideia de *wilderness* de uma natureza intocada, selvagem, que precisa ser protegida da interferência humana, foi importada dos Estados Unidos e imposta como modelo de conservação em países do Sul global. Essa concepção, que fundamenta a criação de unidades de conservação de proteção integral, opera por meio de uma dupla violência: de um lado, apaga a presença e a história de populações tradicionais que habitam esses territórios há séculos; de outro, naturaliza a ideia de que o ser humano é, por definição, uma ameaça ao equilíbrio ecológico.

Na Ilha Grande, essa lógica materializa-se de forma expressiva. Toda sua extensão é

sobreposta por unidades de conservação: o Parque Estadual da Ilha Grande (PEIG), que ocupa quase toda sua área; a Reserva Biológica da Praia do Sul (RBPS) e a Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) do Aventureiro, criadas entre 1971 e 2014. Em seus decretos de criação, utilizam-se termos como "preservação de ecossistemas naturais" e "rigoroso controle do Governo estadual", sem levar em conta as comunidades humanas que ali vivem.

O que essa concepção preservacionista ignora é que o território não é apenas suporte físico, mas espaço vivido, sentido, narrado e praticado, o que Guattari (2001) chama de território existencial. Para ele, o território não se reduz à dimensão material ou geográfica; ele envolve três ecologias indissociáveis: a do meio ambiente, a das relações sociais e a da subjetividade, que se articulam na constituição dos sujeitos e dos mundos que habitam. O território existencial é onde e como o sujeito sente-se "em casa", e pode ser sua comunidade, uma paisagem, certos cheiros, sons, atmosferas que o fazem ser quem é.

Seguindo por essa perspectiva, é importante trazer a questão do racismo ambiental, que resulta da "dupla fratura colonial", geradora da degradação ecológica e a separação da "naturezacultura" (Haraway, 2022; Tsing, 2019) e direciona os efeitos negativos desproporcionalmente para populações tradicionais, colocando-as em situação de vulnerabilidade (Ferdinand, 2022).

A esse respeito, "naturezacultura" (*op cit*) refere-se à indissociabilidade da natureza e da cultura, não sobre uma natureza pura. Ela refere-se, sim, a ecologias com profundas modificações no contexto do capitalismo, em um cenário de acumulação de capital e exploração do trabalho, enquanto se resumem as vidas a recursos, juntamente com a separação entre natureza e cultura de modo intencional, como dois universos diferentes.

1.3 Saberes tradicionais e educação decolonial

Os saberes tradicionais são tecidos na experiência cotidiana, na observação atenta do ambiente, na repetição de gestos aprendidos desde a infância e na partilha comunitária. Como observa Diegues (2008), as comunidades tradicionais caracterizam-se por um "conhecimento aprofundado da natureza e de seus ciclos que se reflete na elaboração de estratégias de uso e de manejo dos recursos naturais. Esse conhecimento é transferido de geração em geração pela oralidade".

Paralelamente a isso, Boaventura de Sousa Santos (2007) critica o "pensamento abissal", entendido como um modo de produção de conhecimento que estabelece um limite invisível que separa o conhecimento considerado válido (ciência) daquele considerado senso comum.

Insiste-se, por vezes, na ciência ocidental, com seu ideal de neutralidade e universalidade, na desqualificação de outras formas de conhecimento, classificadas como

crença, folclore ou senso comum. Como denuncia Todd (2015, p. 244, tradução nossa), “nem todos os humanos são igualmente convidados para espaços conceituais onde aqueles desastres são teorizados ou respostas a eles são formuladas”. A injustiça social é cognitiva, e lutar por ela exige a construção de uma ecologia de saberes, na qual haja um diálogo horizontal entre diversas formas de saber. A discussão acerca da cultura alimentar, assim, precisa sair do campo do folclore e ser direcionada para o campo do conhecimento legítimo, capaz de descolonizar a educação.

