



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

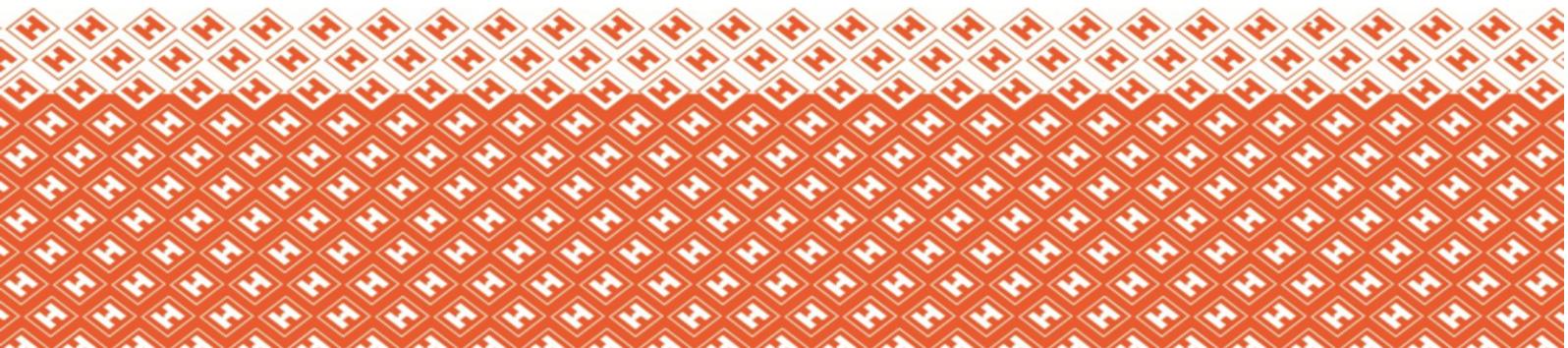
TATIANA RODRIGUES DE MOURA

**“FAZ UM LAMBEDOR PARA ESSA MENINA!” DECOLONIZANDO O ENSINO DE
HISTÓRIA A PARTIR DOS SABERES TRADICIONAIS SOBRE AS PLANTAS**

ORIENTADOR: Prof. Dr. Gustavo Manoel da Silva Gomes

Recife

2024



TATIANA RODRIGUES DE MOURA

**“FAZ UM LAMBEDOR PARA ESSA MENINA!” DECOLONIZANDO O ENSINO DE
HISTÓRIA A PARTIR DOS SABERES TRADICIONAIS SOBRE AS PLANTAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, nível de Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra.

Área de Concentração: Ensino de História

Linha de Pesquisa: Linguagens e narrativas históricas: produção e difusão

Orientador(a): Dr. Gustavo Manoel da Silva
Gomes

RECIFE

2024

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
HUMANAS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA NÍVEL
DE MESTRADO PROFISSIONAL – PROFHISTÓRIA**

TATIANA RODRIGUES DE MOURA

**“FAZ UM LAMBEDOR PARA ESSA MENINA!” DECOLONIZANDO O ENSINO DE
HISTÓRIA A PARTIR DOS SABERES TRADICIONAIS SOBRE AS PLANTAS**

**Recife
2024**

FICHA CATALOGRÁFICA

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Moura, Tatiana Rodrigues de.

"Faz um lambedor para essa menina!" decolonizando o ensino de história a partir dos saberes tradicionais sobre as plantas / Tatiana Rodrigues de Moura. - Recife, 2024.
157f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós Graduação Profissional em Ensino de História, 2024.

Orientação: Gustavo Manoel da Silva Gomes.

Inclui referências.

1. Ensino de história; 2. Decolonialidade; 3. Saberes tradicionais sobre as plantas. I. Gomes, Gustavo Manoel da Silva. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

BANCA EXAMINADORA

Dr. Gustavo Manoel da Silva Gomes (Orientador)

UFRPE, Recife/PE

Data de Aprovação

21 / 11 / 2024

Recife – PE

AGRADECIMENTOS

Acho esse momento o mais difícil pois, para agradecer dessa maneira, fico receosa de esquecer em citar alguém, visto que sou grata a tudo em minha volta: às pessoas, aos animais, aos elementos da natureza, às plantas! Mas, diante de tantos acontecimentos em minha trajetória de vida, da minha própria historiografia, agradeço as energias dos meus Orixás que me guiaram e me protegeram. A Oyá, minha guerreira; Ogum, minha força e proteção; e Oxum, que me acolhe e me dá acalanto. No batente dessa dureza de vida eu saúdo a minha Jurema Sagrada, por estar junto a mim na caminhada!

Gratidão com muitas saudades à Dona Ivanilda! Ao escrever esse momento de gratidão à senhora, lembrei que no dia 31 de agosto de 2014 a senhora se encantou e, antes de seu falecimento, sonhei com um homem preto (às vezes o encontro em meus sonhos) que me falou com uma voz de ternura “olhe, vá visitar a sua avó, ela está indo embora. Vá se despedir”. Acordei, meditei sobre o sonho, liguei para minha tia, e fui visitar minha avó na quarta feira, onde Polly, Luiz e eu, passamos o dia com ela. Foi tudo muito natural, sem sofrimento, brincamos e cantamos, nem estava pensativa sobre o sonho, não esperava que aconteceria. O dia passou, viemos embora e continuamos com o fluxo da vida. Quatro dias passaram e em um domingo 31 de agosto às 18 horas uma prima me ligou e nos deu a notícia, Dona Ivanilda - minha vó, tinha se encantado. A curandeira, a benzedeira, que produzia os lambedores para curar a família e a vizinhança. Pois bem, finalizo esse ciclo acadêmico - tão desejado - dez anos após seu encantamento.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Gustavo Gomes, por aceitar o desafio de me orientar, e me mostrar que sou capaz, abrindo a mim, novas oportunidades. Agradeço também aos meus filhos, Polly e Luiz, que tiveram que lidar com minhas ausências no meu processo de escrita, a José Xavier, namorado e amigo pela paciência e incentivo.

Minha amiga Nina com seu afeto; Mãe Denise pelo seu apoio, estímulo e atenção para comigo. Mãe Célia, que também me deu força e demonstrou cuidado com minha saúde, agradeço por suas palavras de carinho, Pai Binho que desde que o conheci, me acolheu, cuidou e cuida de mim em momentos que me sinto fraca espiritualmente. Aos professores do

quadro do Profhistória/UFPE pelos aprendizados proporcionados, carinho e atenção a mim desprendidos, em especial a Maria Emília Vasconcelos, Luiza Reis, Edson Silva e André Salles. Não podia deixar de citar minhas queridas amigas, depois de anos desde a graduação que não nos víamos, Maria de Lourdes da Silva, e Olga Mendonça, que felicidade reencontrá-las, e cursando juntas o mestrado. Gratidão a Jacqueline Salles, minha atual gestora escolar, pelo carinho, parceria, e sensibilidade, obrigada por estar sempre disposta a me dar uma força. Marjorie Pires, um ser incomum, se não fosse ela, não teria feito a seleção do mestrado, como tenho algumas crenças, e uma delas é, que nada na vida é um acaso, Márjorie foi encaminhada para me guiar ao processo de seleção, enviando link de inscrição, me motivando praticamente todos os dias. Gratidão querida Marjorie.

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de apresentar uma metodologia de Ensino de História inspirada nos saberes e usos tradicionais das Plantas a fim de desenvolver um trabalho que atenda aos Componentes Curriculares de História de Pernambuco, às Habilidades da BNCC e aos debates de uma proposta pedagógica Decolonial. Nesse sentido, busca efetivar princípios das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que determinam a obrigatoriedade da inclusão da História e cultura dos povos afrodescendentes e indígenas no âmbito do currículo escolar. Partimos da crítica de que as perspectivas da colonialidade são reestabelecidas através das estruturas sociais e defendemos que é de fundamental importância que professores de História se mantenham atentos a esses debates para que possam desconstruir os padrões estruturais do racismo. Para efetivar esse compromisso, acreditamos, é possível valer-se da proposta da Pedagogia Decolonial. Tradicionalmente os usos tradicionais das plantas formam um conteúdo muito relacionado às áreas das ciências naturais, particularmente, da biologia vegetal e da botânica. Embora, podemos compreender que as plantas estão em nossa construção histórica como sujeitos por meio de diversas motivações e processos, seja através dos conhecimentos que aprendemos com nossos antepassados, através de ritos religiosos, das benzedeadas, dos bons hábitos alimentares, da ornamentação, do autocuidado com as ervas, nas produções de chás, lambedores, garrafadas e até mesmo através da indústria farmacêutica. Dessa maneira, sugerimos que esses conteúdos sejam tomados como saberes historicamente construídos e artefatos de memórias coletivas de diferentes comunidades. Essa leitura histórica nos possibilita a construção de um trabalho interdisciplinar no qual professores e estudantes desenvolvam uma educação decolonial, ou seja, disposta a combater os efeitos da colonialidade do poder, do saber e do ser. A intenção é pensar e exercitar um Ensino de História que não esteja mais baseado nos valores que certifiquem a colonialidade estabelecida pelas relações raciais desiguais e hierárquicas, mas que, contrariamente, procure decolonizar o nosso pensamento. Portanto, discutir os conhecimentos tradicionais sobre as plantas no Ensino de História, possibilita aos jovens acessarem outras formas de conhecer sobre nosso passado e presente, com outro olhar, com outro sentir, com outro saber, desconstruindo o colonialismo e o epistemicídio e reconstruindo memórias que estão sendo apagadas com as relações capitalistas e as produções subjetivas experienciadas numa cosmologia ocidental e capitalista. E para desenvolver uma educação decolonial pensamos em apresentar uma sequência didática como produto, construindo para os professores um passo a passo em como utilizar as Plantas Tradicionais no Ensino de História, como elas podem construir um ensino decolonial, ao ponto de que possamos contribuir para uma percepção integrada e holística da Educação e da História.

Palavras chaves: Ensino de História; Decolonialidade, Saberes Tradicionais sobre as Plantas.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo presentar una metodología de Enseñanza de la Historia inspirada en los conocimientos y usos tradicionales de las Plantas para desarrollar un trabajo que responda a los Componentes Curriculares de la Historia de Pernambuco, las Habilidades del BNCC y los debates de una propuesta pedagógica Decolonial. En este sentido, busca implementar los principios de las leyes 10.639/2003 y 11.645/2008 que determinan la inclusión obligatoria de la Historia y la cultura de los pueblos afrodescendientes e indígenas dentro del ámbito del currículo escolar. Partimos de la crítica de que las perspectivas de colonialidad se restablecen a través de estructuras sociales y sostenemos que es de fundamental importancia que los profesores de Historia permanezcan atentos a estos debates para que puedan deconstruir los patrones estructurales del racismo. Para hacer efectivo este compromiso, creemos que es posible hacer uso de la propuesta de la Pedagogía Decolonial. Tradicionalmente, los usos tradicionales de las plantas forman contenidos estrechamente relacionados con las áreas de las ciencias naturales, particularmente la biología vegetal y la botánica. Si bien, podemos entender que las plantas están en nuestra construcción histórica como sujetos a través de diferentes motivaciones y procesos, ya sea a través de los conocimientos que aprendimos de nuestros antepasados, a través de ritos religiosos, curanderos, buenos hábitos alimentarios, ornamentación, autocuidado con hierbas, en la producción de tés, lickers, botellas e incluso a través de la industria farmacéutica. De esta manera, sugerimos que estos contenidos sean tomados como conocimientos históricamente contruidos y artefactos de memorias colectivas de diferentes comunidades. Esta lectura histórica permite construir un trabajo interdisciplinario en el que docentes y estudiantes desarrollen una educación decolonial, es decir dispuesta a combatir los efectos de la colonialidad del poder, el saber y el ser. La intención es pensar y practicar una Enseñanza de la Historia que ya no se base en valores que certifiquen la colonialidad que establecen las relaciones raciales desiguales y jerárquicas, sino que, por el contrario, busque descolonizar nuestro pensamiento. Por lo tanto, discutir conocimientos tradicionales sobre plantas en la Enseñanza de la Historia permite a los jóvenes acceder a otras formas de saber sobre nuestro pasado y presente, con otra mirada, con otro sentimiento, con otro saber, deconstruyendo el colonialismo y el epistemicidio y reconstruyendo memorias que se están borrando con el capitalismo. relaciones y producciones subjetivas vividas en una cosmología occidental y capitalista. Y para desarrollar una educación decolonial, pensamos en presentar como producto una secuencia didáctica, construyendo para los docentes una guía paso a paso sobre cómo utilizar las Plantas Tradicionales en la Enseñanza de la Historia, cómo pueden construir una enseñanza decolonial, al punto de que podemos contribuir a una percepción integrada y holística de la Educación y la Historia.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia; Descolonialidad, Conocimientos Tradicionales sobre las Plantas.

SUMÁRIO

OS SABERES TRADICIONAIS SOBRE AS PLANTAS: sobre lembrar, narrar, ver e repovoar	Ensino	de
História.....		12
“FAZ UM LAMBEDOR PARA ESSA MENINA!” Decolonizando o ensino de História a partir dos saberes tradicionais sobre as plantas.....		13
1. CAPÍTULO 01: O EPISTEMICÍDIO DAS POPULAÇÕES NEGRAS PELO MECANISMO DA EDUCAÇÃO.....		25
1.1. Sobre resistências, movimentos e deslocamentos epistemológicos na educação: possibilidades aos subalternizados da história.....		31
1.2. A Pedagogia Decolonial: uma porta para os saberes tradicionais sobre as plantas: memórias e histórias.....		36
2. CAPÍTULO 02: REZAS, AMACIS E BEBERAGENS: alguns tópicos sobre usos das plantas e as práticas de cura na História do Brasil.....		46
2.1. Anseios, disputas e resistências: Os usos das Plantas Tradicionais na História do Brasil.....		51
2.2. Os detentores dos saberes tradicionais das plantas: histórias de disputas.....		65
3. PESQUISAR, APRENDER E NARRAR/ENSINAR: estratégias pedagógicas para um ensino de história decolonial.....		71

ANEXO (ROTEIRO DE CARTILHA AO PROFESSOR)	88
--	----

REFERÊNCIAS	142
-------------	-----

OS SABERES TRADICIONAIS SOBRE AS PLANTAS: sobre lembrar, narrar, ver e repovoar Ensino de História.

Esta dissertação desenvolvida no Mestrado Profissional em História (ProfHistória) da UFPE, analisa a utilização dos conhecimentos tradicionais sobre as plantas como proposta para o Ensino de História, destacando aspectos estruturantes da história dos povos tradicionais do Brasil entre os alunos da educação básica. Com essa proposta desejo desenvolver uma Situação Didática para uso pedagógico sobre memórias e histórias dos usos tradicionais das plantas.

Por considerar a minha relação com as plantas algo sagrado, sensível e cheio de amor; uma relação que me significa enquanto ser, eu gostaria de apresentar um breve relato sobre a minha relação com elas, antes mesmo de trazer um debate a respeito da negação dos saberes tradicionais de comunidades negras na educação formal. As plantas em minha vida oferecem e despertam paz, encanto, ternura, sensação de acolhimento, de cuidado, cura, força e sabedoria ancestral. Uma comunicação que acontece para além da percepção de meus sentidos. Peter Wohlleben identifica que as plantas se comunicam por meio dos odores que exalam, algumas parecem simplesmente não ter cheiro, enquanto outras usam o odor para atrair. Elas possuem uma linguagem aromática entre si (WOHLLEBEN, 2017). Acredito que seja a partir dessa linguagem que me conecto com a flora.

Quando, desde pequena, aprendi através de observações, orientações, experimentos, leituras e inspirações, que as plantas sentem dor, têm memórias, vivem com seus familiares, e que suas funções são de embelezar, acalmar e curar, ou que, além disso, seus benefícios foram desvalorizados e descaracterizados pelo colonialismo do poder capitalista (WOHLLEBEN, 2017), simplesmente, não consegui mais cortá-las e matá-las. Esses saberes foram sendo construídos através dos saberes da minha avó, na observação das plantas, nos ensinamentos com a mãe de santo, e entre as literaturas acadêmicas. No entanto, tudo se inicia a partir do saber da minha avó, da relação que ela desenvolvia com as plantas, na produção de seus lambedores, no cultivo, na observação e na relação de afeto que ela construiu com as plantas. E ela (Dona Ivanilda), aprendeu com sua mãe e sua mãe aprendeu com sua avó, um

aprendizado passado de forma oral “ de boca a ouvido” e por mulheres de geração à geração, por pessoas que trás consigo além da tradição um saber ancestral, junto a necessidade do cuidar de si e da sua comunidade.

Por isso, enquanto professora, me sinto com o compromisso e um desafio de levar um pouco desse saber para meus alunos e, através do Ensino em História, pretendo exercitar uma prática profissional que desenvolva um diálogo decolonial com um olhar sensível à natureza a partir de saberes ancestrais afro-brasileiros.

A essa narrativa onde reflito brevemente como uma relação pessoal foi se transformando em uma curiosidade científica e um compromisso profissional e político, dei um novo título, como segue abaixo.

“FAZ UM LAMBEDOR PARA ESSA MENINA!” Decolonizando o ensino de História a partir dos saberes tradicionais sobre as plantas.

Desde que nasci até meus doze anos morei com meus avós. Meu pai se encantou¹ quando eu e meu irmão éramos crianças. Eu estava com um ano de idade e meu irmão, com dezenove dias de nascido. Meu pai foi acometido por uma cardiopatia reumática a qual lesionou a válvula mitral do coração, fez transplante da válvula, mas infelizmente, o organismo rejeitou o procedimento, e ele faleceu com vinte e dois anos de idade. Minha mãe ficou viúva aos 19 anos, no ano de 1979. Estávamos vivendo em plena Ditadura, que iniciou no ano de 1964 e terminou em 1985. Durante esse episódio da História brasileira, nossa família, meus avós, tios, irmãos do meu pai, minha mãe, eu e meu irmão, sofremos com a perda dele - Alberto Luiz Viana de Moura. Após a perda do meu pai, meus avós mudaram de Recife para Carpina-PE². Ali, eles tinham um pequeno sítio, e foi lá que fui crescendo e convivendo ao lado dos meus avós. Tive uma infância cheia de aventuras naquele pequeno sítio.

Passei a minha infância observando a minha avó cuidando da família com seus chás, lambedores e banho de ervas, adorava ajudar ela mexer na terra, plantar, cuidar da sua horta e

¹ Ou, como se diz, conforme a racionalidade materialista da cultura ocidental, faleceu.

² Município da Zona da Mata Norte, no estado de Pernambuco, no Brasil. Distância de 45 quilômetros da capital do estado, Recife, e sua população, conforme estimativas do IBGE de 2021, era de 85 131 habitantes. Pesquisado em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Carpina>.

colher, lembro-me que ao colher as ervas para fazer seus lambedores, vovó rezava em voz baixa. Ela vivia rezando quando sentíamos uma dor ou estávamos doentes. Ela o fazia colocando a mão no local onde doía. Rezava e cantava também. Ela era protestante³, mas houve um momento de sua vida que não era. Dizia ser filha de “índio” e cantava um hino toda manhã bem cedinho, quando começava a fazer atividades domésticas. Cantava pela casa, a Casa Bendita!

Minha mãe e tias comentam que esse hino era de sua autoria, não se sabe ao certo, mas ela dizia que esse hino era para proteger a casa, e durante os cantos de proteção da casa ela ia ao quintal colher ervas, sempre estava fazendo os lambedores para família, primas, primos, vizinhos que moravam em Recife e iam uma vez ao mês à Carpina.

Todas as manhãs durante minha infância acordava com minha vó cantando seu hino e organizando seus afazeres domésticos. Eu acordava cedinho também e já ia a sua procura no quintal. Ah, aquele quintal da casa de Carpina! Muitas memórias o permeiam com maravilhosas lembranças e aventuras. Ao acordar sentindo cheiro das ervas no fogo e ouvindo o canto do seu hino de proteção, ia à sua procura, e lá estava ela, ou colhendo ervas ou fazendo lambedor. Ela realizava muitas outras atividades domésticas, mas o que me lembro mais, eram os lambedores. Essa lembrança é tão presente, que às vezes ressoa em minha mente, ela falando de um jeitinho impaciente por me ver com “tosse de cachorro” como ela chamava a tosse seca prolongada, por conta das disfunções pulmonares, alérgicas, asmática que tenho até hoje. Ela falava, “Mariiisa⁴, faz um lambedor para essa menina, eu já ensinei como se faz! Você fica dando esses remédios que os médicos passam, que melhora uma coisa e piora noutra”. Quando ela se referia em piorar um outro sintoma, era porque a medicação que os médicos receitavam para essa minha patologia, provocava em mim aceleração cardíaca, tremores, irritação no meu humor, me deixava ansiosa, irritada, ou seja, alterava meu sistema neurológico. Interessante, minha avó não sabia ler nem escrever, panhava ônibus, não sei como, seu sonho era ser alfabetizada. Quando me tornei professora de magistério, ela me pediu para lhe alfabetizar, iniciei, mas não consegui concluir, ela desistiu! Não teve paciência, dizia que eu não sabia ensinar. Hoje, depois de licenciada e com algumas experiências metodológicas e didáticas, compreendo que na época, não sabia a técnica Paulo Freire no

³ Protestantismo - religião de matriz cristã que se originou com a reforma protestante no séc. XVI, um movimento contestatório que se originou contra a igreja católica. Esse movimento começou na Alemanha e chegou ao Brasil através dos franceses e holandeses. Hoje ele constitui a maior representação religiosa do cristianismo no país, sobretudo, nas camadas mais pobres e menos alfabetizadas.

⁴ Minha mãe, filha dela.

ensino para jovens e adultos. Mas o que eu quero dizer com essa observação, minha avó não era alfabetizada, não possuía conhecimento escolar e muito menos científico. No entanto, percebia os efeitos ruins que os remédios farmacológicos provocavam, diferente dos naturais, que não provocavam reações adversas à quem fazia uso. Era através da observação de sua experiência e dos seus saberes que ela sabia os efeitos que as plantas ofereciam, como as reações que cada uma delas provocava.

Quando minhas tias chegavam em casa, ela já separava a medicação natural feita por suas mãos, que já tinha endereço certo, para família e vizinhos de alguns bairros da periferia de Recife: Ipsep, Ibura, Jordão. Ela plantava no quintal algumas ervas como manjeriço, hortelã graúdo, xambá e mastruz, tínhamos até pé de macaíba. Ela só não tinha plantado cravo da Índia, mas possuía no seu sítio todas as ervas que ela utilizava para produzir seus lambedores. Também tínhamos no quintal verduras e tubérculos. Criamos galinhas e plantas, e desses vegetais e animais, tiramos o nosso alimento do dia a dia. Na época, entre meus dez e onze anos, aquelas manhãs eram apenas manhãs. Hoje, adulta, essas memórias são ativadas quando vejo uma flor, uma erva, quando sinto o cheiro de algum chá, ou ainda quando vejo um lambedor sendo vendido por algum vendedor autônomo de porta em porta. Um quintal com plantas, ervas, galinhas e hortas, são imagens que desafiam a dureza das paisagens urbanas nas quais vivo como professora. Paisagens cada vez mais habitadas por prédios, asfaltos, transportes, poluição e multidões apressadas e estressadas, e cada vez menos habitadas por árvores, plantas e pela vagarosidade que sabe a vida de outros gostos. Paisagens assoberbadas de consumos violentos, super enfeitadas com letreiros e propagandas da indústria farmacêutica e de suas estratégias de venda e menos aromatizadas por memórias dos saberes e dos usos sobre as plantas. Paisagens que nos geram certos tipos de conhecimentos, mais utilitários e frios, enquanto nos produzem o desconhecimento de outros saberes tidos como obsoletos, inadequados ou de macumbeiros⁵. Paisagens urbanas modernizantes, racionalizadas e perpetradas por dispositivos que mais nos endurecem, dessensibiliza e adoecem do que nos curam.

Essa dissertação não é sobre uma saudade que romantiza o passado, mas sobre uma inquietação dos efeitos colonizadores e capitalistas de nossa atual experiência histórica e dos regimes de conhecimento que ela nos fomenta. É sobre criar estratégias político-pedagógicas

⁵ Denominação pejorativa dirigida aos religiosos de matriz africana e indígenas por terem suas religiões consideradas como malignas e demoníacas, dentre outros adjetivos racistas que provocam o apagamento das tradições afro-brasileiras e indígenas.

que nos ajudem a (re) habitar ou repovoar as memórias, as narrativas e a História considerando a natureza como parte que integra e completa as existências humanas ao longo do tempo.