As populações tradicionais, embora sejam as mais afetadas pelas políticas ambientais e pelas mudanças climáticas, permanecem marginalizadas das mesas onde as decisões são tomadas e da própria academia, onde as pesquisas são geralmente feitas sobre elas, não com ou por elas. Isso se aproxima das críticas ao colonialismo, que impõe uma narrativa universalizante em detrimento do local, das populações tradicionais, originárias e camponesas.

Em contraponto a essa monocultura do saber, Santos (2007) propõe o conceito de ecologia de saberes, que reconhece a pluralidade de formas de conhecimento existentes no mundo e defende que o diálogo entre elas deve ser horizontal, agregando o conhecimento empírico ao conhecimento científico e vice-versa.

Essa deslegitimação dos saberes tradicionais não é, no entanto, um fenômeno isolado, mas parte constitutiva do que o pensador caribenho Malcom Ferdinand (2022) chama de habitar colonial. O colonialismo moderno não se limitou a explorar territórios e corpos; ele instaurou uma forma específica de habitar o mundo baseada na separação entre humanos e não-humanos, entre natureza e cultura, entre saber científico e saber tradicional. O “habitar colonial” toma lugar pela imposição de uma narrativa universalizante que silencia outras cosmologias, outras formas de relação com a terra e outras maneiras de produzir conhecimento.

Como apontam Gonçalves *et al.* (2021), as mulheres ocupam um lugar central na manutenção da agrobiodiversidade, guardam os tempos de plantio e colheita e comandam as casas de farinha, transmitindo o saber-fazer que sustenta a natureza cultura caiçara.

2 Metodologia

A investigação, de abordagem qualitativa, combinou diferentes estratégias metodológicas orientadas por uma perspectiva implicada na produção de conhecimento. O primeiro movimento consistiu em levantamento bibliográfico. A pesquisa de campo foi orientada pela Cartografia (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015), que propõe que o caminho se faz ao caminhar, com encontros, afetos e recalitrâncias do território.

As idas a campo ocorreram entre janeiro de 2024 e março de 2025 nas comunidades do Bananal, Matariz, Provetá, Praia Vermelha, Palmas e Saco do Céu, na Ilha Grande (RJ), utilizando diário de campo para registro de observações e sentires surgidos no caminho.

Adotou-se observação participante de inspiração etnográfica, com especial atenção à etnografia multiespécie (Kirksey; Helmerich, 2020; Kohn, 2021), ampliando a escuta para os modos de vida de seres não-humanos (Tsing, 2019; Despret, 2021; Haraway, 2022).

Foram realizadas 15 entrevistas com moradores das comunidades, conduzidas na perspectiva do manejo cartográfico da entrevista (Tedesco; Sade; Caliman, 2013), atenta a silêncios, hesitações e afetos. Conversas informais ao longo do percurso também foram registradas em diário de campo. A escolha dos sujeitos de pesquisa foi feita seguindo critérios como seu envolvimento com o *locus*, desde que fossem “moradores” das comunidades, o que inclui, na Ilha Grande, quem nasceu nas comunidades mesmo que resida no continente, mas que mantenha o convívio regularmente, não seguindo padrões de gênero ou idade, embora tenha havido o cuidado de contemplar entrevistados adultos, idosos e jovens. Seguiu-se a indicação de novos entrevistados pelos próprios moradores. Considerou-se a relação dos entrevistados com práticas, saberes e memórias vinculadas à cultura alimentar caiçara.

A análise dos dados seguiu abordagem cartográfica, revisitando os registros do diário, as transcrições das entrevistas e as imagens, num processo de idas e vindas entre presente percebido e memórias do vivido, tecendo reflexões a partir dos encontros com o território, as pessoas e as espécies.

3 Resultados e discussão

A imersão no território e o diálogo com as comunidades caiçaras da Ilha Grande permitiram identificar dimensões da cultura alimentar que transcendem a dimensão nutricional e se configuram como princípios pedagógicos. Um dos ensinamentos mais recorrentes é que o conhecimento sobre a alimentação é transmitido por meio de observação atenta, pela repetição, pelo gesto e pela convivência. Aprende-se vendo fazer, fazendo junto, acompanhando os mais velhos.