Tornei-me adulta e fui reproduzindo os hábitos de minha avó: cuidando-me e cuidando da família (minha filha e eu, um tempo depois, meu filho), com os usos das plantas, mesmo diante da potência industrial farmacêutica, minha vó, eu e o restante das mulheres da família procurávamos resistir aos remédios sintéticos, não só pela carência que tínhamos do acesso aos remédios industrializados, mas principalmente por optarmos ao uso natural das plantas medicinais. Em um certo momento da minha vida voltei a morar com minha avó, havia me separado do meu primeiro casamento, passei uma temporada com ela a convite do meu avô, antes dele falecer. Ela continuava com os mesmos hábitos, acordava cedinho, cantando seu hino de proteção ao lar, confeccionando seus lambedores, com as mesmas práticas de reza, de curar a família. Doces memórias da minha vó.

Durante o decorrer da minha vida comecei a frequentar um terreiro de Umbanda. Tornei-me filha de santo, e descobri o quanto os grupos das religiões de matriz africana, como candomblé e umbanda, além da Jurema Sagrada (culto de origem afro-indígena), se relacionam de forma tão particular com as plantas. Para os praticantes desses cultos, os usos das plantas são imprescindíveis nos rituais, Ewé ó! Kó si ewé, kó sí Òrìsà, que significa: sem folha não há orixá, saudação à Ossain⁶. E foi dessa maneira que me senti mais íntima dessas religiões, seus cultos e suas sabedorias ancestrais: por suas práticas com as plantas. Quando estou dentro da mata, me sinto parte dela, quando preparo um banho de ervas me sinto grata à natureza, à terra e a todos os encantados que protegem e cuidam da nossa floresta.

É a partir dessa ideia de se trabalhar nas aulas de história com as plantas de uso tradicionais, que comecei a me questionar: “por onde andam esses saberes?” “Quais pessoas ainda fazem uso deles, além dos grupos religiosos de matriz africana e indígena?”. Como também pensei em trazer para discussões entre os educandos, professores e comunidades, os debates sobre os saberes tradicionais que têm estado invisibilizados, e isso me direciona para um grande desafio, visto que boa parte dos jovens da educação básica, não tem nenhum interesse por plantas, o único interesse até então bem visível, é pela *cannabis*, pelo uso

⁶ Ossain, orixá das plantas. Ele é o próprio vegetal, as próprias plantas. Esse orixá consegue realizar a magia e a cura dos males físicos, emocionais, espirituais e sociais com o axé, ou seja, a força vital das plantas justamente porque todo vegetal, toda planta é sagrada, mágica, milagrosa e ancestral.

recreativo e seus efeitos psicoativos que ela provoca. No entanto, percebi o quanto podemos alcançar em debates interdisciplinares com componentes curriculares voltados para as relações Étnico Raciais no Ensino de História.

De uma forma ou de outra as plantas estão no nosso dia a dia, seja através dos conhecimentos que aprendemos com nossos antepassados, através de ritos religiosos, das benzedeadas, ou dos bons hábitos alimentares, da ornamentação, do autocuidado com as ervas, nas produções de chás, lambedores, garrafadas e até mesmo através da indústria estética e farmacêutica, quando os cientistas descobrem suas fórmulas benéficas à saúde e as transformam sinteticamente para seus usos comerciais, descaracterizando, desvalorizando todo conhecimento de nossos antepassados, adquirido através da relação de respeito, de cuidado, de observação e amor à Natureza, a qual, foi se perdendo pela construção do pensamento colonial, capitalista neoliberal.

No entanto, através dessa minha observação e experiência, surgiu o interesse de utilizar minhas aulas de História como o instrumento para educar com base em uma educação decolonial e libertadora, utilizando também outros espaços da escola que não fosse a sala de aula. Por conta da pandemia da COVID-19, durante os anos de 2020 a 2022, percebi que os alunos não queriam mais estar nas salas, não se detinham a filmes por mais de dez minutos, eles queriam qualquer outra coisa, menos sala de aula.

Comecei a me perguntar, como atrair esses jovens do Ensino Médio para as aulas de História. Pensei em aulas de campo, mas ainda não podíamos ocupar outros espaços, por conta das medidas de restrições sanitárias, onde, segundo as quais, ainda não havia sido liberada às visitas em espaços públicos e fechados, por conta dos riscos que ainda existia a respeito da Covid 19 com a intenção de evitar possíveis aglomerações, visto que as medidas de restrições foram sendo liberadas gradualmente em alguns espaços, como cinema e museus. E ao observar em torno da escola que lecionava na época, (segue uma nota de rodapé que considero importante sobre as escolas)⁷, percebi uma horta sem uso, um espaço tranquilo e bem amplo, levei os alunos para esse espaço e começamos a perceber o quanto seria interessante retomar a horta que estava em desuso, e fomos plantando aos poucos.

⁷ Essas práticas se desenvolveram em duas escolas durante o mestrado, A primeira escola foi a Escola Eleanor Roosevelt, localizada no bairro do Ipsep, situada entre a rua Aracatuba e Jean Emile Favre. A segunda, é a escola Joaquim Xavier de Brito, situada no bairro da Iputinga, na rua Cordislândia, nº 1120. Contudo, essa mudança de escola se deu por motivos administrativos. No entanto, me fez observar que, de acordo com a comunidade escolar, as aulas terão receptividades diferentes pelos alunos.

O início desse trabalho se desenvolveu em uma escola do Estado de Pernambuco, Eleanor Roosevelt, situada entre a rua Aracatuba, nº 43, e rua Jean Emile Favre no Bairro do Ipsep, na zona sul da cidade do Recife. É um bairro, embora, também seja considerado um distrito⁸, ele surgiu de um núcleo residencial construído na primeira metade da década de 1940, financiado e construído pelo IPSEP (Instituto de Previdência dos Servidores do Estado de Pernambuco) para residência dos servidores estaduais de Pernambuco, próximo aos bairros da Imbiribeira, Caçote, Ibura e Boa Viagem. Esse conjunto residencial recebeu o nome de Vila do Ipsep, sendo reduzido seu nome, posteriormente, para Ipsep. Hoje ele se tornou um bairro domiciliar e comercial⁹, com uma grande referência de “bairro bom de se morar”. Sua população é de 25.029 de habitantes, sua população feminina é de 14.022, e masculina é de 11.007, onde eles se autodeclara 44,94% pardos, 48,72% brancos e 5,11% pretos¹⁰. Nele também está situado o Templo Espiritualista Casa do Amigo Pai Oxoce¹¹, o terreiro Umbandista que faço parte desde 2009, fundado desde 1970 Sua primeira líder foi Mãe Celeste acometida pela covid 19, vindo a falecer em 26 de janeiro de 2021, É atualmente dirigido por Mãe Célia e Pai Luiz Antônio. Com grande influência na linha de jurema, cigana e os cultos aos orixás, exerce um sincretismo religioso que interliga suas práticas numa diversidade de cultos embasados nas três etnias, ameríndia, africana e europeia, embora perceba, que os cultos aos ciganos carregue mais influências de grupos étnicos de ciganos (mesmo que seja de maneira espiritual) das regiões da Índia e Egípcia. A Casa do amigo Pai Oxoce, desenvolve uma marcante influência espiritual e religiosa no bairro do Ipsep, onde muitos de meus alunos, principalmente após a covid 19, tem frequentado, e de certa forma, facilitando meu trabalho com as plantas.

Portanto, foi a partir das minhas observações e inquietações que surgiu a ideia de trabalhar em minhas aulas de história com as plantas, os usos que são realizados com elas, os benefícios que alcançamos através delas, e as pessoas que as utilizam, e com isso contra colonizar o ensino de história. E com as atividades que fui construindo, levando os alunos à essa horta em desuso, obtive respostas inspiradoras para a minha dissertação, os alunos da escola Eleanor Roosevelt se envolveram de maneira expressiva e muito positiva, de início era mais para estarem fora da sala de aula, mas aos poucos eles foram se envolvendo, se reuniam, organizavam encontros para realizarem suas atividades, criando proposta de ampliar as aulas

⁸ Cidade dividida em municípios menores que, por sua vez, se subdividem em bairros, também subordinados ao poder de sua prefeitura.

⁹ Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ipsep>

¹⁰ <https://www2.recife.pe.gov.br/servico/ipsep?op=>

¹¹ Rua Ibipituba, 450. Ipsep - Recife/PE @pai_oxoce

de história, onde fui percebendo que poderia se tornar em uma eletiva, tiveram a ideia de criar um site, outro aluno passou a trazer da casa da avó que mora no interior, terra adubada para plantar e cuidar da horta que estávamos reativando, um grupo de alunos, cuidava da rega todos os dias. É claro que fui orientando-os e estimulando-os nas realizações das atividades, ainda assim, eles precisam de estímulos e orientação. Professores de Biologia e Química também passaram a se envolver com as aulas, procurando aplicar essas atividades em seus componentes curriculares. Contudo, em 2022 por questões administrativas, fui transferida para a escola Joaquim Xavier de Brito, e lá, tive experiências diferentes com os alunos. Eles não tinham interesse nenhum pelas aulas, a princípio, fiquei completamente perdida, pois precisava comprovar cientificamente para o programa de mestrado, o Profhistória, que era possível trabalhar história com as plantas tradicionais, mas aos poucos fui percebendo que, existe, entre os bairros, grupos diferentes, com comportamentos diferentes, pensamentos, e estilo de vidas diferentes, essas diferenças vai acontecer em pequenos bairros, e em comunidades escolares diferentes.

A escola Joaquim Xavier de Brito, está situada no bairro da Iputinga, localizado em Recife, o bairro da Iputinga surgiu com a expansão da cidade, fazia parte dos engenhos que estavam em torno do Rio Capibaribe por volta do séc XVII. No séc XX, ocorre o desmembramento dos engenhos e assim surgiu o bairro da Iputinga, tem o nome originado de uma derivação indígena de etnia tupi que significa “lugar de campo que se enche d’água no inverno”. Após uma grande enchente que ocorreu em 1975 que quase destruiu o bairro, foi revitalizado por um movimento organizado por vários artistas de Recife que conseguiu apoio de instituições governamentais promovendo destaque social ao bairro, logo em seguida o bairro passou a ser chamado de Iputinga bairro dos artistas e nas redondezas da Iputinga estão, as comunidades do Caiara, Detran, Barbalho, Monsenhor Fabrício (SILVA, 2012). Segundo dados estatísticos da prefeitura do Recife, sua área de habitantes é em torno de 52.200 ao todo. No entanto, sua população feminina é de aproximadamente 28,164, enquanto a masculina é de 24,036, significa que existem mais mulheres do que homens¹². No critério de raça, 50,52% dessa população se autodeclara parda, enquanto 40,66% se autodeclara branca, e 7,54% se autodeclara preta. Esses dados nos permitem refletir sobre as características sócio culturais dessas duas comunidades, cabendo a possibilidade de se buscar análises a respeito dos debates que desenvolvam diálogos étnico raciais, gêneros, religiosos, e a relação que essa população tem, ou teve em algum momento da sua história de vida com as plantas.

¹² <https://www2.recife.pe.gov.br/servico/iputinga?op=NTI4Mg==Iputinga>

Contudo, vamos encontrar outro público, com outra mentalidade e foi aí que encontrei alguns desafios, mas não desanimei. Até entre os professores, encontrei resistência de convidá-los para trabalharmos essa proposta, pois ela nos permite a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares da BNCC. E foi assim até a defesa da dissertação, os professores ao certo nem sabe o que realmente faço, com as plantas. Já na gestão da professora Jacqueline Salles, tive grande incentivo e apoio, embora também não tenho o que falar da Gestora anterior Andrezza Ferreira, tive dela também todo acolhimento na implementação das minhas aulas.

Ao ler mais sobre as plantas, estudar mais sobre elas em toda pandemia para fins litúrgicos e em benefício à saúde, observei que o uso daquelas que plantamos na escola e de outras grandes variedades, são consideradas Plantas Tradicionais, digo tradicionais por elas terem desenvolvidos ao longo da história, benefícios de cura física e energética nas espécies humanas e não humanas, como em suas práticas realizadas de maneira específica, transmitida por seus antepassados, através da oralidade e as vezes de forma sagrada (DA CUNHA, 2007). Nesse sentido, apresentamos as plantas como elemento constante do processo histórico, onde elas estão presente em vários contextos históricos e em vários aspectos das ciências, como nas ciências biológicas, na geografia, etnobotânica, na história, na química, como também no conhecimento popular que nossos ancestrais desenvolveram na observação, na necessidade do uso em busca de cura dos males físicos e espirituais. Uma vez que estudamos as relações culturais estabelecidas historicamente entre os seres humanos e a vegetação, esta dissertação situa-se no campo da história cultural e não da história natural, ou seja, não é uma História das plantas, apenas, mas uma história dos seres humanos com as plantas e conhecer o processo de construção, sistematização e circulação desses saberes que constituem tradições ao longo do tempo, inclui episódios de encontros, ludicidade, afeto, magia, espiritualidade, necessidades, curas, rituais de passagem, mistérios, partilhas e preservação; porém, também episódios de conflitos, disputas, destruição, exploração, colonização etc.

Os saberes e usos tradicionais das plantas compõe um legado histórico-cultural, um patrimônio que diz respeito não apenas às plantas enquanto matérias-primas, ou as suas propriedades bioquímicas, mas também as suas referências socioculturais construídas ao longo do tempo pelas diferentes comunidades e grupos étnicos e que também significam o mundo, os seres humanos e as suas relações com os mundos natural e histórico-cultural. Essa discussão é bastante importante de ser feita, sobretudo, no atual momento em que somos

atravessados pelos riscos consequentes da degradação ambiental oriundos de uma aceleração nos moldes como a cultura capitalista se relaciona com as plantas pela ótica da dominação, exploração, destruição e substituição dos ambientes naturais em prol da lucratividade em escala global. Neste sentido, (re) pensar a ecologia é, também, (re) pensar os regimes de historicidade que nos (re) definem como seres humanos em relação à natureza.

Diante desses questionamentos em busca de como eu poderia relacionar as aulas de História com as plantas tradicionais (que é especificamente para as ciências naturais um estudo particular da biologia vegetal e etnobotânica), pensei em trabalhar as plantas e seus saberes, integrado a um trabalho simultâneo aos componentes curriculares do ensino de História. A partir disso, desenvolver um trabalho que atenda aos componentes curriculares e as habilidades da BNCC do ensino de história, no que diz respeito a uma proposta sobre decolonialidade¹³, ou seja, contra colonizar. Na intenção de romper com paradigmas da educação e do Ensino de História nessa perspectiva decolonial ou contra colonial (PAIM; PEREIRA, 2018). Apontando, dessa forma, as plantas como um elemento que pode ser trabalhado o processo de decolonialidade, de modo que os efeitos da colonialidade do poder, do saber e do ser, possibilitem a construção de novas configurações de relações, novas construções de mundo, não mais permeada por valores que certificam a colonialidade, principalmente os valores que estabelece como base as relações raciais desiguais e hierárquicas (PAIM; PEREIRA, 2018).

Consultando o Currículo de Pernambuco do Ensino Fundamental e Médio, percebi que através do Objeto de conhecimento, das Habilidades da BNCC e das Habilidades Específicas dos Componentes do ensino fundamental (EF08HI14, EF09HI18) e médio (EM13CHSI04, EM13CHS104HI04PE, EM13CHS103, EM13CHS603, EM13CHS603HI19PE, EM13CHS103HI03PE¹⁴), observamos que podemos utilizá-los de maneira, que a proposta

¹³ Esforço para construir equidades de aprendizagem a partir de múltiplas referências culturais numa perspectiva intercultural crítica. Não se trata de passar de um momento colonial para um momento não-colonial, como se fosse possível que todos os padrões e traços coloniais deixassem de existir. Não existe um estado nulo de colonialidade, mas posturas, posições, horizontes e projetos para resistir, transgredir, intervir, surgir, criar e influenciar. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínua em que seja possível identificar, visibilizar e incentivar “lugares” de exterioridade e construções alternativas ao projeto de dominação do ser, do saber e do fazer referenciados na colonização, racismo e capitalismo (WALSH, 2012).

¹⁴ Essas letras acompanhadas com números representam as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades definidas para cada ano (ou bloco de anos), cada habilidade é identificada por um código alfanumérico cuja composição é a seguinte: O primeiro par de letras indica a etapa de Ensino que podem ser desenvolvidas em qualquer série do ensino. O primeiro par de números indica o ano a que se refere a habilidade descritas que podem ser desenvolvidas em qualquer série do ensino. O segundo grupo de letras indica o componente curricular. O último grupo de números indica a posição das habilidades na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos. Vale destacar que o uso de numeração sequencial para identificar as habilidades não representa uma ordem ou

sobre decolonialidade seja trabalhada com a intenção de desconstruir a perspectiva colonial da escola, da educação e do ensino de história, baseado no sistema de educação eurocêntrica (PAIM; PEREIRA, 2018). Dessa maneira, apresento as plantas como um aspecto nas discussões para decolonizar a colonialidade de modo que possibilite a construção de novas configurações de relações, não mais permeadas por valores que certificam a colonialidade, mas, por valores que estabeleçam como base, o questionamento das relações raciais desiguais e hierárquicas (PAIM; PEREIRA, 2018).

É de fundamental importância que professores de história se mantenham atentos para obrigatoriedade de ensinar história pondo em prática as leis 10.639/03 que determinam a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura dos povos negros e 11.645/08 para as Relações Étnico Raciais no âmbito de todo o currículo escolar. “A implementação dessas leis são resultado de décadas de lutas alcançadas pelos movimentos negro, nas lutas emancipatórias e pela democracia junto a intelectualidade negra, como integrante do pensamento que se coloca contra os processos de colonização, introduzido na América Latina e no mundo” (GOMES, 2017, p. 15).

Não é de hoje que o ensino de história vem passando por crises, segundo Elza Nadai, identifica que (NADAI, 1992, p. 144):

O Ensino de História vive atualmente uma conjuntura de crise, que é seguramente, “uma crise da história historicista”, resultantes de descompassos existentes entre as múltiplas e diferenciadas demandas sociais e a capacidade da instituição escolar em atendê-las ou em responder afirmativamente, de maneiras coerente, a elas.

Além desse contexto de crise que foi verificado por Nadai, existem atualmente, novas propostas para Educação e conseqüentemente para Ensino de História - o Novo Ensino Médio, um programa que surgiu do Novo Mais Educação e foi autorizado e estabelecido por Michel Temer ao assumir a Presidência da República após o *impeachment* de Dilma Rouseff. Considerando o contexto delicado que o país enfrentava em 2016, o qual provocou uma crise política, onde mais adiante afetou a economia, a sociedade e a educação da sociedade brasileira (DA SILVA; BOUTIN, 2018). E neste novo Ensino Médio, a carga horária das aulas de humanas foram reduzidas, engessando cada vez mais a liberdade de o professor ministrar suas aulas, como uma padronização do Ensino Básico em todas as modalidades de Ensino.

hierarquia esperada das aprendizagens. Cabendo aos sistemas e escolas definir a progressão das aprendizagens em função dos seus contextos locais. “BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.”

Um outro ponto é que as aulas de história têm se tornado cada vez mais detestáveis aos olhos dos estudantes como disse Nadai, 1992, citada por Murilo Mendes, em “A história no curso secundário” (NADAI, 1935, p. 41):

Nossos adolescentes também detestam a história. Voltam-lhe ódio entranhado e dela se vingam sempre que podem, ou decorando o mínimo de conhecimentos que o “ponto” exige ou se valendo lentamente da “cola” para passar nos exames. Demos ampla absolvição à juventude. A história como é ensinada é, realmente, odiosa.

No entanto, recentemente, transformações na história têm sido percebidas. Desafios estão sendo alcançados para novas propostas do ensino de história, como a inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira, da história dos povos indígenas e do protagonismo das mulheres, passos muito importantes para um novo modelo de ensinar a historiografia do Brasil. Tais passos somados a uma boa metodologia de ensino, pode vir a ser fundamental para acompanhar essas transformações. Acredita-se que discutir os conhecimentos tradicionais sobre as plantas no ensino de história, possibilita aos jovens acessarem outra forma de conhecer sobre nosso passado, presente e futuro. Possibilita decolonizar o ensino da história e reconstruir memórias que estão sendo apagadas com as relações capitalistas e as produções subjetivas experienciada numa cosmologia europeia (PAIM; PEREIRA, 2018).

No entanto tem-se feito necessário quanto professora de História trazer para sala de aula esse debate, para que possamos através e juntos ao movimento negro educador, decolonizar o pensamento, o poder e o ser que tanto violenta os corpos e os saberes, e promove o racismo. Para Walsh, através do pensamento decolonial, surgirá uma nova teoria crítica ou de mudança na sociedade, na construção de caminhos, de ser, estar, pensar, olhar, ouvir, sentir e viver com um outro sentido ou horizonte, permite ir em busca de anseios na intenção de construir uma nova sociedade.

Nilton Mullet Pereira considera que esses processos possibilitam ao ensino de História avançar nos debates de resistência política e social. bell hooks, aponta que professores, educandos e sociedade, devem resistir a todas estratégias brancas de colonização racista. Ela sugere que professores devem ensinar a transgredir, a aplicar uma educação como prática de liberdade, uma educação engajada, com o compromisso de ser contrário à corrente de Ensino Bancário, tão criticada pela filosofia Freiriana. Ao pensar o que se faz no ensino de história e o que se faz em uma aula de história, temos dois aspectos a considerar, o primeiro seria o lugar de produção conceitual e criação expressivas para o conceito de história, e o segundo

como caos genético, por onde desfilam diferentes saberes e temporalidades (PEREIRA, 2018).

Contudo, a pesquisa sendo desenvolvida na Escola de Referência Joaquim Xavier de Brito, como citamos acima suas informações. Se ampliará também para além do espaço escolar, considerando que, faz parte do campo de pesquisa, a realização de aulas no seu entorno: praças projetadas e terrenos ociosos com potencial de serem utilizados para plantar. Buscou-se estimular o cuidado de preservar esses espaços verdes, plantando e sabendo que em toda comunidade onde se tenha essas praças, existe alguma senhorinha, mulher ou até mesmo homem que cultivem o cuidado à vegetação, que plantam ervas, flores, vida; que sabem seus benefícios fitoterápicos, energéticos, espirituais e etc.

A ideia de começar uma aula de história utilizando plantas de uso tradicional nos leva a um grande desafio, visto que ao longo dos anos em que atuo como educadora, percebo que os jovens da educação básica não têm interesse por plantas. No entanto, a ideia de alcançar uma interdisciplinaridade de assuntos a serem abordados usando as plantas em sala de aula é um estímulo a discussões válidas e importantes na construção de um pensar mais crítico e criativo.

A importância desse tipo de trabalho no ensino está em problematizar a colonialidade do saber sobre as plantas e sobre o traçar da História da qual elas se fizeram como objetos de saber durante o processo de colonização do Brasil. “Discutir a pauta dos temas sensíveis, entender que a história nos permite transcorrer por saberes, memórias, fazeres e narrativas, que permitem o acesso a diversas formas de pensar o tempo, a realidade, o passado e o presente” (PAIM, 2018. p, 20). Através desses diálogos é esperado que os jovens, especificamente de escolas públicas, adquiram autonomia e pensamento crítico no que diz respeito à cura e outros aspectos da história, sendo ela um processo de disputa entre uma ciência colonialista/racista e burguesa, contra saberes ancestrais, coletivos, tradicionais e colaborativos.

Além disso, discutir sobre saúde pública com o uso das plantas é importante no cotidiano da população brasileira pelo motivo de que muitos grupos sociais brasileiros recorrem aos benefícios das plantas para seus tratamentos de cura, primeiro por não acessarem a medicina convencional de qualidade, segundo, por motivos religiosos, para manter suas tradições de matriz africana, e terceiro, pela opção de buscar tratamento de medicina

tradicional milenar, transmitida de geração em geração. Nesse sentido, dentro de um contexto histórico marcado pelo seu uso de medicamentos industriais, essas práticas têm se tornado necessárias para o resgate de memórias coletivas de grupos sociais subalternizados.

E para isso, vale incentivar a reconstrução de memórias afetivas de grupos sociais cuja cultura dos conhecimentos sobre as plantas, sejam a herança de seus saberes tradicionais, transmitidos por gerações milenares e pela oralidade. Desse modo, é a partir do entendimento da sociedade e a natureza que vamos compreender essa relação, atravessada por práticas de cura e mágico-religiosas que se relacionam com o passado da historiografia brasileira e é ameaçada por invisibilidade dos grupos estigmatizados, permitindo assim, que os alunos tomem consciência enquanto jovens e pertencentes a uma sociedade de estrutura colonial/racista e capitalista que precisa ser transformada. Contudo, a relação da natureza e a sociedade, ou seja, a cultura, irá construir o conceito biocultural, entendendo que essa noção discutirá que a natureza e o social, ou seja, a cultura, não são separados, sejam eles humanos ou não humanos. (HERNANDEZ, 2022, p. 27). Isso quer dizer que a natureza está em nós, que somos natureza. Contudo, o pensamento eurocêntrico nos separa, orientando que a sociedade está desvinculada da natureza, dando origem ao capitalismo e gerando uma crise civilizatória planetária, a industrialização, a ciência positivista, a constituição das cidades, foram nos separando da natureza, exterminando a biodiversidade, as memórias humanas e os conhecimentos acumulados por gerações. Nesse aspecto, ocorre a crise ambiental que se soma à crise econômica e social, o que nos permite falar de um colapso sócio econômico mundial (HERNANDEZ, 2022, p. 29).

Portanto, entendemos que o conceito de biocultural além de discutir a relação da sociedade e a natureza, numa perspectiva de serem singulares, deverá também promover o resgate das memórias individuais e coletivas, civilizatória e genética em um só tempo (HERNANDEZ, 2022, p. 30). Halffter, 2009 diz que, as transmissões orais dos saberes tradicionais e ancestrais constitui um verdadeiro patrimônio biocultural e dessa forma se constrói a memória biocultural. A memória para Toledo e Barrera-Bassols, 2015 permite que os indivíduos e a sociedade como um todo construam uma memória coletiva que lembrem de eventos do passado. Desta maneira, proporciona que os grupos sociais, compreendam sua relação com a natureza e como essa relação se sustenta ao longo da história, de maneira que, essa relação conduza a espécie humana à consciência de remontar as recordações que compõe

sua história com a natureza e entender as transformações que ocorre na história natural (TOLEDO E BARRERA-BASSOLS, 2015, p. 23).

Sabemos que, nas religiões de matriz africana, é imprescindível o uso das folhas. Elas fazem parte das ritualísticas religiosas de Candomblé¹⁵, como nas pajelanças¹⁶ indígenas, rituais de Umbanda¹⁷ e entre outras camadas da sociedade, elas são levadas a fazerem usos dessas plantas, por diversos motivos, pela tradição religiosa, os efeitos que ela produz em seus manuseios ritualísticos, gerando cura física, espiritual e conexão com os seres da natureza, bem como, a necessidade de manter a tradição que seus antepassados, dos quais trazem de forma milenar, para que possam resistir e sobreviver ao epistemicídio colonial. Segundo Pierre Verger, na tradição Iorubá, era de uso obrigatório o conhecimento das plantas entre os babalaôs, até sua pronúncia deveria ter todo um critério, no som e no tom (VERGER, 1995, p. 36):

No decorrer da palavra da coleta das plantas pensei, durante certo tempo, que meus colegas babalaôs estivessem trocando de mim, pois em diversas ocasiões recebi amostra de uma mesma planta com nome iorubá diferentes. Mas houve um momento em que me dei conta em que as curtas frases ofô que definiam a ação esperada das plantas em questão comportavam um verbo geralmente monossílabo que figurava no nome da planta, servindo assim para auxiliar sua memorização, e que este “verbo atuante” da encantação pronunciada também era umas das sílabas do nome da planta utilizada.

A medicina Ibérica recebeu influência grega que será praticada no Brasil colonial a partir do séc. XVI, ela chega com os jesuítas. Sabe-se que só na metade do séc. XVIII que as academias das ciências naturais, sediadas na Bahia e no Rio de Janeiro, agregavam padres, funcionários graduados da coroa, magistrados, bacharéis, senhores de engenho letrado, e alguns poucos, físicos e cirurgiões (MIRANDA, 2017). Já no ano de 1772, é fundada pela primeira vez no Brasil a primeira instituição voltada para as ciências naturais, onde médicos, cirurgiões, boticários, padres e outros letrados compunham os quadros sociais da academia. Em 1808, o Príncipe Regente Dom. João criou, a Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica, onde a sociedade científica era formada por vários segmentos, a medicina, cirurgia, farmácia e botânica, seus participantes desenvolveram trabalhos sobre vegetais úteis à agricultura e à medicina, bem como promoveram a adição à cultura da anilina - utilizada para extração do

¹⁵ Religião afro-americana que se desenvolveu no Brasil durante o séc. XIX, através de um processo de sincretismo entre várias religiões tradicionais da África Ocidental.

¹⁶ Rituais de cura realizados pelos indígenas e dirigido pelo pajé (curandeiro e líder espiritual da aldeia), neste ritual se bebe uma bebida afrodisíaca conhecida como tafiá, onde se evocam espíritos ancestrais ou de animais da floresta, esta evocação serve para pedir orientação no processo de cura do paciente.

¹⁷ Religião afro-brasileira que sintetiza os cultos aos orixás sincretizados, ou seja, ao candomblé, desenvolveu elementos, onde são cultuados da religião católica, e indígenas.

anil, do índigo e do cacauzeiro, como a cultura do algodão, onde se descobre o uso medicinal das folhas e produção do tecido (MIRANDA, 2017).

Nesse sentido, Carlos Alberto Cunha Miranda, observa que, com os usos das plantas, a sociedade dialoga em um certo momento com as práticas mágicas, e em outros irá dialogar com a sociedade científica colonial. Como exemplo do séc. XVIII, os Jesuítas para combater as doenças nos aldeamentos indígenas, utilizavam como terapêutica, a sangria¹⁸ e o uso de ervas medicinais. Já os Pajés, com o uso da medicina mítica eram impedidos e perseguidos, sendo proibida suas práticas de cura, pois nos primeiros séculos, a medicina no Brasil, sofreu fortes concorrência com as práticas de cura exercidas pelos curandeiros e pajés.

O objetivo desse trabalho é propor estratégias para discutir historicamente os saberes tradicionais sobre as plantas no ensino de história, utilizando tal conhecimento para aplicar como proposta de um ensino decolonial entre os alunos do ensino médio, destacando aspectos históricos e culturais dos povos, baseando - se nas leis 10.639/003 e em seguida 11.645/008, resultado de décadas de lutas alcançadas pelo movimento negro e de outros segmentos de movimentos sociais, nas lutas emancipatórias e pela democracia junto às intelectualidades negras e indígenas, como integrante do pensamento que se coloca contra os processos de colonização.

A partir de um conjunto de aulas dialogadas e práticas de reflexão e manejo de saberes, memórias e histórias dos usos tradicionais das plantas na História do Brasil, elaboramos em uma das atividades realizadas, uma Situação Didática que orienta formas de pesquisa por estudantes em suas comunidades sobre os usos tradicionais das plantas e divulgação dos usos fitoterápicos nas comunidades e bairros onde moram por meio das técnicas da história oral temática, a fim de que possam se identificar e registrar diferentes aspectos que contextualizam os usos das plantas nessas comunidades (necessidades, situações de uso, lugares e formas de aquisição das plantas, nomes e tipos de plantas, maneiras de uso, funções/objetivos de cada utilização, quem são os/as sujeitos praticantes desses saberes nas comunidades etc.). Esse material pode ser adaptado pelos/as docentes de História em cada região do Brasil, segundo as

¹⁸ A sangria é um ramo da arte da cirurgia realizada pela medicina de cura, por negros médicos curandeiros, e a partir do século XIX adotado por alguns médicos científicos no Brasil, utilizava sanguessugas, ventosa de vidro, sarjadores, lancetas para realizar as sangrias. Contudo, para exercer a arte de curar e da sangria era necessário solicitar autorização ao físico-mor ou cirurgião-mor, até 1828, quando o órgão foi extinto. PIMENTA, Tânia Salgado. A arte da sangria.

urgências e possibilidades de seus respectivos contextos pedagógicos, comunitários e ecológicos.

Existe grande diversidade de plantas que podem ser trabalhadas para os objetos desse estudo por meio de variadas formas. Com isso, espera-se que os jovens possam reconstruir, analisar e estudar as memórias afetivas sobre seus antepassados, sua ancestralidade, sua diversidade étnica, seu entendimento sobre sua realidade, e a realidade que está em sua volta, permitindo que eles tomem consciência de suas potencialidades enquanto jovens pertencentes a uma sociedade que está estruturada na colonialidade, no racismo e no capitalismo.

Para dar conta dos nossos objetivos, organizamos a dissertação da seguinte maneira: no capítulo 01, intitulado “O epistemicídio das populações negras pelo mecanismo da educação” discutimos diferentes perspectivas epistemológicas de educação entre as quais nos vemos envolvidos como possibilidade educativa e cidadã: uma pedagogia a que podemos chamar de colonial, tradicional, epistemicida e que anula os saberes tradicionais sobre as plantas, inclusive como possibilidade de tema de estudo para o Ensino de História; e uma outra, insurgente, a pedagogia decolonial que nos abre perspectivas que renovam nossas possibilidades de estudo e de existência.

Já no capítulo 02, “Rezas, amacis e beberagens: alguns tópicos sobre usos das plantas e as práticas de cura na História do Brasil” realizamos uma breve história dos usos tradicionais das plantas em diferentes momentos da História do Brasil a fim de perceber esses usos como um legado sócio-histórico-cultural, um patrimônio, que foi construído a partir de um processo longo, tenso, disputado e marcado tanto por violências, quanto também por encontros, partilhas, sociabilidades e transformações. Nesse capítulo há um espaço dedicado a pensar as identidades e saberes ancestrais daqueles que historicamente foram subalternizados, mas que são grandes detentores de saberes tradicionais sobre as plantas.

O capítulo 03, que será o último: “Pesquisar, aprender e narrar/ensinar: estratégias pedagógicas para um ensino de história decolonial” é dedicado a apresentar os nossos embasamentos teórico para a elaboração de uma sequência didática, intitulada “Um Mergulho nas Memórias de Cura - As plantas tradicionais em nossas histórias” bem como apresentar a formatação desse recurso didático a ser utilizado como suporte para a realização da pesquisa escolar interdisciplinar pelos estudantes da educação básica.

Por fim, uma escola decolonial é uma escola transgressora, ela transgride os limites disciplinares da instituição escolar, ela liberta o ser. Penso que precisamos, enquanto professores e professoras, ensinar nossos estudantes a transgredir os limites impostos pela hegemonia colonial do poder, além de transgredir a instituição escolar, precisamos romper também as barreiras que o colonialismo nos submeteu. Dessa maneira, deseja-se que os/as colegas assumam o compromisso de construir uma pedagogia antirracista e decolonial, uma prática para liberdade, como sugeriu bell hooks, em seu livro *Ensinando a Transgredir* (2013).

Contudo, é importante estimular em nossos estudantes uma devoção ao estudo, onde se estabeleça um ato contra-hegemônico de resistência a todas estratégias brancas de colonização racista (HOOKS, 2013). E sendo assim, promover uma sociedade que respeite as diversidades, e que integrem os jovens numa perspectiva holística¹⁹ do ser, mesmo que pareça poético ou utópico a ideia de desenvolver a proposta de uma escola transgressora e decolonial, nos deparamos com estudantes e instituições altamente complexas, sem nenhum interesse de perceber e apreender novos desafios. Mas, dessa maneira, considero que ainda assim, diante de todas as complexidades, se faz necessário que novas práticas pedagógicas, novas estratégias, sejam partilhadas em sala de aula, entre estudantes e instituições que impliquem aos questionamentos dos sistemas de dominação.

¹⁹ Holístico é um conceito criado no séc. XIX em torno de 1870, pelo Sul Africano Jan Smuts que define como uma tendência da natureza de usar a evolução criativa para formar um todo, que é maior que a soma de duas partes. Ou seja, significa que tudo está relacionado entre si, que tudo está conectado, as plantas, os animais (os animais humanos também), o solo, oceanos, minerais, o planeta, o universo.

CAPÍTULO 01: O EPISTEMICÍDIO DAS POPULAÇÕES NEGRAS PELO MECANISMO DA EDUCAÇÃO

Considerar nesse primeiro momento sobre a instituição escolar nos faz pensar nela como uma instituição disciplinadora por estar pautada para reproduzir uma relação de poder entre professores, pais, alunos, gestores, coordenadores e orientadores numa sociedade que se constituiu de acordo com os aspectos da colonialidade. Segundo Foucault (1975), a escola é o espaço onde o poder disciplinar produz o saber. Ela surgiu no século XVIII como instituição disciplinar com aplicação de métodos reguladores para controlar o corpo do cidadão com o objetivo de produzir corpos subservientes, controlando o campo do saber desse indivíduo, através de práticas, políticas doutrinadoras, fundadas em vigilância (TRAGTENBERG, 1985). E além de agir sobre o corpo social de forma repressiva, a escola também é um dispositivo de produção das subjetividades, dentro das salas de aulas ou fora dela, favorecendo na constituição de sujeitos politicamente dóceis e economicamente produtivos, conforme objetivo e lógica capitalista e conservadora da sociedade burguesa.

É nessa estrutura de controle, que a escola legitima seu poder, o saber instituído será visto de forma natural, levando as pessoas a aceitarem essa estrutura de controle e construção do saber sem questionar. E quais as referências epistemológicas oferecidas como naturais para reestruturar as subjetividades desses indivíduos?

Maria Regina dos Santos Prata, 2005 diz que a subjetividade não é um dado prévio nem um ponto de partida, mas um ponto de chegada de um processo complexo, tal como o devir, ou seja, é construída por um processo contínuo de construção do conhecimento. É a partir dessa complexidade, que consideramos a discussão pela qual a relação de poder vai circular no espaço escolar junto a relação de subjetividade por ela entendida, a subjetividade realizará efeitos de verdades reais na construção do saber pela instituição escolar ao longo do tempo. Deve-se analisar a escola do século XVIII aos tempos atuais, percebendo a inserção do poder na construção do saber. Portanto, a escola foi condicionada à inclusão da disciplina como mecanismo de isolamento e adestramento das crianças, por coerção, uma escola tecnicista, indiferente à diversidade do ser da criança, do jovem e do adulto. Já no séc. XIX, a escola foi sendo reestruturada com um discurso disciplinar conforme o modelo ortopédico do panóptico²⁰, uma estrutura de construção civil que era utilizada nas escolas, hospitais, prisões,

²⁰ Definido inicialmente por Jeremy Bentham, o panopticon era um difícil em forma de anel, com um pátio no meio do qual havia uma torre central, com um vigilante. Essa estrutura em forma de anel permitia que o vigilante

fábricas, hospícios, onde os sujeitos eram vigiados em todos seus pontos, inseridos em um lugar fixo com todos seus movimentos e acontecimentos controlados (FOUCAULT, 1977).

Também é nesse contexto que o poder nas escolas será exercido a partir de exames avaliativos dos estudantes conforme os conteúdos, competências e habilidades mínimas pré-estabelecidas para cada nível de estudo em acordo com os interesses eurocêntricos, cristãos e burgueses, lógica que conduziu as instituições a examinar, qualificar, classificar, quantificar, e, conforme os resultados, premiar ou punir, estabelecendo sobre os corpos estudantis a visibilidades que os conduzisse a serem diferenciados e sancionados. Por isso que o exame, como dispositivo disciplinador, tornou-se imprescindível na escola moderna (FOUCAULT, 1977).

Daí ocorrem mudanças tanto nas estruturas disciplinares das escolas como nas subjetividades dos sujeitos que nela interagem. As disciplinas, enquanto formas de saber, referências políticas e culturais, e as subjetividades que não são estáticas. Do contrário, seguem os padrões de cada época. Sendo assim, as regras produzidas nas relações entre professor e aluno também se modificam. “Mudam as regras, mudam as formas de sujeição, mudam as formas de transgressão, mudam os processos de subjetivação” (PRATA, 2005, p.113).

Partindo do princípio que as estruturas disciplinares vão tomando novas formas de controle e que, a escola como instituição disciplinar é uma invenção ocidental e burguesa de uma sociedade colonialista e escravagista que lucrou e se desenvolveu imensamente, em vários campos, a partir da construção institucional da escravidão moderna sobre africanos e africanas, garantida por aparatos jurídico-legais, contábeis e financeiros instituídos inicialmente por comércio e depois tráfico negreiro, intelectuais, patrimoniais e repressiva, o epistemicídio terá seu lugar de expressão na escola com desdobramento à população negra. Entendendo que o epistemicídio seria o apagamento do conhecimento e da subjetividade das populações negras, onde as regras de organização e funcionamento da sociedade civil ditadas pelas elites econômicas, intelectuais e políticas estabeleceram o controle de poder sobre os corpos, subjetividades e saberes negros, reformulando o papel estratégico da escola, inclusive

pucesse ver toda a cela, tanto na parte interior, quanto exterior. Mais do que o poder de ver para punir, o panóptico foi eficiente pela capacidade de subjetivar/internalizar nos indivíduos observados, a sensação constante de vigilância, medo e repressão sobre si (FOUCAULT, 1977). Assim, a pessoa que era objeto da disciplina que vigiava, tornava-se ela mesma, involuntariamente, um sujeito ativo na sua própria vigilância e repressão, ou seja, um coparticipante de seu disciplinamento.

no Brasil, a partir de critérios raciais (CARNEIRO, 2023). Segundo Sueli Carneiro, o conceito de epistemicídio abordado neste texto, será o de Boaventura Souza Santos, em que ele destaca como um dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica e racial, constituindo para Sueli, um dos dispositivos de racialidade. E é justamente a partir da identificação desse problema histórico que estrutura a organização, o funcionamento e a distribuição dos saberes e corpos colonizados e racializados hierarquicamente no tecido social que vamos começar a questionar e buscar artifícios de resistência para combater a estrutura de poder hegemônico que ressoa no ensino de História.

Ao compreender o epistemicídio como um dispositivo de racialidade²¹, segundo Sueli Carneiro é necessário entender, perceber as diversas formas, complexidades, sofrimentos, contradições, violência e desigualdades raciais vividos por pessoas negras em relação à educação. Ela aponta que, historicamente o epistemicídio justifica que o negro é incapaz de desenvolver alguma capacidade de conhecimento cognitivo, que suas diferenças culturais e raciais influenciam negativamente na concepção epistemológica do estudante, levando ao apagamento da suas potencialidades intelectuais cognitivas. Como afirma Souza Santos: “Para o velho paradigma, a ciência é uma prática social muito específica e privilegiada, porque produz a única forma de conhecimento válido.” E essa única forma específica de conhecimento, legitimada como lógica, racional, legítima e verdadeira corresponderia apenas à ciência moderna ocidental.

A igreja católica foi umas das primeiras instituições que suprimiu, condenou, estigmatizou e controlou o conhecimento da população negra durante o período da escravidão. Esses aspectos sobre o negro começaram a tomar forma, segundo Roseli Fischemann, no interior da igreja católica por escolha e decisão do rei de Portugal, que designou os jesuítas a tomarem de conta da educação do Brasil, eles eram criteriosos em seus aspectos religioso e militar, por obediência às duas instituições e ao combate à reforma protestante. A coroa portuguesa os manteve aqui com recursos vindos de impostos confiscado e dízimos da sociedade, repassado pelo poder real (CARNEIRO, 2023, p. 96), cabe uma observação - grande fortuna da igreja se concentrou por séculos de exploração e através de seus discursos referente as indulgências, de salvação e inferno, deus e diabo. Ela arrecadou grandes riquezas

²¹ Segundo Sueli Carneiro o Dispositivo de Racialidade, baseia-se em identificar as práticas discursiva sobre o negro e o branco, onde um é negativo e o outro é positivo, tendo a cor da pele como fator de identificação do normal, e o branco estaria como normal. Portanto, nesse sentido, dispositivo de Racialidade seria os discursos produzidos para identificar a raça superior e inferior.

doados pela coroa e por seus fiéis, além de também ter possuído, vendido e comprado escravizados africano como já demonstra a historiografia contemporânea. Contudo, a educação pública do Brasil ficará sob a direção dos jesuítas de 1549 a 1759, é dessa maneira que os jesuítas irão se espalhar por todo território nacional, instalando suas casas, e através de suas bibliotecas, ensinavam as primeiras letras. Através desse cenário resultante a respeito da educação no sistema colonial, vale destacar que a ordem e a disciplina eram palavras-chave a designar em favor dos europeus e não europeus (Idem). Segundo Ferreira e Bittar (2000), nas escolas jesuítas as crianças eram submetidas a um processo de aculturação, método pedagógico que aspirava uma visão de mundo cristã de caráter repressivo da moral e dos costumes sociais.

Já no pós-abolição e instituição da Primeira República surgiu por influência europeia o racismo científico entre os pensadores nacionais, ancorando novos aspectos ao desenvolvimento do epistemicídio, os negros na condição de libertos malquistos, estiveram sujeitos à processos educacionais de restrição, exclusão e incompreensão (Idem).

Diante de tanta hostilidade ao negro, sobre seu corpo, seus saberes e epistemologias tradicionais, entendemos o quanto as práticas discursivas construídas pelos grupos hegemônicos foram e ainda são usadas para subalternizar as pessoas negras. Assimilamos então nessas práticas a construção de discursos que criam ideias colonialistas sobre o negro, criando e naturalizando sua inferioridade para o controle da mobilidade social dos grupos subalternizados, ou seja, dos negros.

Portanto é nesse contexto que se constroem várias nuances sobre os discursos e o imaginário em volta dos povos africanos e de seus descendentes. Foi desenvolvida a ideia de exotismo, sexualidade latente e permissiva, selvageria, demonização e primitivismo, irritabilidade, violência e delinquência; inclinação às paixões, vícios, vadiagem, diversão e irresponsabilidade; leviandade e de inteligência reduzida. Esses adjetivos foram produzidos e difundidos em práticas discursivas pulverizadas em diversos aparatos institucionais ao longo da história do Brasil, na ciência, na polícia, na mídia, na imprensa, nas empresas, igrejas e nas escolas. É onde se percebem as desigualdades educacionais existentes refletindo na atualidade, onde ao longo do tempo, o epistemicídio assegurou o gráfico da educação brasileira desagregada por cor.

Conforme Sueli Carneiro, Nina Rodrigues afirmou que os negros só conseguiriam superar sua inferioridade por meio de uma “tutela moral”, ou seja, pela intelectualidade financiada por algum branco. No entanto, sabemos que, mesmo com o surgimento de grandes personalidades afrodescendentes, como Mário de Andrade, Lima Barreto, Machado de Assis, os irmãos Rebouças, entre outros, que se destacaram nas artes, nas ciências, e na literatura, ainda assim, devido aos seus fenótipos e ancestralidades, estavam delimitados aos discursos de “insuficiência civilizatória” (CARNEIRO, 2023, p. 104).

É no período pós-abolição essas desigualdades são atualizadas no Brasil através de uma nova espécie de contrato racial. Com a instauração da República se coloca em questão a formação do cidadão brasileiro e da nação. “A escola brasileira começa a receber imigrantes europeus de maneira expressiva, com o intuito de nacionalizá-los e, desnacionalizar o negro” (Idem. Op. Cit. p. 105). A maioria dos negros, em sua condição de libertos, não tinha condições de frequentar a escola. Cabia a alguns afortunados serem apadrinhados por algum benfeitor, grupos maçons ou ordem religiosa. No entanto, não só os negros como também os indígenas, ciganos e seus descendentes, foram vítimas desse epistemicídio. Entende-se que esse acesso à educação não garantia em totalidade que negros e negras obtivessem êxito na alfabetização, ao longo de uma formação escolar pública, mesmo que colonizada e formatada para a desigualdade de formação que encaminhasse para o mundo do trabalho. Sendo assim, promoveu-se o processo de epistemicídio impulsionado pelo colonialismo e pelo dispositivo de racialidade.