Essa dimensão apareceu com força nos relatos sobre a infância, quando um morador descreveu como aprendia o trabalho na roça e na casa de farinha, acompanhando seu pai na vivência cotidiana. Seu relato evidenciou o que Woortmann (2013) chama de *habitus* alimentar, um saber social incorporado, que se aprende pelo fazer, articulando técnicas, relações sociais e visões de mundo.

A respeito da comida como um produto cultural coletivo e partilhável (Montanari, 2013; Woortmann, 2013), durante uma das idas a campo em comunidades caiçaras da Ilha Grande, essa dimensão da comida manifestou-se de forma particular. Uma moradora jovem visitou uma casa de farinha no continente e, ao sentir o cheiro da farinha torrando, foi tomada por uma memória afetiva que a fez chorar: “*Esse cheiro me lembra muito aquela época, né, gente, quando a gente era criança*”. O cheiro trouxe à lembrança imagens do passado, relações, saberes, reafirmando seu sentimento de pertencimento. A farinha, nesse caso, não era

apenas alimento, mas um componente da memória individual e coletiva, que é corporificada (Bosi, 1994).

Os modos de preparo, por sua vez, revelam a vitalidade e a singularidade dos saberes alimentares. Durante a pesquisa, observou-se que a técnica de produzir colorau com urucum variava entre comunidades na mesma ilha. Na comunidade do Provetá, um senhor misturava as sementes com fubá e esfregava com as mãos. Já no Bananal, uma senhora fervia as sementes no óleo. Isso não significa dizer que há uma perda de autenticidade, mas essas diferenças expressam a natureza dinâmica das tradições, que se recriam a cada gesto, a cada família, a cada contexto e localização, já que elas não são feitas por repetição mecânica.

O peixe com banana é frequentemente apontado como "prato típico" da Ilha Grande. No entanto, como adverte Woortmann (2013), quando a comida do lugar é rotulada como "típica", muitas vezes ela já se deslocou do cotidiano para se tornar comida de turista. Na Ilha, esse processo é evidente, já que, enquanto o peixe com banana é oferecido nos cardápios voltados aos visitantes, pratos como o café de cana, o angu de coco, o peixe seco ou o biju na folha de bananeira permanecem internos às cozinhas das famílias caiçaras, quase invisíveis para quem vem de fora.

"O que tem de mistura?", pergunta recorrente nas cozinhas da Ilha, revela uma cosmovisão na qual a "mistura" é o que dá sustância, o que completa a refeição, o que transforma ingredientes em comida de verdade. A mistura é, geralmente, o pescado, a proteína que vem do mar e se junta à farinha, à banana, ao aipim vindos da roça, que evidencia a complementaridade dos ambientes (terra e mar) e dos trabalhos feminino e masculino. A pergunta, portanto, é sobre a própria possibilidade de fazer mundo.

A criança, então, não recebe uma aula teórica sobre como plantar e colher a mandioca para transformá-la em farinha, ela aprende participando com a família de todo esse processo. Preparar um alimento, manejar um quintal, reconhecer espécies, limpar um peixe, torrar farinha, colher no tempo adequado e repartir a comida envolvem um saber-fazer que é marcado por aspectos que diferenciam as comunidades.

Outra questão diz respeito à temporalidade. Numa era marcada pela aceleração, as práticas alimentares territorializadas reintroduzem a importância do presente. Há tempo de plantar, colher, esperar, amadurecer, secar, torrar, pescar, preparar e repartir, o tempo ecológico, os ciclos da lua, das marés, das chuvas e das espécies. Aprende-se que é preciso observar, ler o ambiente e interpretar os sinais que ele dá.

Um pescador explicou como sabia onde lançar a rede:

Era tudo no olho. Não tinha equipamento de sonda, de radar. Tinha espia aqui. Espia é a pessoa que vê [o cardume]. Quando tinha lua, não era bom para pescar sardinha. Porque a sardinha afunda. Com a escama dela, a sardinha brilha à noite. Chama ardientia.

O conhecimento do pescador emerge da relação continuada com o mar e da

capacidade de interpretar linguagens outras, o que se relaciona com a ecologia de saberes (Santos, 2007). A educação escolar, organizada em calendários homogêneos, pode encontrar nisso um caminho, ou, ao menos, uma reflexão: o conhecimento também nasce da atenção ao que acontece em volta, da disposição em ser afetado pelo mundo, o ambiente, a cultura e os seres humanos e não-humanos ao redor. O quintal produtivo, como agrofloresta em miniatura, é um sistema denso de relações, onde se aprende sobre biodiversidade, ciclos e interdependência sem nunca ter aberto um livro, é ambiente de saberes empíricos, da vivência, portanto, um ambiente pedagógico.

Seguindo o que observa Diegues (2008) a respeito da transmissão de saberes em comunidades tradicionais, na Ilha Grande, aprende-se vendo fazer, fazendo junto, errando, acertando, entrando no ritmo das tarefas. Segundo um morador:

A gente, meu pai tinha uma roça lá em cima. Aí ele catava cana, feijão, tinha banana, batata. Aí ele chamava a gente para ir buscar mandioca, né? A gente já era moleque de 11 anos. Aí a gente fazia uns saquinhos de mandioca assim, ele fazia o dele aquele grande, a gente trazia, ajudava ele, trazia a cana, ajudava no negócio para moer cana, né? Cascava mandioca, lavava e levava lá para cima.

O relato evidencia um processo de aprendizagem situada, em que se transmite técnicas, sobretudo normas de convivência, cooperação e cuidado. Esses saberes, no entanto, ocupam historicamente um lugar de menor valor na hierarquia epistêmica, o que foi criticado por Santos (2007).

Na Ilha Grande, essa hierarquização se materializa na forma como a legislação ambiental deslegitima práticas ancestrais: a roça de coivara, a pesca artesanal, o uso de espécies nativas é frequentemente tratados como “crime ambiental”, enquanto o modelo de “natureza intocada”, importado do Norte global, é apresentado como a única forma legítima de proteção.

Aplicada ao contexto caiçara, reconhecer a “ecologia de saberes” em contraponto à “monocultura do saber” (Santos, 2007) implica reconhecer que o saber de um pescador que identifica um cardume pela “ardentia”, o brilho do fitoplâncton na água escura, é tão complexo quanto o conhecimento de um biólogo marinho sobre a bioluminescência. Implica também reconhecer que as mulheres que manejam os quintais agroflorestais, escolhendo as espécies, fazendo podas e colhendo no tempo certo, são detentoras de um saber ecológico profundo, transmitido por gerações sem jamais ter passado por um banco escolar.

A resistência caiçara, nesse contexto, afirma-se justamente como um habitar decolonial: a prática insistente de (re)existir no território, reativando as relações entre a comunidade e os demais seres que habitam a ilha.

Os saberes tradicionais caiçaras materializam-se em práticas concretas que são, em si mesmas, pedagogias. No preparo do peixe com banana, cada etapa desde a colheita da

banana verde, o cuidado para não "esmigalhar" o peixe e o ponto certo do cozimento misturam no caldeirão muitas gerações de observação, experimentação e transmissão de saberes. O mesmo acontece nos quintais agroflorestais, que são verdadeiras salas de aula a céu aberto. Neles, a diversidade de espécies, a estratificação vertical, a sucessão ecológica e a sinergia entre plantas são princípios que se aprendem na prática, sem a mediação de manuais técnicos.

Aprender a ler esse quintal é aprender a ler o mundo. As mulheres, nesse contexto, desempenham um papel central. São elas, na maioria dos casos, as guardiãs dos quintais, as responsáveis pela escolha das espécies, plantio, poda, colheita e beneficiamento dos alimentos. São elas que, na cozinha, transformam os produtos do quintal e da roça em comida e, ao fazê-lo, transmitem às crianças, pela observação e pela ajuda nas tarefas, saberes que envolvem botânica, nutrição, medicina, ecologia e relações sociais.