O epistemicídio é fato, é um problema político que marca a história da escolarização brasileira e se refletiu também nos dispositivos que delimitam ao longo do tempo o ensino de história: legislação pedagógica, programas e currículos; livros didáticos e demais recursos didáticos, processos de formação, prática profissional e narrativas docentes; racismo institucional etc. Muitas práticas escolares têm reproduzido o “mito da democracia racial”. Mito, no sentido de ideia que não corresponde à realidade concreta de nossas experiências históricas. Mito não somente porque que harmoniza a convivência racial, apagando os conflitos, formas de dominação, violência e epistemicídio a que sofreram e sofrem negros; mas também porque esse mito de encontro e partilhas na construção da história nacional não é marcado por três raças com o mesmo nível e grau de saber e poder, mas o contrário disso, de uma raça superior e central que organiza e participa ativa, deliberada e legitimamente de sua construção, a raça branca, e outra duas, negras e indígenas que, ladeando marginalmente a

raça centralizada, seriam naturalmente limitadas biológica, psíquica, cultural e socialmente, e, por conseguinte, teriam contribuído de maneira muito limitada, de acordo com o que puderam, e como puderam, para a formação da nacionalidade brasileira. Esse mito fundador hierárquico e omissivo de caráter racista têm sido, ainda, a grande imagem que produz as narrativas colonialistas do ensino de história no Brasil, ditando quem terá destaque na construção do saber, no âmbito mundial, nacional, regional, social, econômico, étnico e cultural.

O sistema de colonialidade retirou dos africanos, de seus descendentes e das etnias indígenas o direito de exercer suas capacidades cognitivas, através da educação, com controle de acesso ao sistema educacional para escola pública, só a elite da colonialidade, e seus descendentes tinham acesso ao ensino de qualidade. O acesso à escola segundo Sueli Carneiro (2023), o instrumento de controle do epistemicídio, vai promover o sucateamento da educação pública com intuito de estabelecer um sistema de ensino privado, onde a classe média branca possa pagar, e assim desqualificando cada vez mais o ensino público, retirando o direito de cidadania dos afrodescendentes, indígenas e seus descendentes, para manter o apagamento desses povos.

Esse projeto de apagamento se estenderá por vários setores das instituições da sociedade, inclusive nas universidades públicas onde serão uma das instituições alvo desse projeto, principalmente os cursos de educação e as áreas de humanas. Além de que, as universidades reproduzem o saber de acordo com os padrões curriculares estabelecidos pelo projeto da colonialidade, decorrente disso, teremos uma teia que desenrola para estabelecer essa estrutura, formando professores dentro dos padrões eurocêntricos e impossibilitados questionarem a estrutura do poder vigente²².

Professores mal remunerados, com péssimas condições de trabalhos e sem incentivo às qualificações profissionais, resulta como um dos dispositivos do projeto do racismo estrutural, do neoliberalismo e do epistemicídio do negro. Considerando que o neoliberalismo é

²² Não negamos que os docentes façam críticas ao racismo, colonialismo e estrutura capitalista, entretanto, devemos reconhecer que nem todos o fazem. Há também aqueles docentes que defendem essas perspectivas. O acirramento político dos últimos anos nos deixa muitos documentos que atestam isso. entretanto, aos que fazem críticas, ainda não conseguem destruir o sistema devido aos fatores estruturados pela própria colonialidade capitalista sobre a organização da profissão docente: adversidades do ofício, desvalorização da profissão, má remuneração, sobrecarga de horas, acúmulo de funções e burocratização do trabalho; falta de qualificação profissional continuada, péssimas condições estruturais de trabalho escolar etc. Além disso há as condições do alunado que chega às escolas sem estímulo, com conflitos socioemocionais em grande desequilíbrio etc. fatos que condicionam aos professores apresentarem problemas em sua saúde física e mental.

concepção político-econômica criada a partir da década de 1990 onde anunciam a ideia que a iniciativa privada deve tomar lugar dos serviços oferecidos pelo Estado do bem-estar social (CATELAN, 2023, p. 04).

Baseando-se em uma teoria que estrutura o epistemicídio dos povos afrodescendentes e indígenas no Brasil, observamos que muitos dos professores reproduzem o racismo, muitos são afrodescendentes e descendentes indígenas, não se veem como pertencentes a estes grupos étnicos, onde são formados por valores culturais estruturados pelo colonialismo, e que irá afetar na formação da sociedade brasileira, fortalecendo o mito da democracia racial. Mas é nos movimentos sociais que se vai criando resistência, criando experiências e saberes múltiplos socializados pela população negra e indígena e articulados pelas esferas da sociedade.

1.1. Sobre resistências, movimentos e deslocamentos epistemológicos na educação: possibilidades aos subalternizados da história

A resistência se deu pelo investimento intelectual político, pela persistência dos movimentos sociais, dos quais destacaremos a atuação do movimento negro, em lutar, resistir dos domínios de colonizadores desde a diásporas, e dos nossos ancestrais que lutaram e lutam pela emancipação superação do racismo (GOMES, 2017). É através do movimento negro, mesmo em passos lentos, embora com significantes avanços, que a luta de reparação aos direitos dos descendentes da diáspora tem sido emancipatória e sistematizadora de conhecimentos sobre a construção do Racismo no Brasil, na América Latina e no mundo, a intelectualidade negra assimilada no movimento, questiona a supremacia eurocêntrica e do conhecimento científico (Idem).

Ele será um divisor de águas para estabelecer estratégias de conquistas pela desigualdade racial, desde o projeto de abolição, o movimento negro se faz presente, em menor estrutura de organização e proporção aos de hoje, foi tomando unidade a partir das formações dos quilombos, era pelo quilombo que os escravizados se concentravam, se reuniam para fortalecer suas resistências contra a rede de dominação e escravidão colonial (CUNHA JUNIOR, 2011). O quilombo tomou força e se modificou ao longo do tempo. Algumas dessas comunidades deixaram de existir. Outras se transformaram e muitas outras, ainda, foram criadas (não necessariamente herdeiras diretas daqueles antigos quilombos dos períodos colonial ou imperial), por diversas motivações, formatos, estratégias e experiências.

Na atualidade temos as comunidades que, em termos historiográficos chamados de remanescentes dos quilombos, as quais foram se estruturando ao ponto de formar identidades culturais que buscam pelos seus direitos no campo das questões fundiárias, para as áreas política e de educação, cultura e saúde.

Então, é em movimentos de aglutinação e mobilização, tal qual aconteceu anteriormente com as comunidades quilombolas, que o movimento negro se inventa e reinventa, mas, durante o século XX, institucionalizando-se e passando por diversas mudanças atingindo um movimento que, segundo Nilma Lino Gomes pode ser compreendido como um novo sujeito coletivo e político. Juntamente com outros movimentos sociais, o movimento negro emergiu de forma mais orgânica na década de 1970 no cenário brasileiro. Caracterizando-se com o perfil de coletividade na construção de sujeitos, práticas e intenções políticas, discursos e enunciados, o que permite que esses sujeitos se reconheçam nesses novos significados estabelecendo novas ações contrária ao colonialismo. Marcos Cardoso (2002) faz uma observação sobre a diferença entre os movimentos antes de 1970 e os posteriores. Ele diz que a diferença é a história. Que através da história vamos compreender a realidade do povo brasileiro, onde o movimento negro é fruto de uma história negada, ou seja, uma história determinada pela estrutura do racismo da sociedade brasileira. É com o olhar da historiografia que o movimento negro levará o corpo negro perceber a si próprio, sua invisibilidade diante da contextualização historiográfica.

Nesse sentido, entendemos que o movimento negro terá a função de educador, visto que ele vai assumir com os seus próprios recursos e articulações, projetos educativos de valorização da cultura, da história e dos saberes construídos pela comunidade negra. E esses projetos, às vezes caminham, às vezes não, com a escola formal e com o poder público, embora o movimento negro tenha cada vez maior importância para a desconstrução do colonialismo e a reparação das injustiças cometidas pelos grupos hegemônicos (GOMES, 2017).

Ainda assim é preciso continuar resistindo e persistindo, sobretudo por perceber que ainda encontramos nas escolas (a qual deveria ser o espaço de reflexão crítica, histórica e social da realidade brasileira) uma lacuna nos questionamentos sobre os aspectos raciais do povo brasileiro e sobre as lutas empreendidas para a superação do racismo. São grandes os esforços feitos para exigir que a escola exerça práticas pedagógicas e curriculares que visem a aprovação e o interesse em atender, como práticas de ensino, assuntos que discutam a

diversidade étnico-racial e o tratamento justo para pauta racial e do povo negro no cotidiano escolar (Idem. Op. Cit.).

Ao se trabalhar com educação étnico racial, nos envolvemos, penetramos em um universo de diversas culturas, diferentes etnias, aprendemos outros costumes, outras formas de ver e fazer o mundo, não é simplesmente falar de outras culturas é estudar, conhecer, e aos poucos, entendendo suas formas de vidas, de ser, de existir, nos possibilitando, a deixar de pensar de uma só maneira, por um só padrão cultural identitários, e começarmos compreender e refletir sobre as diferenças, respeitar, e até, trazer pra si, alguns costumes, hábitos, crenças e tradições, que não seja a tão hegemônica da cultura eurocentrada.

Desse modo, Nilma Lino Gomes 2017, considera que o movimento negro constrói a sua própria pedagogia, que causará mudanças nas políticas educacionais, nos currículos e nas práticas pedagógicas. Boaventura de Sousa Santos (1996), identifica que existe uma tensa relação entre o conhecimento científico e as outras formas do saber que extrapola o mundo da ciência e atinge a sociedade de um modo geral, onde a escola é uma das instituições mais atingidas por essas inquietações.

É a partir da escola que se socializam saberes no processo educativo de um determinado tipo de cidadão. Mas é a partir de suas produções e/ou reproduções do conhecimento que se materializa uma pedagogia das ausências, ou seja, uma pedagogia dos apagamentos e das colonizações (GOMES, 2017). Colonizações no sentido de falar e preencher uma lacuna de nosso conhecimento sobre alguém transformando-o/a no “outro”, no “objeto” do saber. Falar dele/a, por ele/a e não deixar que fale por si mesmo. Falar classificando a sua existência e tudo o que ele/a faz, sente, pensa, sabe, faz. Não é sobre a produção do silenciamento, mas sobre a produção de um discurso proferido a “respeito de alguém” a quem se classifica, delimita, estigmatiza, cristaliza, enfim, alguém cuja existência se coloniza (GOMES, 2020). Identificar essa pedagogia das ausências e transformá-la em um problema de estudos é um movimento intelectual fundamental para que temas tratados como impossíveis de serem discutidos no ensino de história possam ser repensando e aceitos como temas possíveis de serem estudados e com base neles, transformar as ausências em presenças.

Entretanto a pedagogia das ausências seriam as experiências sociais que irão confrontar-se com a colonialidade procurando uma nova articulação entre o princípio da igualdade e o princípio da diferença procurando encontrar nas ausências as presenças, ou seja,

o que não é visto, o que não é posto em evidência na sociedade, ocultado pela colonialidade europeia, ou não construído nas suas epistemologias, como exemplo, os Saberes das Plantas Tradicionais. Construir um conhecimento sobre o Ensino de História utilizando a pedagogia das ausências na possibilidade de identificar e abordar um contexto do qual não é comum ser empregado nas aulas de Histórias, utilizar os saberes das Plantas Tradicionais com o objetivo de exercitar a decolonialidade. Já a pedagogia das emergências vai propor a substituição de um vazio no futuro, de possibilidades plurais e concretas que vai se construindo no presente, através das atividades de cuidados (GOMES, 2017). A Pedagogia das Emergências abre caminho para novos temas, saberes e experiências. Transformar as ausências antes identificadas e problematizadas em presenças nos programas de ensino, nos currículos, nas pesquisas escolares e produção de novos recursos didáticos, incluindo-se aí, memórias sociais diversas, nas narrativas e práticas pedagógicas dos professores. É o que pretendemos neste estudo sobre os usos das plantas tradicionais no ensino de história.

Na perspectiva dessas novas pedagogias nos deparamos com a pedagogia *queer*, segundo Francisco Ramallo (2019), ela apresenta uma narrativa sobre pensarmos em desenvolver a gentileza com a vida e com todos os afetos e corpos que nos possibilita aprender, saber conviver e respeitar. Ele convida aos professores se esforçarem para promover a emancipação da educação através de leituras de cuidado com os corpos, como formas provocadoras de gerar um ambiente de maior liberdade para as sociedades subalternizadas negros, negras, descendentes indígenas, ciganos e os grupos LGBTQIA+.

É a partir do pensamento libertário, mas ainda sim patriarcal, cristão e sistêmico de Paulo Freire que Francisco Ramallo (2019), pretende sugerir uma pedagogia plural, “colocar glitter e lenço verde em Paulo Freire”, o lenço verde, na Argentina, representa uma campanha nacional que foi massiva desde 1918 pela legalização do direito ao aborto. Ramallo identifica que essa campanha tornou-se um símbolo popular de conscientização do sistema patriarcal, restaurando o respeito pelas feminilidades à elevação do feminismo, desnaturalizando a heterossexualidade, contra os movimentos tradicionalistas que representam o cristianismo e especialmente em nosso país, a igreja católica. Portanto, a pedagogia *queer* desconstrói o pensamento colonial possibilitando a construção de novas possibilidades de ver e imaginar outros mundos possíveis, possibilidades em pensar numa proposta pós-identitária sobre o conhecimento.

Boa Ventura de Souza Santos (2010), sugere a emancipação da epistemologia, por identificar desde o período oitocentista que o estado liberal concedeu a si próprio um extraordinário privilégio político, enquanto forma exclusiva de poder, de modo que validar o conhecimento de tal forma, alcançando às práticas sociais e transformando-se em um único conceito epistemológico hegemônico. No entanto, essa emancipação sugerida por Santos refere-se a vários caminhos de saberes, caminhos que se destacam os identitários, políticos e estéticos-corpóreos, onde eles serão construídos durante lutas de negros e negras na trajetória histórica desde os tempos coloniais, configurando para uma maior visibilidade na educação e na sociedade brasileira a partir dos anos 2000.

A emancipação do saber, identifica que o ato de conhecer está vinculado ao saber, sabor, saborear, à sapiência e ao sábio. O sábio não é o cientista fechado no seu gabinete ou laboratório. Mas é aquele que conhece o mundo através do seu mergulho no mundo. Esse conhecimento pode ser sistematizado na forma de teoria ou não. A teoria e a experiência prática, são vistas como formas diferentes de viver e de sistematizar, pois é no mundo que a vida social se realiza. Por isso não cabe hierarquia entre elas.” (GOMES, 2017, p. 58-59).

No entanto, estamos avançando na luta. Quando os saberes tradicionais passam de marginais para um status de conhecimento reconhecido pelos órgãos oficiais hegemônicos que incorporam alguns saberes populares ao currículo oficial, transformando-se em conteúdo escolar, novos patamares epistemológicos, éticos, estéticos e políticos são alcançados, deslocados e ampliados nas lutas dos movimentos sociais, sempre com o risco de cooptação pelo sistema dominante, e daí a necessidade da sistemática reflexão crítica. Foram as lutas organizadas e marginalizadas que levaram à criação das leis que possibilitam, estimulam, incentivam e obrigam as instituições de ensino da educação básica como da superior, junto ao seu corpo docente, a trabalharem as leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Embora, sentimos que ainda precisamos avançar muito quanto à estruturação adequada e promoção de políticas afirmativas para garantir a efetivação do exercício das leis.

Neste sentido, a proposta é pensar em uma epistemologia emancipatória, com indivíduos aptos a questionar as produções das subjetividades formuladas pela hegemonia eurocêntrica e neoliberal, que estas propostas possam ser inseridas na sociedade pela educação, indicando alternativas para aplicação de projetos emancipatórios, que sejam validados pelos meios oficiais e colocados em execução nos currículos das universidades e da educação básica.

Esses saberes produzidos por negros e negras dos movimentos sociais, e que se distinguem do conhecimento científico, não podem ser considerados saberes menores, desvalidados. Por serem formados pela experiência da raça, numa sociedade racialmente desigual desde o início da sua configuração social, eles ensinam muito sobre ancestralidades, conflitos, lutas e legados. Dessa forma devem considerados saberes emancipatórios, de modo que irão interferir na sociedade, na cultura, na política, direcionando os negros e negras ao longo de sua história, na vida em sociedade nos processos de produção e reprodução da existência. Essas vivências os levarão às formas de libertação, transgressão e emancipação vividos pelos africanos e seus descendentes (QUIJANO, 2005).

A relação entre o movimento negro, a educação formal, e os saberes tradicionais nos invoca a construir uma reflexão teórica e epistemológica envolvendo debates sobre ações afirmativas discutindo a diversidade, a dignidade, a efetivação da igualdade social e racial articulada a equidade e a justiça social, trazendo os debates sobre os saberes identitários políticos e corpóreos construídos pela resistência dos afrodescendentes, harmonizado ao movimento negro no Brasil e sob influência e articulação dos movimentos internacionais, possuindo um potencial desagregador, revolucionário, em que estabeleça um processo de re-educação da sociedade, do Estado, da escola básica e da universidade, pondo em prática a compreensão da diversidade étnico-cultural (SANTOS, 2010).

Essas tessituras visam construir um projeto educativo de subjetividades transgressoras dos cânones coloniais, portanto, rebeldes, inconformistas, propositivas e reconstrutoras. Segundo Paulo Freire, 1997 “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”, a educação é um viés que leva a sociedade à liberdade, uma educação despida de uma roupagem alienada e alienante. É a partir desses olhares que pensamos em interagir, abordar e inserir propostas diferenciadas de educar. Estamos em tempos de libertarmos-nos das amarras do colonialismo, do patriarcalismo, do neoliberalismo, do racismo etc. ao passo que buscamos formar pessoas que não sejam gestadas e nutridas exclusivamente pelo modelo eurocêntrico, que percebam a existência de diversos saberes e culturas; de diversas verdades possíveis; de diversas formas de ver, sentir e viver o mundo.

1.2. A Pedagogia decolonial: uma porta para os saberes tradicionais sobre as plantas: memórias e histórias

Em seu livro *Pedagogias Decoloniales*, Catherine Walsh, 2013 inicia com um pensamento de Stuart Hall 1992 “que os momentos políticos produzem movimentos teóricos”. Excelente esse pensamento, pois só reafirma o quanto a sociedade está educada às ações subjetivas das lideranças hegemônicas eurocentradas, de modo que nosso entendimento em relação a *momentos políticos*, seria que essas lideranças que estão atualmente no poder irão determinar conforme suas condições, os momentos políticos. No caso de nossa sociedade, infelizmente, tão desumana. Através disso, pretende-se construir uma análise sobre a compreensão dos processos necessários para aprender e intervir nesses “momentos políticos”, aos quais estão cada vez mais complexos, levando-nos à noção de uma crise da sociedade (WALSH, 2013). Desse modo, entendemos que o mundo tem tido grandes necessidades de mudança de pensamentos e comportamentos.

Conforme Aníbal Quijano (2005), a globalização tem estabelecido uma característica de poder sobre as instituições sociais, onde ele analisa que esse fenômeno tem um *padrão de poder* estruturado por três elementos: dominação, exploração e conflito, afetando quatro áreas da existência social, o trabalho, o sexo, a autoridade pública ou coletiva e as subjetividades/intersubjetividades de forma que todas essas áreas, serão exploradas por seus recursos e seus produtos, provocando em suas relações um padrão histórico de poder, ainda que esses padrões não nasçam uns dos outros, eles também não irão funcionar, mesmo de forma precária, separadamente.

São padrões estruturados através da colonialidade do poder pela ideia de raça, estabelecendo a dominação da sociedade como padrão universal, o capitalismo vai exercer a função de exploração social, o estado pelo controle da sua autoridade coletiva com seus conceitos de Estado-nação e o eurocentrismo como forma hegemônica de controle da subjetividade/ intersubjetividade, ou seja, pela produção de conhecimento. (QUIJANO, 2005, p. 02).

Assim, pensar sobre esse padrão histórico do poder nos permite entender a complexidade que esses padrões têm levado a sociedade refletir, e a partir daí perceber que a colonialidade do poder está em crise, que o capitalismo está em crise, sugerindo mudanças nas estruturas na ordem e nos padrões de poder. No entanto, esses padrões de poder vêm passando por momentos políticos que segundo Catherine Walsh (2013), se encontram em um emaranhado de complexidade, que para alguns movimentos, comunidades e intelectuais indígenas e afrodescendentes, avançam e recuam.

Esses caminhos evocam um olhar mais sensível, para sentir, ouvir, olhar, pensar, ser, estar e conviver com o sentido ou horizonte colonial, numa construção de uma pedagogia

decolonial (Idem. Op. Cit.). Para Catherine Walsh, a educação no Brasil vem nos últimos anos, sendo chamada a rediscutir uma grande quantidade de assuntos pedagógicos como os currículos, cultura escolar, formação docente, didática, métodos e etc. São discussões interessadas em superar as desigualdades e discriminações raciais, de gênero, sexualidade, religião, entre outras, para que através das tensões políticas, reconheçam e valorizem as diferenças, e aos poucos, superar séculos de invisibilidade, sofrimento e injustiças.

É a partir desse panorama histórico de longo prazo que o pedagógico e o decolonial, se unem em razão e sentido político, social, cultural e existencial, como apostas ativas fortemente enraizadas na própria vida e nas memórias coletivas que povos indígenas e afrodescendente tem mantido como parte de sua existência e de seu ser (Idem). Esse pensamento vem sendo elaborado como força política, epistemológica e pedagógica, com um olhar voltado para os subalternizados, visando um repensamento crítico e transdisciplinar, contrapondo às tendências acadêmicas dominantes de visão eurocêntrica na formação do saber (WALSH, 2018).

A construção dessa perspectiva será elaborada a partir de uma constituição teórica Modernidade/Colonialidade (MC), idealizada por grupos de intelectuais²³, onde irão apresentar a ideia de que a colonialidade é constituída da modernidade, onde a geopolítica do conhecimento é fundamentada pelo pensamento moderno ocidental, afirmando por um lado seu conhecimento de verdades universais, e por outro, inviabilizando e silenciando de todas as formas sujeitos que produzem outros saberes e histórias. Segundo Arturo Escobar (2003), é uma teoria caracterizada como uma virada epistemológica do século XXI, pois desconstrói as grandes narrativas produzidas pela modernidade europeia, a cristandade, o liberalismo e o marxismo, dos quais não se limitam nas lutas contra as convicções acadêmicas universais, nem nas lutas contra a colonialidade do poder. No entanto, esse novo pensar vai juntar-se aos movimentos políticos e sociais, como também ao movimento negro, em que o cenário vai apresentar esta nova teoria crítica do sentir, fazer, ser e pensar sobre o pensamento colonial do poder.

Segundo Catherine Walsh (2013), sua intenção de excluir o “s” ao usar o termo **decolonial** em vez de **descolonial**, refere-se à ideia em fazer uma distinção entre o “des”

²³ Entre os pensadores associados com este grupo estão: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino Walter Dignolo, a socióloga-pedagoga norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, dentre outros.

espanhol, em que pode ser entendido como o rompimento ou inversão do colonial, em outros termos, a decolonialidade pretende desconstruir a sociedade colonial, seus padrões, sua epistemologia universal eurocentrada, compreendendo que a colonialidade não é um sistema concluído finalizado, mas posturas, ações, construção de uma sociedade baseada no colonial.

Logo, a pedagogia decolonial revela a possibilidade de revolução contra os padrões coloniais de poder, caminhando por perspectivas e projetos, onde a sociedade juntamente aos movimentos sociais possa resistir, transgredir, intervir, emergir, criar e influenciar a mudanças de padrões da sociedade. “O decolonial denota, então, um caminho de luta contínua em que seja possível identificar, visibilizar e incentivar “lugares” de exterioridade e construções alternativas” (WALSH, 2013, p. 25).

Trabalhar a decolonialidade é um trabalho de politização da ação pedagógica. Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de umas práxis política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade. Uma ação decolonial enquanto pedagogia implica, (...) em um trabalho de orientação decolonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes, como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan García.

Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos (Walsh, 2009). Essa pedagogia se opera além dos sistemas educativos (escolas e universidades), ela convoca os conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber, dialogando com as experiências críticas e políticas que se conectam com as ações transformadoras dos movimentos sociais. É enraizada nas lutas e práxis de povos colonizados e, é pensada com e a partir das condições dos colonizados pela modernidade ocidental. Assim, o pedagógico e o decolonial se constituem enquanto projeto político a serem construídos nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades negras e indígenas, nas ruas etc. O debate sobre o pensamento decolonial é muito recente no Brasil. Entretanto, nos últimos anos, ele vem se qualificando em diversos

campos do conhecimento social e histórico, especialmente no campo da educação. Um exemplo disso é a constatação, nos Anais do II Seminário Internacional Pós-Colonialismo, Pensamento Decolonial e Direitos Humanos na América Latina (2018) - organizado majoritariamente por intelectuais do campo dos Direitos Humanos.

A ação decolonial enquanto pedagogia resulta em um trabalho de pessoas sensíveis interessadas em quebrar as correntes que ainda estão nas mentes das sociedades, ou seja, emancipar as mentes, desaprender o que foi aprendido para voltar a aprender (Walsh, 2009). É um movimento que deseja romper com as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade do poder. A pedagogia decolonial atua além das estruturas educativas, além das escolas e nas universidades, convidando os conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber a dialogar com as experiências críticas e políticas que se conectam com as ações transformadoras dos movimentos sociais, se constituindo enquanto projeto político a serem construído nas escolas, nas universidades, nos próprios movimentos sociais, nas comunidades negras e indígenas, nas ruas, e outros espaços, ela nos possibilita caminhar por um terreno, do saber, fazer, e sentir (WALSH, 2009).

Em tempos de golpes e múltiplos retrocessos faz-se necessário pesquisar, debater, ensinar, problematizar nas escolas, nas universidades, nas ruas, igrejas, terreiros, aldeias, nos mais diversos lugares, as temáticas relativas aos povos afrodescendentes, indígenas e de outras etnias. Para tanto, não basta a existência de leis antirracistas se não houver vontade política institucional e de cada sujeito, especialmente de professores (as), diretores (as), estudantes ou dirigentes governamentais no combate à discriminação racial ou no apagamento de memórias que não são daqueles que há mais de 500 anos estão no poder em nossa sociedade, mas dos descendentes dos povos escravizados que sofrem com o racismo.

No entanto, a escola é um dos principais dispositivos de poder na sociedade, ela produz o saber, é um dispositivo de produção das subjetividades, dentro das salas de aulas ou fora dela, favorecendo na construção do próprio sujeito. Valeirão (2009) considera que, mesmo sendo historicamente uma instituição disciplinar a serviço da colonialidade do poder, a escola ainda é imprescindível aos indivíduos, pois ela desempenha um papel fundamental e insubstituível na consolidação das sociedades, das identidades, das subjetividades dos indivíduos se constitui a partir dos processos culturais que a escola constrói. Nesse sentido ela deve atender a outros projetos, criando possibilidades de novos futuros, novas histórias, elaboradas por práticas decoloniais.

Portanto, a educação decolonial faz referência a um conjunto de abordagens plurais que descortinam situações de opressões diversas, gerada pela “dominação de uma raça sobre outra” (CÉSARIRE, 1978). Nesse cenário, as ações decoloniais oferecem dispositivos a uma análise não apenas cultural, mas também econômica das desiguais relações de poder verificadas na sociedade. Sendo assim, a educação decolonial denuncia um modelo de educação bancária que oprime educadores e educandos e que serve a uma sociedade opressora (FREIRE, 2005).

Dessa maneira e diante dessas análises que esse trabalho vem desenvolvendo, expomos a escola, enquanto instituição disciplinar, colonialista epistemicida para, enfim, propormos a construção de uma educação libertadora que ensine a transgredir como cita a escritora bell hooks, buscando maneiras outras de formar cidadãos, aqui especificamente inspiradas nas pedagogias decoloniais e nas reivindicações, proposições e sistematizações do movimento negro enquanto sujeito coletivo educador. Percebemos a importância dos movimentos sociais com o objetivo de motivar mudanças de padrões colonialistas, como já citamos, sabendo também que a estrutura colonialista não deixará de existir, mas, contudo, diante de todo esse contexto, possamos provocar mudanças nesta estrutura colonial do poder, encorajando, capacitando a escola, como toda sua equipe de profissionais, suas diretrizes e regimentos, a dialogar com as propostas das perspectivas decolonial.

Catherine Walsh (2010, p. 585) propõe que, ainda que não haja um estado nulo de colonialidade, é possível sim identificar práticas pedagógicas orientadas por “*posturas, posicionamentos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, insurgir, crear y incidir*”. São propostas metodológicas que realizem mudanças nos padrões de pensamentos, de posturas e ações, tornando possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com (WALSH, 2013).

Nestas novas perspectivas de pedagogia decolonial, citamos Paulo Freire, um autor que inspira as reflexões de Walsh. Ele compreende os educandos como sujeitos socioculturais, e trazem em sua história de vida riquíssimos conhecimentos, das quais são invisíveis para escola. Para Freire:

[...] existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, esse mundo se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novos pronunciamentos. (...) Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é

privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens [...] (FREIRE, 2005, p. 90).

Através dessa reflexão, compreendemos que a educação é sinônimo de formação humana, que o processo pedagógico é muito maior que o processo de escolarização, e é a partir daí, que devemos olhar para além dos muros da escola, chegando até o território, as comunidades, sujeitos, onde ela está localizada. E nesse território, é possível sentir a pulsação de saberes vividos, saberes de experiência feitos, no dizer de Paulo Freire. Saberes de homens e mulheres simples, do povo, que carregam tradições que foram passadas de geração em geração, muitas vezes através da oralidade e a devida importância da escola (LEITE, RAMALHO, CARVALHO 2019).

É quando abrimos espaços para sujeitos, com suas ações e suas vozes, por muito tempo dados a ver de maneira colonizada, estimulamos uma prática pedagógica dialógica para liberdade, reconhecendo e legitimando esses sujeitos e seus saberes, através do diálogo. O diálogo, assim, é a base da pedagogia proposta por Paulo Freire, em contraposição ao monólogo presente na educação bancária, como ele mesmo revela:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronúncia-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue (FREIRE, 2005, p.91).

O Movimento Negro e como todo, os Movimentos Sociais, tem permitido o direito de recuperar sua palavra e de repassar aos sujeitos invisibilizados, marginalizados, de pronunciar ao mundo, a luta travada ao longo de nossa história, e nessas perspectivas as construções da pedagogia decolonial vai se estabelecendo.

Lutando por serem reconhecidos como sujeitos de direito, os coletivos rompem com as pautas coloniais que lhes são impostas, desafiando poderes e transformando realidades. Nesse processo de luta, eles se educam e educam toda a sociedade. “Travam uma luta contra toda forma de opressão: exploração econômica, racismo, homofobia, misoginia, revelando o caráter opressor e excludente da sociedade e questionando os pilares que a sustentam, como o patriarcado e a propriedade privada” (LEITE, RAMALHO, CARVALHO 2019, p. 14).

É nesse contexto que a pedagogia decolonial desabrocha com a função de reeducar estudantes, resgatando-os da sua condição de colonizado em suas capacidades cognitivas, conduzindo-os para um ser criador de sua história, onde ocupem espaços de poder para as múltiplas histórias de resistência negra, indígena, camponesa etc., construindo e arquitetando um pensamento e práticas decoloniais, como por exemplo: aulas em espaços abertos, em meio a natureza, sobre temas diversos, valendo-se de recursos criativos, possíveis e variados, e conduzido pela crítica, pela sensibilidade e senso de justiça social. Aulas que nos estimulem o encontro intersubjetivo, o tensionamento saudável de mentes curiosas e respeitosas, a abertura generosa e respeitosa à audição, a pluralidade, aos sentidos, ao acontecimento, aos atravessamentos e experiências afetuosas, ao exercício de uma memorização saboreada, ressignificada, politizada e não mecanizada e utilitarista.

Quanto potenciais intelectuais, políticos e éticos seriam possíveis vivenciar numa aula de História em que se aprendesse a fazer chás e depois se pudesse degustá-los, sentir seus aromas e sabores agradáveis, produzir e liberar hormônios prazerosos, ouvir memórias de moradores do bairro sobre os usos tradicionais das plantas, explorar fontes históricas e narrativas junto às provocações docentes e discentes, ouvir generosa e respeitosa os sentidos refletidos e debatidos pela ótica dos detentores dos saberes tradicionais, corporificar pela visão, paladar, olfato, audição e tato e subjetivar, pela identificação de dados, acesso a narrativas, confronto de informações e produção de sínteses, as memórias e histórias que nos compõem enquanto determinados tipos de sujeitos que se relacionam de um determinado jeito com o saber, com a história, com as demais pessoas, com o mundo natural e histórico. Tem-se feito necessário transformar as práticas de ensino para que possamos estimular os educandos a pensar, refletir. É preciso “Desenvolver novas perspectivas que permitam a cada sujeito transgredir, ir além, na transformação da educação para uma prática da liberdade” (HOOKS, 2013, p. 24).

Segundo bell hooks (Idem, p. 25), “os professores precisam ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos e dessa maneira, seja criada condições necessárias para que o aprendizado possa começar de um modo mais profundo e mais íntimo”. Ela fala de uma educação progressiva e holística, ou seja, que acolha as múltiplas referências dos estudantes em seus aspectos intelectuais, psicológicos, emocionais, socioculturais, raciais, de gênero e sexualidade, etários, territoriais políticos etc. estimulando-lhes e lhes visibilidade, discursividade, encontros e partilhas afetuosos, enfim, desenvolvimentos amplos do estudante.

A partir daí, entendemos que a educação decolonial, segue uma perspectiva holística, onde ela pretende inserir uma metodologia dentro e para as lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação (WALSH, 2013). Por meio desse processo, a educação vai aos poucos se transformando e transformando a sociedade. Para Bell hooks, 2013, p. 63,

“Quando nós como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar do jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora”.

Diante disso, compreendemos a educação decolonial, quando a escola se torna um espaço de resistência, de respeito às diferenças, e de transformação. É a partir desse princípio que os sujeitos podem construir novas consciências de si, de sua realidade e das questões étnico-raciais, para que as transformações sociais sejam feitas. Precisamos ter a certeza que outros mundos são possíveis e lutar por eles. Mundos sem desigualdades, sem injustiças. “Precisamos usar práticas decoloniais, como nas palavras de Aníbal Quijano, ou práticas libertadoras na visão de Paulo Freire” (LEITE, RAMALHO, CARVALHO, 2019, p. 03). As práticas decoloniais segundo Frantz Fanon, outro autor referência para Walsh:

A descolonização nunca passa despercebida, pois diz respeito ao ser, ela modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores esmagados pela insensibilidade em atores privilegiados, tomados de maneira quase grandiosa pelo rumo da História. Ela introduz no ser, um ritmo próprio, trazido pelos novos homens, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é verdadeiramente a criação de homens novos. Mas essa criação não recebe a sua legitimidade de nenhuma potência sobrenatural: a “coisa” colonizada se torna homem no processo mesmo pelo qual ela se liberta (FANON, 2022, p. 32-33).

Portanto, as práticas decoloniais se iniciam pelas práticas individuais, de grupos de movimentos sociais, por orientações curriculares das matrizes pedagógicas, propondo, mesmo que não haja um estado nulo de colonialidade, práticas pedagógicas orientadas por posturas, posicionamentos, horizontes, e projetos de resistir, transgredir, intervir, insurgir, criar e incidir (WALSH, 2010).

Nesse sentido, considerando as metodologias sobre a Pedagogia Decolonial como um ato de resistência, pensamos que trabalhar no Ensino de História com Plantas Tradicionais, possibilita que tais aprendizados e saberes alcance os educandos, professores, e comunidades, de uma maneira onde o sentir, viver, estar e saber, esteja voltado para o ato de resistir e romper com o colonialismo do poder, do saber e do ser. Entendendo que, através desses discursos estaríamos abrindo espaço para intervenção social junto aos educandos, buscando

um debate que possibilite aos indivíduos ocuparem posições diferentes dentro das estruturas de nossa sociedade para que possamos partilhar ideias entre si (HOOKS, 2013).

Assim podemos permitir acessos a universos de sensibilidades, possibilidades e saberes diversos em uma proposta para se praticar a decolonialidade. Os Saberes Tradicionais das Plantas e a diversidade do Bioma brasileiros, nos direciona a uma importante construção entre os leitores, professores e educandos, para um sensível olhar junto a um debate sobre as plantas tradicionais, sua relação com a sociedade e a historiografia.

CAPÍTULO 02: REZAS, AMACÍS²⁴ E BEBERAGENS²⁵: alguns tópicos sobre usos das plantas e as práticas de cura na História do Brasil

Jurema minha Jurema, da rama eu quero uma flor (2x)
Jurema, Jurema sagrada, a onde Jesus orou (2X)

No tronco da Jurema eu vi uma folha no chão (2X)
Jurema, Jurema sagrada, do meu glorioso São Sebastião
(2x).²⁶

A Jurema²⁷ é uma planta, uma bebida e uma religião. De fato, há uma série de espécies botânicas referidas como jurema. A *Mimosa tenuiflora* é uma das que mais chamam a atenção, pois é, uma espécie capaz de promover intensas alterações de consciência e percepção. “Das cascas das raízes dessas plantas são elaboradas beberagens usadas ritualmente por grande número de sociedades indígenas no Nordeste” (GRÜNEWALD, 2008, p. 43).

Os grupos indígenas que não usam essa bebida fazem referência constante à planta como dotada de forças mágicas ou cósmicas que são cultuadas ou, pelo menos, reconhecidas enquanto portadoras de influências oriundas das matas nativas. Há, por fim, a ideia de que

²⁴ Os amacis, são banhos ou lavagens para fortalecer a cabeça dos filhos de fé na religião Umbanda. No amaci são usadas folhas verdes, recém coletadas, maceradas com água em temperatura ambiente e imediatamente usadas como banhos de purificação.

²⁵ As Beberagens são bebidas artesanais feitas com vegetais que também podem ser utilizados como alimento.

²⁶ Ponto ou canto à jurema, geralmente cantado nas aberturas dos rituais realizados em templos ou nas matas direcionado aos caboclos, mestres e mestras de Jurema.

²⁷ É uma religião indígena e uma árvore, dela é extraída as raízes para produzir a bebida, usada para entrar em conexão espiritual com os mestres e mestras da jurema.

jurema é uma entidade, uma personificação espiritual das forças das florestas brasileiras. Este último entendimento é mais próprio das religiões afro-ameríndias e afro-brasileiras (GRÜNEWALD, 2008). Nesse sentido, consideramos importante apresentar a Jurema como uma planta tradicional dentro da historiografia do Brasil, como uma planta que cura, uma planta encantada dos ancestrais, uma religião afro-indígena originada no nordeste brasileiro, uma entidade, e até uma cidade onde os encantados, mestres e mestras da jurema habitam.

Existiriam várias razões para iniciarmos o segundo capítulo com outras variedades de plantas junto a outras contextualizações, mas preferimos iniciarmos realizando um breve relato sobre a jurema e apresentando um ponto²⁸ de jurema, pois consideramos ela uma das plantas tradicionais sagradas utilizadas para diversos fins e por grupos de pessoas de comunidades de terreiro e indígenas. Considerada uma planta sagrada para essas pessoas e comunidades, pelo seu significado religioso, e por ser uma espécie nativa do Nordeste Brasileiro, visto que foi nessa região, hoje chamada Nordeste, que a História do Brasil começou.

Segundo Ivaldo Marciano de França Lima, a Jurema é uma religião que cura, consola e diverte. Nas palavras de um juremeiro a Jurema não é só uma religião, mas é também “minha maior expressão de segurança, conforto e alegria” (FRANÇA LIMA, 2004, p.189-202). Ela possibilita a diversão, encontros sociais entre diferentes indivíduos e comunidades, contribui para autoestima de seus participantes, construindo esperanças para muitas pessoas que não possuem plano de saúde ou sistema médico adequado para o tratamento das doenças deste e de outros mundos. Diante dessas considerações, a Jurema não é apenas uma religião, mas também é uma prática propiciadora do elemento lúdico e da construção de identidades (FRANÇA LIMA, 2004).

Resultado de uma longa duração de construção e partilha histórica de saberes sistematizados sobre as plantas, são inúmeros os rituais de Jurema Sagrada, Umbanda e Candomblé em que as plantas estão presentes. Sua importância está na preparação das cerimônias de consagração de um noviço a uma divindade, defumações, oferendas, bebidas,

²⁸ São canções que exercem diversas funções: invocar, saudar, apresentar e narrar a trajetória de entidades, abrir portais espirituais, ativar forças sobrenaturais, dar segurança aos rituais, mobilizar entidades, curar, libertar, desfazer situações ruins ou difíceis etc.

remédios caseiros, lambedores, banhos de descarrego²⁹, e nos banhos de amaci³⁰ (GOMES, DANTAS, 2008). É constante a presença dos usos das Plantas Tradicionais em nossa volta, além dos usos nos terreiros, elas são usadas em vários ambientes, espaços e domínios. O uso das plantas nos terreiros de religiões afro-indígenas, como a jurema, é tão constante que até em pontos cantados identificamos suas presenças (DE OLIVEIRA, 2008).

(...) defuma, defuma esse terreiro, defuma com as ervas da jurema, defuma com arruda e guiné, alecrim, benjoim e alfazema. Vamos defumar filhos de fé (bis)³¹.

Atualmente o Brasil é considerado o território mais rico em biodiversidade do mundo, com o grande potencial para o desenvolvimento agrário, botânico e fitoterápico. Seu território é ocupado por mais da metade da América do Sul, com mais de quarenta e seis mil espécies vegetais conhecidas no país, espalhadas pelos seis biomas terrestres. Possuindo diferentes zonas climáticas que favorecem para formação de biomas (zonas biogeográficas), tem a floresta Amazônica, como a maior floresta tropical úmida do mundo com um vasto território³². O Pantanal tem a maior planície inundável, seu cerrado possui savanas e bosques riquíssimos. “Além disso, há a caatinga composta por florestas semi-áridas que possuem uma grande quantidade variada de espécies vegetais, com uma remanescente preservação dessa vegetação de caatinga bem preservada” (GIULIETTI, 2004, p. 48).

Segundo o Ministério do Meio Ambiente³³, o Brasil é considerado o país mais megadiverso do mundo. Atualmente tem desenvolvido discussões fundamentais no âmbito internacional sobre a biodiversidade, juntamente com a Comissão Nacional da Biodiversidade - Conabio e a Convenção da Diversidade Biológica - CDB. É através desse breve relato, sobre a relação do Brasil e sua vegetação, que percebemos a riqueza em diversos aspectos desse território que recebeu nomes diferentes por diversas culturas indígenas, como por exemplo, de Abiyala³⁴. Consideramos importante, atualmente, como professora, tentar desenvolver entre

²⁹ Banhos usados em um determinado dia da semana, para descarregar os fluídos negativos de uma pessoa, as ervas devem ser colhidas em determinada hora e em determinado dia da semana, ela deve também estar relacionada com o orixá regente da pessoa, caso contrário não terá efeito positivo.

³⁰ Os amacis, são banhos ou lavagens para fortalecer a cabeça dos filhos de fé. No amaci, são usadas folhas verdes, recém coletadas, maceradas junto a água em temperatura ambiente e imediatamente usadas.

³¹ Pontos cantados nas casas de Umbanda, aos quais são utilizadas ervas secas para defumar o ambiente, na intenção de afastar energias ruins.

³² Disponível em: <https://www.gov.br/mma/pt-br/assuntos/biodiversidade>

³³ Disponível em: <https://www.gov.br/mma/pt-br/assuntos/biodiversidade>

³⁴ Provém da cosmogonia da população Guna Yala (ou terra dos Gunas) formalmente conhecida como San Blas. Abiyala ou Abayala na língua Guna significa terra em plena maturidade ou território salvo. Segundo a cosmogonia Guna, até hoje, passaram-se quatro etapas históricas na evolução e formação da mãe terra. (KEME, 2018). De América Latina a Abiyala. Hacia una Indigeneidad Global.». *Revista Transas* (em espanhol). Acesso em 24 abr. 2021.

os leitores e os demais colegas professores e educandos, um olhar sensível junto a um debate sobre algumas relações entre a sociedade brasileira e os usos das plantas, seus usos tradicionais ao longo do tempo: saberes, benefícios, apagamentos e potencialidades, conflitos e disputas, legados e partilhas. Esse pensamento é um exercício importante para fundamentar nossa percepção e práxis do ensino de História em perspectiva contra colonial.

Devido às relações culturais estabelecidas historicamente entre os seres humanos e a vegetação, falar sobre as plantas leva-nos a mergulhar em um universo cheio de beleza, encanto, sensações, conhecimentos, mistérios, amor, lembranças, memórias e tradições. O que não subtrai disputas e conflitos desse processo, afinal, esta dissertação situa-se no campo da história cultural e não da história natural, ou seja, não é uma História das plantas, apenas, mas uma história dos seres humanos com as plantas. Trata-se de tecer uma história de construção desses saberes.

A noção de saberes a que nos remetemos, segundo Toledo e Bassols (2015), aludem a ideia de uma sabedoria ancestral, de legado formativo construído e sistematizado ao longo do tempo por povos com referenciais culturais próprios para dar sentido e solução aos seus desafios de organização e perpetuação da vida. Nesse processo, os povos criam e recriam hábitos e rituais de legitimação, perpetuação e repetição, ou seja, criam e recriam tradições a partir dos saberes partilhados historicamente. Diferentemente, a noção de conhecimento, que é uma categorização da racionalidade moderna do ocidente colonial:

Se constrói sobre bases científicas compartilhadas por determinada comunidade epistêmica: teoria que, juntamente com postulados observáveis relacionais, produzem um conjunto de proposições fundamentadas em um raciocínio suficientemente objetivo. A Sabedoria é menos arraigada em conceitos epistêmicos, já que se baseia em Conhecimentos diretos, empíricos e repetitivos sobre as coisas (TOLEDO, BASSOLS, 2015, p. 129).

Isso significa que o conhecimento é, por definição, uma crença fundamentada, por conceitos baseados no raciocínio objetivo, assim autodeclarado e legitimado pelas instituições científicas do ocidente desde o século XIX. É, portanto, uma construção burguesa. Já o saber é um raciocínio que, mesmo objetivo e prático, é sustentado na experiência pessoal, nas memórias coletivas das comunidades, em diversos suportes não-verbais, guardadas em arquivos imateriais, como as lembranças (TOLEDO, BASSOLS, 2015) e está historicamente associada às camadas populares de nossa sociedade, aqueles grupos que, por diferentes motivações, sejam de classe, raça, territorialidade, gênero, sexualidade etc. foram subalternizados na história.

Inspirado em Martinic (1994), Baptista (2010) nos informa que os saberes populares correspondem a um acervo cultural repleto de objetivações, certezas e parâmetros, construído pelas maneiras através das quais as pessoas comuns interpretam e compreendem cotidianamente as suas experiências em meios aos desafios, necessidades, possibilidades e táticas possíveis para promover o seu desenvolvimento social e que tornam esse acerto inteligível ao demais membros de sua comunidade, portanto, partilháveis, de certa forma seguros e repetitivos, ou seja, tradicionais. O que não quer dizer que sejam engessados. Contrariamente, os saberes populares estão abertos à dinâmicas variáveis de transformações conforme novos desafios, necessidades, possibilidades, experimentações de interpretações dos sujeitos.

O saber tradicional é um patrimônio comum a um grupo social, cujos sujeitos se identificam, sentem pertencimento, validam e são validados e ganham benefícios com seus usos econômicos, políticos e culturais. Esses Saberes são transmitidos empiricamente, pelos costumes, crenças, rituais, mitos e práticas, que são passados de geração a geração. Os saberes sobre as Plantas Tradicionais denotam as formas como os diferentes sujeitos e comunidades se relacionam entre si e com a biodiversidade que os cercam, transmitidos pela oralidade e pela reciprocidade da diversidade cultural, biológica e tecnológica.