A comida também pode ensinar no que tange ao que comer, como comer, com quem, em que contexto e os rituais envolvidos. A cultura alimentar caiçara é atravessada por práticas de partilha, reciprocidade, trabalho coletivo e comensalidade. Mutirões na roça e na casa de farinha, puxadas de rede, circulação de alimentos entre vizinhos, festas comunitárias são situações em que o alimento se torna um conectivo social, em que a dádiva (dar-receber-retribuir) acontece (Mauss, 2017).

Durante a pesquisa, foi possível participar de uma pesca "curuvineira" (de corvina) e receber uma parte do pescado como retribuição pela ajuda no trabalho, assim como receber como presente bananas verdes, que mais tarde se juntariam ao peixe partilhado para compor um peixe com banana. O prato que chegou à mesa era um nó em uma rede de dádivas envolvendo mar, terra, pescadores, cozinheira, vizinhos e espécies não-humanas.

A comensalidade, como definem Moreira (2010) e Poulain (2013), é o "comer junto" que estrutura a organização social e produz pertencimento, fundamental para refletir uma educação decolonial, já que o aprendizado acontece em redes de reciprocidade.

Na Ilha Grande, os quintais, as roças, os caminhos da pesca, as casas de farinha, os alimentos que vêm do mar e da terra compõem esses territórios existenciais (Guattari, 2001). Eles são carregados de memória, afeto, histórias e espiritualidade. Quando um morador conta, ao mostrar um antigo cafezal no meio da mata, que "isso aqui tudo era roça", ele não estava apenas descrevendo uma mudança na paisagem. Estava nomeando uma desterritorialização, um processo de perda que é material, simbólica e subjetiva.

A floresta, que hoje é "protegida" pelo Estado, é uma floresta que eles ajudaram a construir. As bananeiras e os pés de café que se encontram no meio da mata fechada são testemunhas de uma história de coabitação e coprodução entre humanos e não-humanos, o que é sistematicamente apagado pela narrativa da "natureza intocada".

Alguns moradores relataram um misto de medo, impotência e tristeza diante das

restrições impostas pelo órgão ambiental. O medo, aqui, refere-se à punição, de ser desenraizado de uma terra e da perda de identidade.

Observa-se uma especulação preservacionista, em que o valor de troca da "natureza intocada" se sobrepõe ao valor simbólico historicamente construído pelas populações tradicionais. Por um lado, expulsa-se fisicamente as comunidades, seja pela remoção coercitiva, seja pela asfixia progressiva de seus modos de vida. Por outro, opera-se uma expulsão simbólica, ao deslegitimar saberes e práticas que não se enquadram no modelo de natureza que se quer proteger, e o resultado é uma paisagem empobrecida em que se tem uma *plantation* disfarçada de "natureza intocada".

A mudança, a contragosto, da origem dos alimentos "do lugar" para industrializados e ultraprocessados que vem dos mercados no continente, ampliada pelas políticas de conservação ambiental resultaram em restrições sobre as práticas de subsistência, pela indisponibilidade de insumos e espaços de trabalho, como no caso da produção de farinha e de peixe seco. É preponderante afirmar que a dieta caiçara deu lugar a uma alimentação dependente do sistema industrial. Assim, as práticas e relações sociais foram cada vez mais substituídas pelo individualismo, trazendo deficiências nutricionais e das relações comunitárias, incluindo aqui as demais espécies. Dessa forma, a "natureza protegida" quebra os elos da comensalidade, tornando-a inacessível para os coabitantes, passando a ser paisagem admirada à distância.

Em contraponto a essa lógica homogeneizante, as práticas alimentares caiçaras ensinam outra forma de habitar o território. Os quintais agrofloretais, por exemplo, são verdadeiros territórios existenciais. Neles, convivem espécies endógenas e domesticadas, plantas alimentícias e medicinais, árvores frutíferas e hortaliças, animais de criação e silvestres. Cada planta está ali por uma razão, seja para alimentar, para curar, para temperar, para atrair pássaros, para manter o solo.

A gente pegava na laçada, fazia uma laçada com a folha do coco, aquela varinha que fica, pegava uma linha de nylon, fazia uma laçadinha na ponta e fazia bolinha de farinha, botava na água, que o camarão saía da toca, a gente laçava ele, pegava para pescar.

Aqui está presente uma forma de conhecimento que envolve paciência, observação, destreza manual e uma relação de intimidade com o ambiente, aprendido na experimentação cotidiana, com erros e acertos. A reflexão que se precisa fazer é que os saberes tradicionais, a partir de uma perspectiva decolonial, vão além de um conteúdo exótico, que beira o folclórico. É importante reconhecê-los como formas outras de produzir conhecimento, com lógicas, temporalidades e metodologias próprias, tão legítimas quanto o conhecimento científico, abrindo-se a uma relação de escuta e aprendizado mútuo, em que a escola não seja apenas um lugar de transmissão, mas também de encontro entre mundos, entre experiências, entre modos de habitar.

Nesse sentido, a escola, mesmo que estruturada para formar sujeitos autônomos, pode ensinar a perceber-se parte de uma trama de relações com humanos e não-humanos e a cultivar as condições que tornam possível a vida no ambiente, o que vai ao encontro do que coloca Arroyo (2014), que comunidades tradicionais e movimentos sociais não são meros temas a serem incluídos no currículo escolar, mas como produtores de conhecimento, e, nesse contexto, a aprendizagem sai da perspectiva de ser um acúmulo de informações para se tornar uma construção coletiva enraizada no território.

Considerações finais

A cultura alimentar caiçara traz reflexões para além desta classificação de comunidade tradicional. Sem colocar essa carta na mesa, é possível discorrer sobre uma reflexão acerca do que pode a educação quando se dispõe a abrir suas portas e escutar outras vozes, de fora da escola, vozes humanas e não-humanas, que vem do ambiente, dos quintais, da roça, do mar, e das receitas transmitidas entre gerações. A comida, compreendida aqui como linguagem, revela-se por seu potencial para pensar práticas pedagógicas que não sejam apenas reprodução do que já está posto, mas que se abram ao encontro com saberes tecidos na experiência, no corpo e no território.

Mais do que conteúdos técnicos sobre alimentação, a cultura alimentar de um povo diz muito sobre o que se pretende aprender com o mundo, aprendizagem essa que não se aparta da vida cotidiana, que não hierarquiza teoria e prática, ciência e senso comum, que não separa quem ensina de quem aprende, mas que, ao invés disso, faz-se na circularidade da dádiva, na partilha do alimento, na comensalidade e pela temporalidade, na espera pelo tempo certo do plantio e da colheita, pela atenção aos sinais da natureza. Essa é uma pedagogia que acontece na prática, na observação, nos gestos, sabores e cheiros que constroem identidade e fazem pertencer, ao contrário da transmissão verbal unilateral e das avaliações individuais.

Reconhecer a comida como linguagem implica, de um lado, deslocar o olhar, deixando-se afetar pelos modos de vida, sabores e saberes e pelas histórias que a comida carrega, e de outro lado, deslocar o fazer, a partir de práticas pedagógicas que não se limitem a falar sobre a cultura alimentar, mas “falar com”, conversando com os mais velhos ou visitando quintais agrofloretais, fazendo uma oficina de algum preparo importante para a identidade de uma população.

A perspectiva decolonial, que orientou esta reflexão, exige um questionamento sobre o que é conhecimento, quem se reconhece como sujeito de conhecimento e que experiências podem adentrar a escola como fonte legítima de aprendizagem. E a cultura alimentar caiçara fez pensar a respeito disso, apontando para uma educação do saber-fazer que situe os sujeitos num lugar de pertencimento. Trata-se de fazer uma educação do encontro, numa

escola que seja um espaço de tradução de mundos.

Na prática, trazendo para o campo educacional, pensar numa educação decolonial implica retirar a escola de uma posição exclusivamente unilateral, passiva da transmissão de saberes para um lugar dialógico e (re)territorializado, reestabelecendo elos com o território, por meio de conversas com os “mais velhos”, ou pelo preparo da comida cheia de sentido para a comunidade, integrando as disciplinas, docentes e discentes, toda a comunidade escolar. Da mesma forma, visita a quintais agroflorestais de familiares, roças, casas de farinha e pesqueiros pode ser uma saída interessante para incluir os estudantes nas práticas tradicionais. Isso horizontaliza o conhecimento empírico e o conhecimento científico, tornando-os mais próximos e aplicáveis nas duas vertentes, aumentando o diálogo escola-comunidade.