Ao pensar em usar o termo de Plantas Tradicionais, entendo que o sentido de tradicional, é indicado para apontar que essas plantas fazem parte de uma História de uso milenar. Segundo Antonio Carlos Diegues (2000), que escreve sobre Biodiversidade e Sociedades Tradicionais no Brasil, as culturas tradicionais estão associadas a modos de produção pré-capitalistas. Isso significa que essas culturas desenvolveram ou mantêm suas formas particulares de manejo dos recursos naturais, marcada pela ideia de associação com a natureza e a dependência de seus ciclos. No entanto, para uma compreensão mais apurada do termo “Tradicional”, consideramos importante para o entendimento sobre tradições, o conceito apresentado pelo Historiador Eric Hobsbawm de 1997, onde ele descreve que,

A tradição é um conjunto de práticas normalmente regulada por regras secretas ou abertamente aceitas, tais práticas de natureza ritual ou simbólica, que visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Desse modo, entende-se que tradicional está relacionado com a tradição de uma cultura, grupos de pessoas, onde elas desenvolvem costumes, ações, e que nos permite considerá-las como tradicionais (HOBSBAWM, 1997, p. 09).

No entanto, embora os saberes possam ter sido gerados no passado, eles se mantêm em desenvolvimento no presente e, mesmo perpassando de geração em geração como uma tradição instituída, ele está sempre se modificando, se adaptando de acordo com as necessidades dos grupos. Quando esses costumes se transformam, a tradição também é alterada. A tradição nesse contexto são os rituais formais, onde possuem uma função simbólica (HOBSBAWM, 1997).

Diante disso, afirmamos que esses saberes adotados por alguns indivíduos são formas de compreensão da realidade, segundo a qual reinventam o cotidiano, criam táticas de sobrevivência, transmitem seus saberes e perpetuam seus valores e tradições sobre remédios caseiros, mulheres parteiras, rezadeiras, o saber da olaria, artesanatos, repentistas, pescadores, lavadeiras, entre outros.

Entre esses Saberes Tradicionais, destacamos os tradicionalistas de acordo com Hampaté, eles defendem a tradição oral como uma forma de saber total, considera (o tradicionalista) o detentor do conhecimento transmitido pela tradição oral (VANSINA, 2010). Segundo Hampaté, 2010, um tradicionalista não é um conhecedor específico, ele é um generalizador, ou seja, tem um conhecimento geral sobre as coisas, ele pode possuir conhecimento sobre as plantas, suas propriedades, como também conhecer sobre a ciência da terra, suas propriedades agrícolas, medicinais e os diferentes tipos de solo, as ciências das águas, cosmogonia, astronomia, psicologia etc. Trata-se de uma ciência da vida, cujos conhecimentos sempre podem favorecer uma utilização prática. E quando falamos de ciência iniciatórias ou ocultas, termos que podem confundir o leitor racionalista, trata-se sempre, para a África tradicional, de uma ciência eminentemente prática que consiste em saber como entrar em relação apropriada com a força que sustentam o mundo visível e que pode ser colocada a serviço da vida.

Então a tradição oral para as culturas africanas, é a grande escola da vida, é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história divertimento e recreação, ela é a conexão com todo, onde toda as coisas se religam e se integram (BÂ, 2010). Ela se baseia na concepção do homem como um todo, do seu lugar e do seu papel no universo, nos possibilita retornar ao próprio mistério da criação do homem e da instauração primordial da palavra. Para Jan Vansina (2010), uma sociedade oral reconhece a fala, não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio das sabedorias dos ancestrais.

A oralidade é uma prática central tanto na perpetuação dos saberes sobre as plantas tradicionais, como no trabalho pedagógico com o ensino de história. No entanto, acredito que seja necessário que nós professores, venhamos aprender o modo de pensar de uma tradição oral, para que possamos utilizar em nossos trabalhos de acordo com as necessidades metodológicas da Tradição Oral. Existe uma relação tão intrínseca, entre as plantas e a oralidade para os povos Iorubás, que segundo Verger (1995), ao preparar uma receita para curar qualquer mal, doenças do corpo ou do espírito, eles recitam cantos, frases e versos, ou seja, os objetivos curativos das plantas, dos quais irão fazer efeito, de acordo com atuação das palavras.

2.1. Anseios, disputas e resistências: os usos das plantas tradicionais na história do Brasil

Sabemos que desde os primórdios aos dias atuais o reino vegetal é partícipe da longa e importante viagem de hominização. Os vegetais são fornecedores de elementos fundamentais para sustentação dos seres humanos já que muitos deles possuem propriedades nutricionais, curativas e psicotrópicas³⁵. Eles eram, e ainda hoje são usadas para resolver problemas de saúde e espirituais (STERZAS, 2019). Em diversas culturas espalhadas pelo mundo, as pessoas desenvolveram profundos saberes sobre a natureza, e conseqüentemente com as plantas, observando e realizando experiências. Segundo Vitorello (2023), há evidências escritas simultâneas datadas de aproximadamente 5.000 anos de relatos sobre as plantas ao longo dos continentes africano e asiático e em parte da Europa Oriental.

Na África, entre os Babalaôs³⁶ da comunidade Iorubá aos quais realizam adivinhação pelo ifá³⁷ Através de 256 signos chamados *odus*, estão classificados os remédios tradicionais e os tratamentos usados em benefícios às pessoas. Esses tratamentos, consultas pelo ifá e conhecimentos são passados pela oralidade (VERGER, 1995).

A transmissão oral do conhecimento é considerada na tradição iorubá como veículo do axé, o poder, as forças das palavras, que permanece sem efeito em um texto escrito. As palavras, para que possam agir, precisam ser pronunciadas. O

³⁵ São psicotrópicas as plantas que quando consumidas atuam sobre nosso sistema nervoso central, alterando de alguma forma o nosso psiquismo. Podem ser depressoras: promovem o sono, inibem a ansiedade e aliviam a dor; Estimulantes: promovem as atividades motoras e cognitivas, reforçam a vigília e o estado de alerta; Perturbadoras: fornecem alucinações e êxtase.

³⁶ Palavra ioruba que significa sacerdote de ifá.

³⁷ Sistema de adivinhação chamado ifá africano, ou oráculo. Originado da África Ocidental e os iorubás da Nigéria (VERGER, 1995, p 20).

conhecimento transmitido oralmente tem o valor de uma iniciação pelo verbo atuante. Uma iniciação que não está no nível mental da compreensão, porém na dinâmica do comportamento (VERGER, 1995, p. 20).

Desse modo, observamos que a tradição da oralidade iorubá é tão importante quanto seu próprio axé, a encantação pronunciada no momento de preparação ou aplicação das diversas receitas medicinais se potencializam a partir dos cantos e rezas pronunciadas (Idem).

No sistema Iorubá de classificação botânica por ser diverso, usa diferentes características para identificação e classificação das plantas. Na terra Iorubá, a nomeação das plantas leva em conta, seu cheiro, sua cor, a textura de suas folhas, sua reação ao toque e a sensação provocada por seu contato, entre outras (VERGER, 1995, p. 29).

Para Verger (1995), as plantas têm suas complexidades, suas virtudes e seu valor medicinal, características que não é fácil de descobrir. É preciso aprender sobre. Segundo Verger, o uso de apenas uma planta medicinal não surtia o efeito esperado, seria necessário a junção de três a seis plantas diferentes para que houvesse a realização do encanto. Existem várias plantas, cujas presenças, à primeira vista parecem ter apenas um caráter simbólico, mas que na realidade, tem o valor terapêutico.

Jacimara Santana em seu livro *Médicas Sacerdotisa*, 2018 considera que a tradição oral fez com que os tinyanga tivessem junto ao seu significado, continuidade ao longo da história em Moçambique. E que quer dizer, senhor ou senhora do conhecimento (SANTANA, 2018). Os Tinyangas são grupos de homens e mulheres que passam por um rito de iniciação com a função de promover a cura e bem-estar da população através das plantas junto aos seus saberes ancestrais. No processo de colonização na África esses saberes foram perseguidos e suas práticas foram interditadas, a maioria dos homens deixaram seus saberes, pela necessidade de ir em busca de trabalho em outras regiões. No entanto, as mulheres continuaram com as práticas de curas, embora que, no processo de independência, a perseguição e o desprestígio aos Tinyangas mantiveram-se, mesmo com a criação de Estudo da Medicina Tradicional, no Ministério da Saúde, voltado para identificação, registro das plantas medicinais e análise laboratorial do seu potencial de cura. Contudo, o conflito entre o estado revolucionário e o grupo de tinyanga só será atenuado, a partir da primeira metade de 1980 (SANTANA, 2018, p. 14). Essa historiografia que Jacimara nos apresenta sobre as tinyangas, possibilita que entendamos a importância das tradições transmitidas de forma oral e o processo de transformação da sociedade moçambicana desde o período colonial até o pós independência.

No Brasil, as plantas foram e são utilizadas por diversas camadas da população. Sua utilização se deu pela combinação de tradições étnicas e culturais distintas, os povos africanos e seus descendentes, que foram e ainda são considerados feiticeiros, os bruxos europeus e os pajés indígenas (GOMES, DANTAS, 2008). Segundo Luiz Otávio Ferreira (2003) em *Artes e Ofício de Curar no Brasil/ Medicinas Secretas: Magia e Ciência no Brasil Setecentista*. A medicina praticada no dia a dia da colônia esteve quase sempre a cargo de curandeiros, feiticeiros, raizeiros, benzedeiros, padres, cirurgiões, entre outros. As plantas tradicionais eram usadas para práticas de cura da saúde física e dos males do espírito, bem como em rituais religiosos. Elas cumpriam diversas finalidades como vestimentas indígenas, chás, garrafadas, unguentos³⁸, tinturas caseiras, lambedores, banhos, defumação, uso nos ritos das religiões de matriz africana, nos ritos de jurema, em benzimentos³⁹, entre outros (MACIEL, 2006).

É a partir do uso da medicina popular (resultado da socialização entre os três grupos étnicos) que o conhecimento sobre as plantas foi transmitido, e boa parte desses conhecimentos foi repassado de forma oral, através do ouvir-falar e do ver-fazer, por meio da família (tias, avós, comadres), parteiras, xamãs, pajés, babalorixás e yalorixás, sempre por pessoas mais velhas (MACIEL, 2006).

Essa prática, do uso das plantas de forma medicinal, ritualística, e entre outros, ainda são utilizadas em muitas regiões do Brasil, seja por memória biocultural, gosto e fé, ou por haver mais facilidade ao acesso às práticas de cura não hegemônicas, uma vez que as plantas são o único recurso terapêutico de muitas comunidades e grupos étnicos, desenvolvendo na economia e na cultura uma importante contribuição relacionada aos seus benefícios. “Sendo assim, as pessoas que precisavam de cuidados médicos, procuravam curandeiros/as, benzedeiros/as, erveiros/as, padres, xamãs, parteiras, ou rituais mágicos” (STERZAS, 2019, p.16). Ainda para o autor:

As plantas medicinais, além de serem usadas para medicina, tinham um forte impacto no imaginário coletivo, devido ao seu uso mágico marcante, sendo usadas para tentar curar as doenças, mas também para tentar resolver situações que eram ocultas e inexplicáveis. Provavelmente, perpetuando tradições e métodos antigos, que se misturavam com as novas práticas religiosas. Dessa forma, criava-se um

³⁸ Medicamento, de uso externo que tem por base uma substância gordurosa que pode ser pomada, bálsamo, unguento. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/unguento/>

³⁹ O benzimento é uma forma antiga no tratamento de várias doenças, utilizada por diferentes grupos étnicos. No Brasil, a partir do séc. XVII, se difunde junto aos conhecimentos indígenas, com as práticas de jurema, raizeiros, curandeiros, com os cultos de matriz africana, e as práticas de reza dos padres católicos. Foram utilizados alguns recursos, como plantas e amuletos protetores (MACIEL, 2006, p. 63-64).

confim, muito sutil, entre o sagrado da igreja e as práticas das tradições mais antigas (STERZAS, 2019, p.16).

Por muitos séculos, as mulheres desenvolveram uma relação mais íntima com as plantas. Por estarem em um contato mais diário e de maior conexão com a terra, possuíam um profundo conhecimento com as sementes, raízes, folhas e frutos. Sabiam como plantar, cultivar e colher. Entre as mulheres sempre surgia alguma que se destacava por dominar todos os elementos do mundo vegetal usando-o tanto para fins terapêuticos, como para objetivos mágicos (STERZAS, 2019).

Devido a esses imaginários construídos em torno das práticas e habilidades sobre os usos das plantas, tivemos no Brasil, as chamadas medicinas mágicas, das quais eram vinculadas aos povos afro-brasileiros e indígenas. Seu manuseio e sua intenção são voltados para curar algo de estranho, colocado por forças sobrenaturais no doente (GOMES, DANTAS, 2008). Isso se deve a um conjunto de fatores materiais e simbólicos: em nível de desenvolvimento médico alcançado até os séculos XVIII e XIX na ciência moderna ocidental, à precariedade da estrutura médico-hospitalar no Brasil durante a colônia e o império, a carência material para populares adquirirem remédios da farmácia química, a abundância vegetal no território brasileiro, à conveniência da instituição escravocrata, a disponibilidade de saberes tradicionais sobre as plantas disponíveis em comunidades de pessoas subalternizadas e paulatinamente estudados pelos padres e acadêmicos brasileiros, mas também por fé e opção, uma vez que em muitas tradições africanas e indígenas há ligações, influências e interferências diretas entre os mundos material e espiritual, para as quais, a propriedade natural e o caráter divino das plantas as torna elemento mediador de interações entre os dois mundos.

No entanto, essas práticas sofreram constantes perseguições por serem originárias de segmentos marginalizados em nossa sociedade, pelos negros, indígenas e pobres. Gomes e Dantas 2008, identificam

Boletins de ocorrência feitos pela polícia para relatar a invasão de terreiros e a prisão dos seus membros, sob a acusação de praticarem curandeirismo, charlatanismo etc. Ou então os Autos de Visitação dos Santos Ofício da Inquisição, nos quais constam os processos de julgamentos de adeptos acusados de praticarem bruxaria (GOMES e DANTAS 2008, p. 113).

Vera Regina Beltrão Marques (2003), analisa os usos dos remédios de segredos, na intenção de mostrar que

A magia em muitos casos alicerçou os começos da medicina moderna. Se, para os homens das luzes, já era chegado o momento de apagar todo e qualquer vestígios de ocultismo que porventura pudesse ter permanecido no território da ciência, os doentes completavam-se com o uso de medicinas secretas, pouco importando se era embutes ou não, como alardeavam os médicos ilustrados. Assim, à revelia das tentativas de incorporação de uma nova racionalidade científica, os medicamentos secretos e suas propriedades ocultas são exemplares para esclarecer como magia, religião e ciência encontravam-se de mãos firmemente dadas, no Brasil de Setecentos (MARQUES, 2003, p. 166).

Desse modo entende-se que na colônia e no império os usos das plantas tradicionais foram fundamentais na sociedade brasileira, para diversas finalidades, mas sobretudo, para as práticas de curar, dotando-a de sentidos culturais, sociais, raciais, econômicos, profissionais, políticos, religiosos etc. que eram, por hora compartilhados, por hora tensionados e disputados. As pessoas que as manuseavam eram vistas pela igreja e profissionais ilustrados como pessoas que praticavam bruxaria, feitiçaria, “coisas demoníacas”, e pela ciência, eram desacreditadas. Mas a tradição das artes de curar que se realizava por milagres, poderes ocultos e influências astrológicas, continuava viva no universo cultural dos doentes, indo ao encontro de crenças, muito arraigadas nas quais não havia lugar para explicações racionais, emanadas da nova ordem trazidas pelos homens das luzes (MARQUES, 2003). Parteiras garantiram seu lugar entre os avisos dos curadores da época, havendo também um bom espaço usado para a propaganda de livros e medicina e farmácia vendidos principalmente em boticas (Idem).

O universo católico do período setecentista era muito presente, como também as práticas de cura dos povos Africanos e Indígenas. Esses segundos grupos étnicos religiosos foram considerados por esse universo colonial de curandeiros como feiticeiros, bruxos, entre outros. Foi produzido um saber colonizado sobre eles, classificando-os, estigmatizando-os e deslocando-os do lugar de sábios, sacerdotes e lideranças em suas comunidades, para o lugar do desvio, do anormal, do demoníaco, do erro e do inaceitável. Daquilo que é vergonhoso e passível de punição. Instituiu-se oficialmente, por meio das instituições ocidentais da colonização, um saber hegemônico, uma tradição interpretativa de dominação, segregação e negação epistemológica dos saberes tradicionais sobre as plantas como mediadoras dos mundos espiritual e material, como promotoras de cura e de magias. Instituiu-se um saber colonial sobre as plantas e sobre quem as manipula para determinados fins. Importa observar que os santos católicos que intermediavam entre Deus e as criaturas, apresentavam os mesmos dons, entre o curandeirismo com ervas sagradas, astrologia, e santos do Cristianismo.

O Padre Sequeira incursionava ainda pela astrologia, dizendo que algum astro desconhecido das observações astrológica domina sem dúvida no horizonte da cidade de São Paulo, o qual com influxos muitos ativos inclina os ânimos dos paulistas, seus habitantes, não só por serem nobres, mas altivos, não só por serem valorosos, mas temerários, não só por serem laboriosos, mas exploradores. Havia aproximações entre os universos mágicos curativos e as práticas de cura desenvolvidas no universo religioso católico de 1700 (MARQUES, 2003, p. 180).

Diante do que foi exposto sobre as práticas de cura realizadas desde a colônia até o século XIX, a ciência conviveu com os remédios naturais, místicos, durante muito tempo. Mas há alguns séculos, ora os condenavam, ora os validavam, haja visto os motivos pelos quais os validaram, levando em consideração os interesses a descobrir os segredos que rodeavam essas medicações e acompanhar as novas experiências com as medicações naturais, bem como a introdução de novidades terapêuticas, visto que essas medicações nesse período, eram chamados remédios de segredos e se ajustavam com a ideia de cura que acompanhavam culturalmente os doentes. Esses remédios estavam classificados entre a magia, religião e ciências, em pleno século das luzes (MARQUES, 2003).

Entre o século XVII e início do século XIX no Brasil houve paulatino e conflituoso processo de formação e desenvolvimento da medicina científica. Nesse contexto era notável uma enorme quantidade de africanos existente nas ruas da cidade do Rio de Janeiro no século XIX. Os viajantes estrangeiros ficaram profundamente impressionados com tamanha movimentação de africanos e seus descendentes, compreendendo as ruas do Rio de Janeiro como um importante cenário onde a África acabava por se reconhecer, e ao mesmo tempo, ser reconhecida (Soares, 2002). Isso pela quantidade bastante considerável dessa diversidade étnica de africanos que circulavam pelas ruas do Rio de Janeiro.

A partir de análises demográficas alguns historiadores confirmam que, pelo menos até a primeira metade do século XIX, a maioria da população cativa da cidade procedia da região centro ocidental do continente africano. Segundo Márcio de Souza Soares (2002) em os Cirurgiões Negros, o francês Charles Ribeyroles ao descrever as ruas da corte imperial em 1858 e uma de suas viagens ao Brasil, demonstra todo seu espanto num misto de curiosidade e repulsa:

Gostai da África? Ide, pela manhã, ao mercado próximo do porto, lá está ela, sentada, acorçada, ondulosa e tagarela, com o seu turbante de casimira, ou vestidas de trapos, arrastando as rendas ou andrajos. É uma curiosa e estranha galeria, onde a graça e o grotesco se misturam. Povo de Cam, debaixo de sua tenda (SOARES, 2002, p. 44).

As ruas eram um espaço privilegiado de socialização, produção e reprodução de valores entre os negros africanos e seus descendentes. Eram nas praças e logradouros que se praticavam as mais variadas atividades, nelas atuavam os cirurgiões-negros, barbeiros, negras de tabuleiros e onde se formavam as rodas de batuque e capoeira. As tradições religiosas circulavam nesses espaços de maneira bem intensa, trocas e usos de saberes, uso de amuletos, garrafadas, plantas, entre outros. A arruda, por exemplo, é bastante usada para combater o mau olhado. Esse uso era constante no dia a dia desses povos, usados pelas mulheres, sobretudo pelas negras, segundo Soares, por Debret,

O galho de arruda, considerado um amuleto muito procurado e vendido todas as manhãs nas ruas do Rio de Janeiro. Todas as mulheres da classe baixa, das quais as negras constituem cinco cestos, consideram um preservativo contra o sortilégio, por isso tem sempre o cuidado de carregá-la nas pregas do turbante, nos cabelos, por trás da orelha, e até mesmo nas ventas. As mulheres brancas, usa-na em geral escondida no seio (...).

Vêm-se comumente, nas ruas, negras com cestos de frutas à cabeça exclamar ao encontrarem uma vendedora que supõe sua inimiga: “Cruz, Ave-Maria, Arruda”, colocando subitamente os índices sobre a boca. Para resguardar de um perigo iminente, elas dizem: “Toma arruda, ela corrige tudo” (SOARES, 2002, p. 49).

Vale salientar que os africanos não reproduziram com unicidade seus padrões culturais de suas regiões de origem, pois as fraturas da linhagem, a diáspora, a mistura de etnias diferentes, provocada pela escravidão tornou impossível essa reprodução de maneira original. Mas segundo Bastide, a escravidão não somente separa como também une o que separa (Soares, 2002), sendo necessário frisar que a herança cultural trazida pelos africanos, foram importantíssimas para favorecer as resistências e sobrevivências desses povos. A religião, foi uma dessas expressões, onde ela irá desempenhar um referencial imprescindível entre a população negra da corte imperial, junto a sua ancestralidade. “Suas práticas religiosas, que permitiam aos homens e mulheres negros (as), espaços de reconhecimento num universo social que acima de tudo os discriminavam” (WISSENBAACH, 2018, p. 219).

No início do séc. XIX no Brasil, e especificamente entre 1808 e 1828, as práticas de curar estavam se constituindo pelas autorizações oficiais, onde era necessária licenças e cartas para quem quisesse exercer tais ofícios, apesar que essas cartas, não era concedida a todas as pessoas que possuía a arte de curar: médicos acadêmicos, sangradores, curandeiros, parteiras etc. Essa regulamentação já existia em Portugal desde a criação dos cargos de cirurgião-mor no século XIII e físico-mor no século XVI. Contudo, esses regulamentos foram definindo as atividades desses profissionais, sendo substituídos pela Real Junta do Protomedicato, extinta

em 1808, transferindo sua sede para o Rio de Janeiro, onde existiu até 1828 (CHALHOUB; e PIMENTA, 2003). Diante desse contexto de regulamentações realizadas sobre as práticas de cura, eram constantes as reclamações de médicos que reprimia tais ações sem habilitação. No entanto, esses terapeutas populares continuavam a exercer seus ofícios da mesma forma, mesmo quando suas práticas foram sendo desqualificadas pelos médicos acadêmicos que chamavam os curandeiros e “charlatões⁴⁰” (Idem, 2003).

Segundo Márcia Regina Maciel (2006, p. 69) “diz que a doença desestrutura o cotidiano e traz insegurança”. Elda Rizzo de Oliveira em seu livro *o que é Benzeção* 1985, considera que:

As novas concepções de doença passam a ser vistas, não mais como algo relacionado ao sobrenatural, ou manifestações vistas como bruxaria, magia e feitiçaria. Não mais através dos inquisidores e exorcistas, mas pela ciência, pelo saber que começava a ser codificado em livros de medicina”. Em alguns casos, se não, várias manifestações de histerias passam a ser analisadas e tratados em manicômios nos séculos XIX e XX, momento em que emerge o controle social pela psicanálise, que promove a ascensão da loucura como doença (OLIVEIRA, 1985, p. 22-23).

Salienta que a benzeção serve para uma gama de doenças/sintomas com causas naturais e não naturais”. A autora define como o ato de benzer:

(...) ato de benção, de súplica, de imploração, de pedido insistente aos deuses para que eles se dispam de seus mistérios e se tornem mais presentes, mais concretos. Para que tragam boas novas, produzindo benefícios aos mortais. Pode ser um ato de despedida. Como também pode possuir um efeito de exorcização do mal, que repara a tragédia, a dor, a aflição e o sofrimento (OLIVEIRA, 1985, p. 22-23).

As benzedeiras, os curandeiros, os erveiros, tiveram um papel muito importante na preservação desses saberes sobre as plantas tradicionais, preservando esses saberes por milênios, até os dias de hoje. Resistindo, mesmo que de forma inconsciente, ou não, ao controle social de grupos hegemônicos que, durante a modernidade criaram instituições onde os detentores desses saberes foram direcionados por serem classificados como anormais e perigosos: manicômios, hospitais, prisões e zonas de prostituição, feitos para pessoas subalternizadas com o interesse de proteger a classe dominante.