Além disso, a elaboração de mapas afetivo-alimentares do território podem ser uma frente de trabalho para levantamento do conhecimento do estudante sobre sua própria cultura alimentar, buscando relações e consolidando o conhecimento trazido pelos docentes à frente das componentes curriculares.

Essas práticas são exemplos de como retirar os saberes tradicionais do lugar do folclore, de uma posição mítica, até da vergonha do ato de comer, colocando-as como formas legítimas de conhecimento e capazes de modificar as formas de ensinar e aprender, além de trazer pertencimento ao estudante como tal, e como sujeito crítico e situado.

Referências

AGROFORESTRY Systems: A Systematic Review Focusing on Traditional Indigenous Practices, Food and Nutrition Security, Economic Viability, and the Role of Women. *In: Sustainability*, 13, 11397, 2021. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/20/11397>. Acesso em: 22 set 2025.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
Bosi, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

DESPRET, Vinciane. **O que diriam os animais?**. São Paulo: Editora Ubu, 2021.

DIEGUES, Antônio Carlos. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: NUPAUB/USP, 2008.

FERDINAND, Malcom. **Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho**. São Paulo: Editora Ubu, 2022.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. 11ª ed. Campinas: Papyrus, 2001.

GONÇALVES, Claudia de Brito; Schlinwein, Madalena Maria; Martinelli, Gabrielli do Carmo.

HARAWAY, Donna. **O manifesto das espécies companheiras: cachorros, pessoas e alteridade significativa**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

_____. **Quando as espécies se encontram**. São Paulo: Editora Ubu, 2022.
Kirksey, S. Eben; Helmerich, Stefan. A emergência da etnografia multiespécie. **Revista de Antropologia da UFSCAR**, v. 12, n. 2, p. 273-307, 2020.

KOHN, Eduardo. **Como piensan los bosques: hacia una antropología más allá de lo humano**. Buenos Aires: Hekht, 2021.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Editora Ubu, 2017.

MONTANARI, Massimo. **Comida como cultura**. 2ª ed. São Paulo: Editora Senac, 2013.

MOREIRA, Lúcia Aparecida. Alimentação e comensalidade: aspectos históricos e antropológicos. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 62, n. 4, p. 23-26, 2010. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252010000400009. Acesso em: 14 maio 2023.

OLIVEIRA, Juliana Fernandes Silva de. **Tapitis e canoas entre cercas: a cultura alimentar caiçara e as naturezaculturas na Ilha Grande, RJ**. 2025. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

PASSOS, Eduardo; Kastrup, Virgínia; Escóssia, Liliana (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

POULAIN, Jean-Pierre. **Sociologias da alimentação: os comedores e o espaço social alimentar**. 2ª ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, p. 3-46, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/rccs.753>. Acesso em: 14 mar. 2026.

TEDESCO, Silvia Helena; Sade, Christian; Caliman, Luciana Vieira. A entrevista na experiência cartográfica. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 299-322, 2013.

TODD, Zoe. Indigenizing the Anthropocene. In: Davis, Heather; Turpin, Etienne (org.). **Art in the Anthropocene: encounters among aesthetics, politics, environments and epistemologies**. London: Open Humanities Press, 2015. p. 241-254. Disponível em: https://law.unimelb.edu.au/data/assets/pdf_file/0005/3118244/7-Todd,-Zoe. Acesso em: 22 set 2025.

TSING, Anna Lowenhaupt. **Viver nas ruínas: paisagens multiespécies no antropoceno**. Brasília: IEB Mil Folhas, 2019.

_____. **O cogumelo no fim do mundo: sobre a possibilidade de vida nas ruínas do capitalismo**. São Paulo: N-1 Edições, 2022.

WOORTMANN, Ellen. Comida como linguagem. **Habitus**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 5-17, jan./jun. 2013.