Desse modo, diante dessas condições impostas pelos órgãos oficiais europeus na nova sede do Rio de Janeiro, estabeleceram-se relações diferenciadas com aqueles que exerciam diversos tipos de práticas de curar, interditando sujeitos das camadas sociais subalternas. No

⁴⁰ Os médicos acadêmicos e oficiais da justiça denominavam de charlatões os terapeutas populares, ou seja, os curandeiros e todos aqueles que praticavam a cura através de seus saberes tradicionais das plantas, sangrias, rezas, entre outros. Foi dessa maneira que essa reputação se perpetuou até os dias de hoje.

entanto, isso não era suficiente para que a população desacreditasse dos curandeiros, sendo considerados os recursos que se dispunham aos pobres (Idem, 2003, p. 323).

É importante destacar que para a população negra, africana e descendentes de africanos, a preferência por parte da população pelos terapeutas populares, estava na relação entre o terapeuta e o doente, entre as concepções sobre as causas da doença e seu tratamento, ou seja, a cura. Essa relação se dava na partilha entre os terapeutas, o doente e a doença, conforme as visões cosmológicas dessas pessoas estavam correlacionadas. Para os africanos e seus descendentes as doenças estavam associadas a questões espirituais, bem como seus vastos conhecimentos sobre as plantas medicinais também estavam relacionadas às suas religiões, mesmo que esses saberes sobre as plantas tivessem sido construídos também pela influência de outras tradições culturais europeias e indígenas, (Idem, 2003, p. 324). Suas relações com a doença e a forma de cura eram diferentes da medicina europeia que tratava a doença de forma separada como ao mesmo tempo exercia o controle social, através do isolamento das doenças, da criação dos modelos de higiene, regulando e normatizando as cidades e as sociedades. Nesse sentido, o entendimento dos povos africanos e seus descendentes ocorria de maneira integrada do funcionamento do corpo e do espírito e essa integração era exercida entre os negros libertos, escravizado, pobres e por alguns membros de grupos abolicionistas economicamente poderosos (CHALHOUB; SAMPAIO, 2003).

Segundo todas essas questões sobre regulamentações, conflitos e resistências entre a sociedade e os detentores dos saberes tradicionais, as posições que os médicos acadêmicos construíam contra os terapeutas populares, desde 1832, e a medicina que estava legalmente monopolizada por médicos formados na academia, ainda assim, existiam alguns casos de aceitação por alguns médicos, aos usos e práticas dos terapeutas populares, pois, no dia a dia, não era raro que os médicos diplomados lançassem mão dos recursos utilizados por esses terapeutas, principalmente em situações em que haviam perdido o controle, como nos casos de epidemias. Visto que ainda no início do século XIX a propagação de doenças, tomou uma proporção muito maior e frequente, levando a necessidade de desenvolver o controle das infestações que ficava cada vez mais difícil.

Um exemplo disso é o caso do surto de cólera ocorridos no Recife em 1856. Diante do incentivo à imigração estrangeira no século XIX para “melhorar” o nível e os serviços da mão de obra local, em Recife, os europeus de diferentes nacionalidades eram proprietários da maioria das casas de comércio. Logo após o surto de cólera, as populações negras e mestiças

populares responsabilizaram os estrangeiros por trazerem e espalharem a doença que se alastrava com rapidez, lhes acometia e era difícil de curar. Dessa maneira, no imaginário do negro, a doença foi criada pelos brancos, para devastar a população negra, levando em consideração os interesses das lideranças do império em promover a imigração de estrangeiros, com o discurso de “melhorar a qualidade de mão de obra” (CHALHOUB; DINIZ, 2003, p. 376).

Nesse sentido, quando a epidemia provoca um desastroso extermínio entre negros, mulatos e seus descendentes, intensifica um sentimento de desconfiança “de que os brancos poderosos ou os ricos, desejavam a substituição dos pretos e pardos por trabalhadores também brancos” (Idem. Op. Cit., 2003, 378). Então a construção da doença, provoca a capacidade de desenvolver conflitos de poder e saber, e ao mesmo tempo estimula sentimentos, emoções e medos.

Se, de um lado a medicina científica aliada a políticas públicas foi mobilizada, sobre o discurso de prática oficial de cura, para promover o controle e reordenamento social, espacial e racial; de outro, dos setores populares, os saberes das plantas tradicionais era buscado e praticado tanto por escolha consciente e resistência cultural, quanto por questões financeiras ou ainda, pela ampla necessidade de cura rápida para os contingentes de doentes que aumentavam o que pressionou os médicos oficiais recorrerem aos tratamentos tradicionais com as ervas.

Dessa maneira, sem receitas precisas cientificamente comprovadas, visto que a medicina científica até 1880, era pouco desenvolvida, tinham pouca estrutura e muitos problemas, divergências entre as corporações médicas, em relação aos procedimentos utilizados, e as disputas entre si (CHALHOUB; SAMPAIO, 2003,), a imprensa abriu a discussão sobre os meios de prevenir e as fórmulas para curar a doença. Diversas sugestões caseiras e de duvidosa credibilidade surgiram, inclusive de preceitos pré-pausterianos, relativos à causa e a transmissão das doenças indicavam algumas receitas, como por exemplo, a purificação do ar com incenso ou alcatrão e alfazema, aconselhado pelo Dr. Monteiro da Silva (BRITO, 1997). Contudo, de acordo com esses fatos, os terapeutas populares se mantiveram resistentes em sua arte de curar, compreendendo que essas ações ocorriam também nas relações interpessoais de partilha entre alguns terapeutas e médicos, onde, os médicos, mantiveram por anos, determinadas permissividades nas práticas de curar pelos detentores populares (CHALHOUB; PIMENTA, 2003).

Entretanto, da mesma forma que havia as permissividades, havia também em grandes proporções as desqualificações dessas práticas tradicionais e populares de cura, afinal, os acontecimentos conflitantes entre as esferas da sociedade estavam bastante intensos. A medicina oficial vai sofrer uma grande crise em seus pressupostos epistemológicos (se desconhecia a cura da cólera), a forte presença de cura alternativas, tensões envolvendo a medicina alopática, e por fim, revoltas populares, deram margem às denúncias, acusando o governo de permitir que a doença se propagasse para que houvesse uma solução racial (CHALHOUB; DINIZ, 2003).

Diante dessa conjuntura de crises epidêmicas, vale destacar as disputas entre o jogo político, entre as práticas terapêuticas e o reconhecimento hegemônico da medicina oficial, o poder hegemônico se apropriou dos saberes, para atingir seus objetivos (CHALHOUB; DINIZ, 2003), ora ele é permissivo⁴¹ com os terapeutas populares, os detentores desse saber, ora eles proíbem suas práticas, perseguem, desqualifica seus saberes, invisibilizam e se apropriam usando o discurso da ciência.

Diniz, aponta para o episódio de um curandeiro que foi apoiado e perseguido pela sociedade e pelo governo provincial. Pai Manoel da Costa, era chamado pela população negra, de doutor, quando não, de Pai Manoel. Residia em Recife, era escravo do engenho Guararapes, ele era um curandeiro africano, cujo seus prestígios vinham crescendo por resultado de seus poderes mágicos, que usava para curar as pessoas que contraíram os surtos epidêmicos. Pai Manoel realizava curas instantâneas, e as notícias se espalharam por toda a cidade, sendo aplaudido pelo povo e transportado em carruagens, seu prestígio só aumentava, enquanto a confiança e o respeito aos médicos só enfraqueciam em meados do século XIX (CHALHOUB; DINIZ, 2003).

Ao analisarmos a trajetória e a figura de Pai Manoel diante do contexto que a sociedade imperial se encontrava no período oitocentista, procuramos entender os motivos de permissividade, proibições e perseguições direcionadas ao curandeiro Pai Manoel da Costa. As permissividades efetuaram-se pelas pressões que a população negra realizou contra o

⁴¹ Vale considerar que em sua grande maioria esses apoios se deram pelas relações interpessoais que existiam entre o curandeiro e algum personagem representantes das lideranças governamentais. Destacamos como exemplo Tia Ciata, natural da Bahia, seu nome de batismo era Hilária Batista de Almeida, fundou a Casa de Tia Ciata, lá, ela desenvolvia festividades do Samba e seus rituais religiosos do Candomblé, ela foi uma liderança religiosa de grande respeito, conquistando mais prestígio quando tratou de uma ferida do Presidente da época Venceslau Brás, a qual não teve a cura com os médicos, recuperando-se com os cuidados dos saberes sobre ervas de Tia Ciata. Dessa maneira, durante o mandato de Venceslau Brás, as festas na casa de Tia Ciata eram autorizadas. Disponível em: <https://www.tiaciata.org.br/tia-ciata/biografia>.

governo, e contra as autoridades oficiais de medicina, que acabaram autorizando as práticas de cura por Pai Manoel, por receio aos ataques da população. Pai Manoel, era com frequência requisitado para tratar dos doentes no hospital da Marinha no Recife e dessa maneira o governo acreditava que impediria os tumultos populares motivado pelos boatos que os médicos acadêmicos pretendiam matar a “gente de cor” com propósito de embranquecimento racial (CHALHOUB; DINIZ, 2003).

É importante pontuar a atuação da população na luta por seus direitos pela saúde e a vida, sobretudo dos escravos, e de negros livres e pobres ao longo do séc. XIX. Percebe-se que durante todo o séc. XIX, essa população lutava contra as ações de maus tratos, dos intensos ritmos de trabalho e os altos graus de violência, entendendo que, onde houve escravidão, também houve resistência (SANTOS, 2017 p. 222). Nesse sentido, os saberes sobre as plantas tradicionais configuravam-se também como prática de resistência por possibilitar o envenenamento dos senhores de escravos (CHALHOUB; MARQUES 2003)

Desse modo, as perseguições atingiam os sentidos mais ocultos das crenças populares desses povos, e essas perseguições aconteciam de forma tão meticulosa que relatórios foram criados para mapear os territórios mais infestados pela presença de curandeiros. Cronistas percorriam os espaços marginalizados para decifrar a multiplicidade dos credos e ritos mágicos de aspectos religiosos dessa população (WISSENBACH, 2018). Campanhas policiais foram impostas com a intenção de criminalizar as práticas de cura determinadas pelo código penal de 1830.

Assim, o processo de institucionalização da medicina foi desenvolvido entre manifestações de resistência cultural e de conflito social que se faziam presentes entre os detentores dos saberes tradicionais sobre as plantas e os cientistas liberais. Ao analisar os conteúdos dos jornais e revistas medicinais publicados no Brasil, no início do século XIX, percebe-se a preocupação dos médicos com as práticas e valores populares relacionados à saúde, solicitando diálogos entre médicos e a tradição médica popular, disputando em condições desfavoráveis com a autoridade do saber popular, ou seja, dos médicos populares ou os detentores dos saberes tradicionais das plantas no campo da arte de curar (CHALHOUB; FERREIRA, 2003).

Ao longo do século XIX a relação desses sujeitos com as plantas está presente no cotidiano do povo, na arte de curar, exercida por pessoas, consideradas cirurgiões,

sangradores. Na prática, esses cirurgiões, boticários e leigos assumiram o papel reservado aos doutores em medicina, a medicina culta que exercia semelhança com a medicina considerada popular da época (CHALHOUB; FERREIRA, 2003).

A exuberante diversidade da flora tropical brasileira estimulava a busca de novos medicamentos, entre eles os que pudessem servir de antídoto para o veneno de plantas e peçonha de animais. Desse modo, não é de estranhar que os periódicos médicos tenham publicado artigos tratando desse assunto. Tais matérias eram, na maioria das vezes, de autoria de leigos que comunicavam aos médicos a descoberta e/ou a existência de uma prática terapêutica consagrada pela cultura popular (CHALHOUB; FERREIRA, 2003, P. 105).

A tradição de curar através das plantas medicinais usada pelos grupos curandeiros populares da sociedade do século XIX, eram mais aceitas pela sociedade considerada subalterna e mesmo entre alguns grupos da elite era mais aceita do que a medicina acadêmica, apesar das relações de poder que a medicina acadêmica exercia sobre as classes populares (CHALHOUB; FERREIRA, 2003, p. 102). A hegemonia europeia conduzia a sociedade e suas regras, e os praticantes dessa medicina popular que estavam submetidos ao controle das instituições médicas oficiais, junto com a ação de vigilância dessas instituições, foi contrabalançada pelo prestígio social que gozavam os terapeutas⁴² populares. Assim, Chalhoub; Ferreira (p.119) analisam:

Não podendo simplesmente denunciar o “charlatanismo” ou a “ignorância popular”, os médicos viam-se obrigados a dialogar com a tradição médica popular, disputando, em condições desfavoráveis, a autoridade cultural no campo da arte de curar.

Os médicos enfrentavam o desafio de não poder simplesmente denunciar o que se chamava "charlatanismo" ou "ignorância popular". Em vez disso, precisavam dialogar com a tradição médica popular, buscando disputar a autoridade cultural no campo da arte de curar. Essa dinâmica evidencia um conflito entre saberes tradicionais e conhecimentos científicos, refletindo a complexidade da interação entre práticas de saúde popular e institucionalizadas. Na verdade, durante o século XIX, a disputa entre a medicina acadêmica e a medicina popular se tornou cada vez mais evidente, sobretudo em determinados contextos, como o do combate às epidemias, quando a gravidade da situação expunha a incapacidade da ciência médica de deter a propagação das doenças”.

⁴² Vamos chamar de terapeutas em consideração as normas, mas de acordo com o texto do capítulo 2.1 esses terapeutas são nossos detentores dos Saberes tradicionais das plantas, entendendo que eles irão de geração em geração atuar de várias formas e maneiras para proteger, preservar e utilizar seus saberes, em benefício da sociedade. Transferindo seus saberes para seus descendentes utilizados nas práticas de curar e criando formas de resistir às relações de poder.

Entretanto, conforme explica Cristina Batista de Lima (2007), “À medida que a sociedade moderna impõe seu modelo com práticas de saúde baseada na ciência do século XIX e em medicamentos industriais, o conhecimento adquirido durante muitos anos pelas distintas culturas tradicionais vai se perdendo” (LIMA, 2007). Segundo Chalhoub e Ferreira (2003), na história brasileira, ao longo do século das luzes, os saberes tradicionais das plantas medicinais foram desvalorizados pela ação política e social da medicina científica, visto que desde a colônia o uso de plantas medicinais, foi uma das práticas terapêuticas mais usada na tradição médica colonial (CHALHOUB; FERREIRA, 2003). Com o avanço das ciências e consequentemente da medicina acadêmica, os usos populares das plantas foram sendo direcionados e relacionados apenas ao campo discursivo das crendices e usos religiosos.

Na história dos usos das plantas tradicionais, é observado um contraste marcante entre sua importância nas práticas de cura física e espiritual e as adversidades que os detentores desses saberes enfrentaram. É uma história atravessa por relações de poder que perpetuam a colonialidade, o capitalismo e o racismo. Sua associação com práticas consideradas supersticiosas ou heréticas levou à sua estigmatização pela igreja e à rejeição pela ciência ocidental. Apesar dessas adversidades, a tradição das artes de curar persistiu, enraizada em crenças profundas e necessidades humanas de extrema importância cultural. Ela refletia uma resistência cultural às mudanças impostas pela “era das luzes”, que buscava racionalizar o conhecimento médico.

As plantas tradicionais, portanto, não apenas sustentaram sistemas de cura alternativos, mas também desafiaram as concepções dominantes sobre saúde e doença. De modo geral, a herança cultural das plantas tradicionais nos lembra da complexidade e da diversidade das práticas de cura ao longo da história do Brasil. Elas não apenas ofereceram soluções práticas para problemas de saúde, mas também representaram uma forma de resistência contra as imposições de novas ordens científicas e religiosas.

Entretanto, esse contexto foi importante para a partilha de memórias, narrativas, interpretações e saberes específicos. Para a construção de um acervo cultural diverso sobre as motivações, finalidades e formas mais adequadas de usar as plantas tradicionais na cultura brasileira, sobretudo, nos meios populares, por grupos subalternizados. Entre encontros, ensinamentos e aprendizados, entre partilhas, rituais e repetições; mas também entre conflitos, disputas e tensionamentos, inventou-se a tradição de usos das plantas como elemento de cura, magia, suportes narrativos, lugares de memória e definições identitárias.

Por isso é válido e importante observar que, trazer à sociedade essa perspectiva decolonial, para entender o quanto o saber de africanos e seus descendentes foram desqualificados, foram violentados, ao ponto de serem considerados “charlatões” e/ou demoníacos. Essa imagem ainda se mantém atualmente, fazendo com que boa parte da população desacredite dos resultados das práticas de cura realizadas pelos seus detentores. E dessa maneira, pelas influências da medicina hegemônica e a industrialização da medicação, a população buscaram outros métodos de cura, esquecendo a tradição da arte de curar através das plantas, preferindo acreditar apenas na ciência como a única verdade absoluta.

2.2. Os detentores⁴³ dos saberes tradicionais das plantas: histórias de disputas

*“Ewé njé
Ogun njé
Ogun to ò je
Ewé re ni Kò pe
As folhas funcionam
Os remédios funcionam
Remédio que não funciona
É que tem folha faltando.”*

Diego de Oxossi⁴⁴

No Brasil, devido a riqueza de nossa biodiversidade e conhecimentos associados aos povos tradicionais, a Constituição Federal de 1988 passou a proteger o Patrimônio Histórico, ambiental, genético e cultural, nos artigos 215 e 216, além do inciso II, do artigo 225 com o objetivo de promover a proteção dos conhecimentos seculares e até mesmo milenares das comunidades tradicionais, tomando como alvo, principalmente os povos indígenas, ribeirinha e quilombolas (GEWEHR, 2010).

As comunidades que fazem uso dos saberes tradicionais desempenham o papel fundamental para a conservação da tradição, da biodiversidade e da cultura de determinados grupos étnicos uma vez que vários desses recursos têm-se mantido até os dias de hoje. As

⁴³ O uso do termo detentores diz respeito às pessoas que possuem os conhecimentos sobre os saberes tradicionais/ancestrais.

⁴⁴ Diego de Oxóssi é Sacerdote de Quimbanda e Babalorixá de Candomblé, atuando com desenvolvimento pessoal e orientação espiritual em todo o Brasil e Exterior. Há mais de 15 anos, Diego de Oxóssi se dedica à pesquisa, desenvolvimento e apresentação de cursos, palestras e workshops sobre as religiões pagãs e afro-brasileiras, suas formas de expressão regionais e as formas de integração de seus rituais junto à sociedade. Responsável pela Editora Arole Cultural, em 2015 lançou seu primeiro livro - "Desvendando Exu: o Guardião dos Caminhos"- no qual desmistifica esse personagem tão controverso das religiões de matriz africana e mostra que, apesar do errôneo sincretismo com o Diabo, Exu é na verdade o grande amigo, defensor e companheiro de seus fiéis. Entre os anos 2016 e 2018, Diego de Oxóssi deu um novo passo na carreira literária e escreveu e publicou a trilogia “As Folhas Sagradas: Poderes, Magias e Segredos”.

relações com as plantas utilizadas por essas comunidades, na alimentação, na medicação, nos rituais religiosos e em outros aspectos, tem chamado a atenção das comunidades científicas, principalmente os que atuam no setor da biotecnologia, na extração de substâncias naturais e suas potencialidades, para a comercialização da indústria farmacêutica e biomédica, para produção de óleos essenciais, cosméticos, difusores de ambientes, entre outros produtos extraídos das Plantas. Dessa maneira, os debates sobre a proteção dos conhecimentos tradicionais tem sido um assunto bastante relevante nos últimos anos.

Diversas organizações mundiais têm se envolvido nas lutas contra as explorações e apropriação dos saberes tradicionais, a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente - PNUMA, a Organização Mundial de Propriedade Intelectual - OMPI, e a Organização Mundial do Comércio - OMC. Esse despertar do interesse internacional pela riqueza e diversidade dos conhecimentos internacionais, tem o interesse legal de proteger e evitar a biopirataria⁴⁵ dos conhecimentos dos povos detentores do Conhecimento Tradicional (ELOY, 2014).

A Constituição de 1988 menciona à proteção do Patrimônio Cultural, sobre a proteção das terras Indígenas, onde estão assegurados a viverem em suas terras, desenvolvendo seus conhecimentos tradicionais em contato íntimo com o meio ambiente e protegidos da exploração. Os quilombolas também são titulares do direito de propriedade dos territórios que habitam, sendo esse direito assegurados da mesma forma como dos povos indígenas, independente da demarcação, expedição de títulos ou quaisquer atos administrativos neste sentido (Gewehr, 2010). Os Ribeirinhas, também estão assegurados à proteção desses Conhecimentos Tradicionais, de modo, que eles se integram aos grupos que estabelecem através dessa relação uma integração íntima com a natureza, orientados pela sua própria temporalidade e espacialidade, caracterizando um modo particular de viver a vida, a qual o liga diretamente a natureza.

Faz-se necessário a luta para resguardar os direitos de propriedades e os conhecimentos tradicionais, pois com a influência do capitalismo e da colonialidade, os saberes de populações tradicionais estão vulneráveis às descobertas científicas e aos interesses

⁴⁵ A biopirataria é a exploração das riquezas biológicas nativas, realizada pela modernidade do século XXI, herdada pelas políticas de colonialismo agrícola das nações europeias, das quais contrabandeiam os conhecimentos dos povos tradicionais.

de grandes empresas farmacêuticas em impor regras mais restritas para se obter patentes, aos quais desconfiguram os conhecimentos desses detentores, transformando-os em novos consumidores obrigatórios de produto farmacêuticos (SHIVA, 2003).

É importante entender que essa apropriação dos saberes tradicionais é resultado dos processos de colonização. Segundo Vandana Shiva (2003), que reflete a respeito da resistência à colonização:

Resistir à colonização final da própria vida - do futuro da evolução como também do futuro das tradições não ocidentais de relacionamento e o com conhecimento da natureza, é uma luta para proteger a liberdade de evolução de culturas diferentes. É a luta pela conservação da diversidade, tanto cultural, quanto biológica.

Sobretudo, a busca da proteção à biodiversidade deve amparar os saberes tradicionais, não apenas como fonte de conhecimento em si, mas também como aliada à conservação da biodiversidade, por trazer implícito conhecimento de sustentabilidade (ELOY, 2014). As populações detentoras dos saberes tradicionais, representam um papel fundamental para a conservação da biodiversidade, dos saberes e das tradições culturais, pois suas práticas sustentáveis caminham junto com a conservação dos recursos naturais que lhe dão origem.

O combate à proteção desses saberes tem sido desafiador. A ideia não é que esses saberes fiquem reservados apenas a um pequeno grupo, mas que seja capaz de dialogar com o conhecimento científico, superando a relação de desigualdade entre esses dois aspectos uma vez que ambos, o conhecimento científico e o saber tradicional, ainda que diferentes, devem ser considerados como complementares. A apropriação desses saberes tradicionais precisa ser revista e leis reformuladas a fim de que possam estar aliadas à conservação, assim como sejam assegurados direitos de repartição dos benefícios às populações detentoras dele. Assim, o poder público deve estar atento às investidas dos Estados e empresas internacionais em privatizar a natureza a qualquer custo (ELOY, 2014).

Considerando a importância desses saberes tradicionais e a luta pela preservação e conservação deles, vale a observação que mesmo com as políticas públicas voltadas para combater a biopirataria, extração clandestina e apropriação dos conhecimentos, ainda assim, é urgente a execução de mais ações de regulamentação, fiscalização e punição. É importante entender ainda a amplitude dessa luta, onde ela deve alcançar as mais diversas camadas da sociedade. Entre essas camadas, podemos situar as comunidades escolares, professores, gestores, estudantes, famílias etc. Acreditamos que os diálogos públicos poderiam ter

intervenções úteis nessa luta para alcançar as mais diversas camadas da sociedade. Para Hooks (2022)

A prática do diálogo é um meio mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças (HOOKS, 2022, p. 174).

Iniciativas de diálogo público são muito importantes pois podem conectar e compartilhar os saberes de maneira inclusiva e colaborativa. O diálogo desempenha um papel crucial como intervenção para preservar e revitalizar os saberes tradicionais em um contexto de crescente migração para áreas urbanas. À medida que mais pessoas deixam suas comunidades rurais de origem, por exemplo, há uma perda significativa de conhecimentos ancestrais sobre plantas medicinais, técnicas agrícolas e práticas culturais. Essas iniciativas funcionam como uma ponte vital para mitigar a perda dos saberes tradicionais diante das dinâmicas da migração urbana.

Muitos processos de migração interna, sobretudo no nordeste do Brasil, tiveram um caráter compulsório. Em sua maioria foram forçados por diversos motivos: a histórica estruturação brasileira em um processo de colonização latifundiária e apropriação desigual de terras e, a decorrente violência dela derivada; os períodos prolongados de secas e estiagens, a desapropriação de comunidades rurais, ribeirinhas, remanescentes de quilombo e aldeias indígenas, regiões historicamente carentes de políticas públicas.⁴⁶ Essa expropriação, como, por exemplo, nas comunidades tradicionais perderam suas terras para os donos de fazendas e usineiros e ficam em situação de vulnerabilidade, sem território, sendo impelidos a migrarem para os centros urbanos em busca de oportunidades de sobrevivência. Nesses centros, lotados, restou-lhes, cada vez mais, ocupar terrenos e intensificar o processo de favelização, sem estrutura mínima para morar, se sustentar, trabalhar e tampouco cultivar plantas tradicionais e os saberes sobre elas construídos. Esses processos de migração geram consequências ambientais, socioculturais, econômicas e políticas, implicando no reordenamento espacial das regiões onde se instalam os grupos imigrantes (PEREIRA, 1990).

⁴⁶ Isso também é devido ao Racismo Ambiental. Esse conceito diz respeito às injustiças sociais e ambientais que recaem de forma desproporcional sobre grupos étnico-raciais historicamente vulnerabilizados (Herculano, 2006). Selma Dealdina em seu artigo “O passado Presente” (2023), considera que o problema do Racismo ambiental se iniciou desde 1850 até os dias atuais, pelo Imperador D. Pedro II que assinou a chamada “lei de terras”, essa lei deu origem à grilagem, e oficializou um mecanismo de latifúndio, e a concentração de terras no Brasil, além de dificultar o acesso a pessoas negras, no contexto do pós-abolição.

Dessa maneira somos levados a refletir sobre os debates gerados em torno do racismo ambiental, um dispositivo determinante para a migração compulsória pela qual comunidades tradicionais migram e se estabelecem nas favelas, nos morros, às margens do rio, debaixo de viadutos e em terrenos urbanos ociosos etc., regiões desassistidas por políticas públicas nas grandes e pequenas cidades.

Desse modo, tivemos uma reordenação dos saberes referentes às plantas tradicionais no cotidiano dos centros urbanos, o que implicou na desconfiguração, fragmentação, processos de esquecimento, estigmatização e deslegitimação etc. desses saberes. Apesar disso, nas periferias ainda encontramos uma presença, mesmo que tímida, desses saberes sobre as plantas tradicionais, sejam em algumas casas, tendo como detentores desses saberes, os idosos; seja nos espaços sagrados como os terreiros de candomblé, umbanda e jurema sagrada.

A presença fragmentada desses saberes forma uma espécie de rede de sentidos na malha urbana e deve ser percebida com certa esperança de resistência das nossas possibilidades de preservar memórias culturais, construir identidades e laços de pertencimento, preservar a biodiversidade e as práticas tradicionais de autocuidado e cura através do manuseio de elementos naturais. Porém é uma rede não tão bem articulada e isso se deve a muitas variáveis. A existência dessa rede não quer dizer que haja o mesmo grau de força na disputa entre esses saberes tradicionais e o estilo de vida moderno, consumista, exploratório, inovador, artificial, colonialista e racista que caracteriza o conservadorismo neoliberal que reveste a práxis urbana.

A redução no uso das plantas tradicionais está sendo ainda mais intensa pelo avanço da indústria farmacêutica e pela crescente prevalência de medicamentos sintéticos. Além disso, o aumento das religiões neopentecostais, que frequentemente demonizam o uso dessas plantas, junto com práticas de cura por benzimento e rituais das religiões de matriz africana, tem contribuído para a intolerância religiosa e um quase completo apagamento dos conhecimentos sobre as plantas tradicionais. À medida que a população urbana cresce e a modernidade avança, há uma tendência de abandonar esses conhecimentos em favor de medicamentos industrializados. Isso resulta no esquecimento dos saberes tradicionais associados às plantas, à medida que as pessoas adotam cada vez mais os tratamentos modernos disponíveis.

Acreditamos que reconstruir essa história de dominação e exclusão sobre os saberes tradicionais sobre as plantas e os sujeitos, racializados, que lhes são detentores, é fundamental

para construirmos uma sociedade mais inclusiva, democrática, justa, ecológica e saudável. Ao desenvolver essas pesquisas e debates torna-se possível decolonizar o ensino de história, transcorrendo por um universo de memórias coletivas, identidades e resistências, bem como é possível construírem-se outras narrativas e historiografias escolares. É essencial e valiosa a preservação dos saberes sobre as plantas tradicionais junto à abertura de diálogos pela sociedade em torno dos valores culturais nos quais eles se constituem referenciais fundamentais para as identidades comunitárias e para preservação da biodiversidade e do patrimônio natural, material e imaterial.

Diante disso, é importante reconhecer que somos sujeitos colonizados, operando dentro dos espaços e estruturas institucionais estabelecidas pelo colonialismo eurocêntrico, burguês, masculino, cristão, urbano etc. E a partir de então, pensarmos em construir caminhos possíveis para que haja reconhecimento, visibilidade e reparação dos apagamentos e violências, cometidas para com as pessoas negras, africanas e seus descendentes.

Acreditamos que através da educação decolonial possamos desconstruir a herança colonial que ainda se mantém, e buscar a construção de um novo olhar, um novo sentir, um novo fazer, livre de prisões epistêmicas dos povos africanos e seus descendentes. E desse modo, pensar em um novo procedimento de ensinar com metodologias e métodos decoloniais, pensar que o ensino de história está cada vez mais levando professores a se perguntar e apresentar à sociedade como ensinar História através de metodologias decoloniais. Por isso a necessidade de trabalharmos com a visibilidade dos Saberes sobre as plantas e seus detentores, percebendo que por séculos e milênios estiveram presentes na historiografia da humanidade e do mundo, fazendo história, curando, alimentando, encantando e resistindo.

Dessa maneira, pretendemos percorrer sobre a história dos usos das plantas, os apagamentos, potencialidades, resistências e visibilidades para os debates decoloniais, conhecer e narrar as histórias de seus detentores. É preciso fazer entender que se não fosse suas lutas e resistências, não teríamos ainda resquícios desses saberes sobre as plantas entre nós, pois, foi através desses detentores que esses saberes sobre as plantas tradicionais foram transmitidos por gerações, e de certa maneira se expandido para outras formas de compreensão existencial. “Olhe com profundidade para a natureza, e você entenderá tudo melhor” (MANCUSO, 2019 p. 26). Esse é um dos caminhos que possibilitam unificar e homogeneizar as diferentes visões de mundo desenvolvidas no interior das classes invisibilizadas, a fim de que essas visões não mais se reproduzam como mitos, superstições ou

ideologias. Mas que sejam capazes de criar desafios efetivos com o saber acadêmico na luta pela defesa de um saber que lhes é próprio, e que historicamente lhes foram privados.

Desse modo trilhamos com a proposta de que os jovens percebam a importância de registrar e conhecer as memórias, narrativas e histórias ancestrais; e reaprender a preservar e cuidar das plantas, percebendo as suas potencialidades. Que aprendam também, a cuidar de si, de seus corpos racializados, através de práticas culturais dos jardins, do cuidado dedicado às plantas, raízes e árvores frutíferas (MALCOM, 2022). Que os jovens compreendam que podem ser protagonistas da história, que se posicionem como indivíduos ativos e afirmativos nas lutas contra as minorias, e excluídos, permitindo enxergar a aula como criadora de vínculos e saberes diversos.

CAPÍTULO 03: PESQUISAR, APRENDER E NARRAR/ENSINAR: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA UM ENSINO DE HISTÓRIA DECOLONIAL

Visto que os jovens educandos da cidade, meus alunos e alunas da escola pública, moradores de comunidades carentes, posicionam-se como desconhecedores dos usos medicinais das plantas, pois afirmam que não desenvolveram o hábito de tomar chás, mas acessam, quando preciso, remédios químicos produzidos pela indústria farmacêutica, percebi um padrão cultural do não uso de plantas medicinais, e do desconhecimento de suas potencialidades, e de sua dimensão histórica para o desenvolvimento social.

Trata-se, de certa maneira, não só da perda de uma sensibilidade para a relação com a natureza, como também de uma perda histórica sobre os saberes afetivos, familiares e comunitários, os quais se esvaem nas lacunas turvas e silenciosas do tempo. Mas, trata-se também da construção de uma maneira diferente de sensibilidade e saberes, sobre práticas de cura que obedecem a racionalidade capitalista e individualista. Com o avanço do capitalismo, observamos que a maioria das pessoas estão mais distantes de uma relação mais particular com as plantas. Não percebem que respiramos graças ao oxigênio produzidos pelos vegetais, que toda comida que alimenta todos os animais da terra, baseia-se nas plantas, que o petróleo, carvão, gás e todos os recursos energéticos não renováveis são nada mais do que formas diferentes da energia solar fixada pelas plantas há milhões de anos. Os princípios ativos dos remédios produzidos pelas indústrias farmacêuticas são, em grande parte, de origem vegetal, a madeira ainda é um material mais utilizado para construção em grande parte do mundo, isso graças às suas características surpreendentes, nossa vida, assim como a de qualquer outro animal neste planeta, depende das plantas, bem como grande parte da economia mundial também depende das plantas.

Stefano Mancuso em sua obra “Revolução das Plantas” expõe alguns dados sobre a importância das plantas para economia, segundo ele,

Sempre é um bom negócio pesquisar as plantas, nunca se sabe o que é possível descobrir. Mais de 31 mil espécies diferente tem uso documentado, entre elas, quase 18 mil são usadas para fins medicinais, 6 mil para alimentação, 11 mil como fibras têxteis e materiais de construção, 1300 para usos sociais nos rituais religiosos, 1600 como fonte de energia, 4 mil como alimento para animais, 8 mil para propósitos ambientais, 2500 para venenos etc. (MANCUSO, 2019 p. 10).

A conta pode ser feita rapidamente: cerca de um décimo das espécies vegetais têm uso imediato para a humanidade, isso significa que trata de um bom tipo de saber e reconstrução de nossas vidas se começássemos a usar as plantas não só pelo que elas produzem, mas

também pelo que elas podem nos ensinar. Por exemplo, através da observação de seus ciclos de vidas, através dos odores que elas exalam, de suas ramificações, das estações do ano, na colheita das ervas de acordo com os ciclos lunares etc. São vastas as observações que podem ser feitas sobre as plantas, até o efeito que elas realizam em um banho de ervas, em uma reza com um galho de arruda ou de pião.

Dessa maneira pensamos também nos estudos da holística, como ela permite que possamos aprender novas formas de se relacionar com esses vegetais, quando pensamos que sua função é em nos auxiliar, pois desde os tempos mais remotos, foi através das ervas medicinais que encontramos as melhores soluções para a maioria dos problemas que afligem a humanidade, compreendemos a importância das plantas nas várias formas de nos relacionarmos com elas. Basta saber como e onde procurar.

Organismo tão diferente de nós que poderíamos considerá-las alienígenas. Muitas das soluções desenvolvidas pelas plantas são exatamente o oposto daquelas criadas pelo mundo animal. Os animais se movem, as plantas ficam paradas; os animais são rápidos, as plantas, lentas; animais consomem, plantas produzem, animais geram CO₂, as plantas fixam CO₂ (MANCUSO, 2019 p. 11).

É óbvio que qualquer história em nosso planeta tem, de um jeito ou de outro, plantas como protagonistas. Este planeta é um mundo verde; é o planeta das plantas. Não é possível contar sua história sem deparar com seus habitantes mais numerosos. Stefano Mancuso, faz uma reflexão na introdução de seu livro *A Planta no Mundo*, que consideramos apropriada a citação. Não significa que queremos romantizar dentro da proposta decolonial para o ensino de história, mas sensibilizar nossos estudantes a um novo olhar para realidade em sua volta. Pois, não adianta decolonizar o ensino, se não levarmos os nossos educandos a expansão de suas sensibilidades diante da vida, e do planeta. Portanto:

Quando se é capaz de olhar para o mundo sem vê-lo simplesmente como um campo de ação do homem, não se pode deixar de notar a onipresença das plantas. Elas estão por toda parte e suas aventuras se entrelaçam às nossas de maneiras inevitáveis. (MANCUSO, 2021 p. 10, 11).

No entanto, o objetivo deste capítulo é propor estratégias para discutir os saberes tradicionais das plantas no Ensino de História, e uma dessas estratégias, seria a partir da experiência de nossa pesquisa de campo junto à componente curricular eletiva do novo Ensino Médio, neste programa de mestrado do ProfHistória-UFPE, junto aos estudantes do Ensino Médio da escola pública de Pernambuco EREFEM Joaquim Xavier de Brito, localizada no bairro da Iputinga - Recife.

Nossa proposta será apresentada como uma sequência didática, a qual estimulará a

interdisciplinaridade das outras áreas de conhecimento, tais quais, as áreas de biologia, química, sociologia, geografia, arte, filosofia e história. Ou seja, dentro das perspectivas do Novo Ensino Médio, bem como, às componentes inseridas nas Trilhas dos Itinerários Formativos. Serão ponderadas algumas atividades que facilitaram e tornaram significativos os aprendizados históricos sobre usos das plantas, bem como serão indicadas algumas precauções a serem tomadas para evitar perdas de objetivos pedagógicos ou comprometimento do senso crítico, ético, estético e sensível no Ensino de História.

Tais apontamentos partem da experiência concreta de pesquisa em que se fizeram uso de recursos audiovisuais, rodas de conversas, apresentação e degustação de chás (erva doce, menta, camomila, hortelã), realização de pesquisa junto aos estudantes em suas comunidades, registro e socialização dos resultados das pesquisas sobre os usos tradicionais das plantas como experiência que compõem a nossa própria historicidade.

A partir dessas atividades, construiremos junto com os alunos um espaço de fortalecimento das relações dos estudantes e sua comunidade, discutir, dialogar com as diversidades de Saberes sobre as plantas relacionado ao Ensino de História, colocando em prática as leis 10.639/2003 e 11.645/08 que determina a obrigatoriedade da história e cultura dos povos afrodescendentes e indígenas, na esfera de todo currículo escolar, e assim compartilhar com a sociedade a oportunidade de acessar outras epistemologia de outras etnias. Epistemologias e culturas que foram classificadas, estigmatizadas e subtraídas pelo colonizador europeu, e assim, foram retiradas as possibilidades de sentir o acolhimento caloroso das culturas africanas e indígenas, conhecer suas tradições, suas cosmogonias e as histórias mitológicas africanas (MALCOM, 2022). É por essas razões e muitas outras que se faz importante a discussão, o diálogo sobre o ato de decolonizar o ensino universalista vertical que ergue o ocidente como a medida de toda a cultura e de toda a história (Idem).

Nesta proposta didática, sistematizamos uma discussão que oriente outros/as docentes de História a construírem projetos pedagógicos a partir desse tema/objeto de estudo com seus estudantes, de modo que, tenham a possibilidade de reconstruir suas histórias e as histórias das regiões onde moram, a partir das memórias sociais e culturais dos seres humanos com as plantas. Ao identificar os diferentes usos e significados que as plantas assumiram em diferentes momentos da história, entendemos que elas podem ser utilizadas como tema para se trabalhar em uma aula de história, mesmo que elas estejam como seu objeto de estudo direcionadas às áreas de ciências da natureza.

No entanto, entendemos que o objeto de estudo da história está direcionado às ciências humanas, e seus pilares estão voltados às esferas da ação humana no que concerne às relações de poder (política); as produções do trabalho, de sustento e de trocas (economia), as produções simbólicas (cultura), e a organização dos papéis vivenciados pelos diferentes sujeitos (sociedade). Portanto, esse trabalho não é de história natural, mas de uma história cultural dos usos das plantas no meio social ao longo do tempo e como isso acarreta num processo longo, complexo, tensionado, disputado, mas também partilhado, da construção de um legado cultural do saber viver com a natureza, com a cultura e com a sociedade.

A história pode sim se relacionar com as áreas da ciência da natureza, utilizando as plantas como objeto de estudo, explicando como ela foi e pode ser utilizada na sociedade, na cultura, na economia, na política e na religião. Pois esse debate traz a proposta de como decolonizar o Ensino de História contada pela estrutura colonial do poder, do ser, sentir, pensar. Isso, nos leva a perceber na perspectiva colonial, que as relações humanas e a epistemologia estão separadas, mas que através de novas possibilidades, pode-se idealizar relações, não mais permeadas por valores que certifiquem a herança do pensamento colonial hegemônico e sim manter junto de forma interdisciplinar, o propósito na procura por dignidade, igualdade e direitos dos seres humanos e não humanos, como de preservar o planeta (MALCOM, 2022).

Contudo, em minha experiência docente da educação básica, ao folhear alguns livros didáticos, percebi que ainda falta muito a avançar nos conteúdos referente a educação antirracista, no ensino de história da África, da cultura, da diáspora e de seus afrodescendentes.

Mesmo com o avanço de produções historiográficas sobre África, criações de políticas e práticas referente aos debates, articulado entre professores universitário e da educação básica, militantes dos Movimentos Negros, publicações de artigos, livros, dissertações, teses, e pesquisas desenvolvidas por africanistas. Para além da oferta crescente de cursos de extensão, oferta em formação de professores, cursos de especialização, ampliação da matriz curricular do curso de graduação em Ensino de História que atenda em suas matrizes curriculares, componentes em História da África, mesmo depois da sanção da Lei 10.639/2003. Ainda assim, se faz necessário mudarmos a organização dos conteúdos do Ensino em História nos livros didáticos, levá-los a dialogar com abordagens que conduzam ao protagonismo da História da África e da Cultura Afro-Brasileira. Oferecendo visibilidade

epistemológica africana, da cultura e suas diversidades étnicas (OLIVA, 2009).

No entanto, Anderson Ribeiro Oliveira, analisa que apesar de toda essa construção histórica e discussões sobre os estudos africanos, presentes ou ausentes nas coleções de livros didáticos de História, aparecem como ingredientes-chaves na composição, transformação e manutenção das referências de imagens que o público escolar constrói sobre aquele continente e suas sociedades.

A reflexão nos leva a entender que o livro didático cria um imaginário sobre o africano e conseqüentemente sobre seus descendentes afro-brasileiros. Ele ainda segue rumos distintos daqueles estabelecidos pela Lei 10.639/003 e pelos especialistas africanistas. Vinte um anos se passaram desde a sanção da Lei 10.639/2003 que ocorreu em 9 de janeiro de 2003, mas observamos que ainda tem sido mais necessária aos debates, formações de professores, ações políticas para desconstruir o estruturado imaginário construído sobre a África seu povo e seus descendentes.

Desse modo, é a partir dessa proposta de decolonizar o Ensino de História e por saber que a escola não é o único espaço de formação educacional, que colocamos em prática a abordagem temática como desafio de pensar o currículo de história e a programação das disciplinas, para que seja necessária uma ruptura com a lógica curricular atual que organiza os conteúdos com base em conceitos científicos eurocêntricos (KLEIN; MUENCHEN, 2020).

Nilton Mullet Pereira, incentiva que professores e pesquisadores de história possam construir em suas salas de aulas, um espaço no qual a História possa ser um instrumento da ação social. Uma ferramenta que circula na sociedade do momento presente, a qual circularam no passado, ou seja, fazer do ensino de história um campo de constituição de subjetividades capazes de pensar historicamente as coisas do mundo e de pensar o outro sem aprisioná-lo no interior de nossas referências (PEREIRA, 2010).

No entanto, o professor de História, ao trabalhar os saberes sobre as plantas tradicionais, pode desenvolver um acúmulo de originalidades, de modos de vidas que, por vezes, se encontram, se estranham, se combinam e criam novos modos, novas crenças. Nesse sentido, os estudantes são levados a contemplar o espetáculo das diferenças alheias. Conhecer o outro é um conhecer sobre nós, aprender sobre a história dos outros é saber um pouco sobre o que somos. O ensino de história deixou de ser um julgamento do passado, pois a sala de aula não é mais um julgamento do passado, não julga as experiências do outro a partir de suas

próprias referências (PEREIRA, 2010). Mullet considera que a abordagem temática significa pensar o ensino de História em decorrência das urgências do presente, de problematizar através de temas o presente e o passado.

Isso significa desenvolver um olhar genealógico para o tempo atual. Conseguir ver os jogos de força que no passado deram lugar às questões que se apresentam no presente. Pensar historicamente, então, significa ler as urgências do presente nas suas conexões com o passado. Mas é mais do que isso. Quer dizer também pensar o presente a partir da diferença do passado. Pois, é isso o que permite considerar os problemas e as soluções do passado, como exemplos de experiências que ajudam a criar novas soluções para as problemáticas do nosso tempo” (PEREIRA, 2010, p. 175).

Contudo, ao observar as reações que os estudantes exteriorizam quando comunicamos que eles são protagonistas de sua própria história é satisfatório. Primeiramente pretendemos levar o estudante a pensar sua realidade historicamente apresentando a História Temática como um recurso que os direcione para tal reflexão, entendemos essa metodologia como uma maneira de provocar interesse dos estudantes para o Ensino de História. Através de um tema atual ou que possa ser atemporal, pois, ao utilizar a proposta pedagógica decolonial como metodologia para o Ensino de História e as Plantas Tradicionais como tema, permitimos que os estudantes consigam revelar níveis cada vez mais altos de abstração em termos de noções temporais e espaciais; em segundo, lhe oferecemos um mundo diverso, plural e, por que não, caótico, pronto para ser um conjunto infinito de experiências de vida a serem partilhadas em um espaço sem limites (PEREIRA, 2010). Pois bem, pensar historicamente significa transformar o presente vivido em reflexão histórica e a partir daí efetuar transformações nas suas próprias vidas.

Na análise de Pereira, a História Temática tende para longa duração na medida que recorta o tempo, ela permite que o historiador compreenda o fenômeno na sua extensão, rompendo com as barreiras temporais e as classificações cronológicas tradicionais. Ele contextualiza que o conceito ou o fenômeno que se constitui o problema presente, não deve reconhecer-se como singular em cada contexto determinado, o problema presente, ou seja, o Tema, deve trazer uma abordagem interdisciplinar, uma multiplicidade do objeto histórico (Idem).

O estudo desse tema se faz em uma pesquisa que busca retomar seus significados e suas manifestações em diferentes realidades históricas, comparando-as em suas especificidades e semelhanças. Com esse estudo analógico, cria a possibilidade de compreender o tema estudado dentro da realidade atual e, com isso, de compreender a própria especificidade histórica dessa realidade. Os temas indicam, também, que os conteúdos não se esgotam nas informações contidas nos levantamentos efetuados pela pesquisa, mas estão em abertos, possibilitando novas abordagens e reflexões”

(Idem, p. 177).

Contudo, nenhum tema possui, em si, uma carga maior ou menor de historicidade, ou seja, é a relação que estabelecemos com o tema que vai torná-lo histórico, vinculando com a abordagem do contexto histórico e as demais ciências do conhecimento. Esse procedimento vai requerer cuidados específicos nas escolhas dos métodos que auxiliem na capacidade de relativizar as próprias ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço, pois ao se trabalhar com temas implica em defini-los, baseados em um conjunto de conhecimentos específicos conforme a fonte, a problemática e a época. Nesse caso, ainda na perspectiva do historiador:

É preciso identificá-los em épocas diversas, de forma comparada e a partir de diferentes fontes e linguagens, para que sejam explicitadas as semelhanças, diferenças, mudanças e permanências existentes no processo histórico. Significa trabalhar com as experiências cotidianas, que podem ser resgatadas por vários ângulos - no caso, eixos-temáticos - que, partindo do presente, vivenciado, refletido e sistematizado, buscam a apreensão de outras realidades no tempo e no espaço, também a partir de um referencial que redimensiona a relação com o passado histórico (PEREIRA, 2010, p. 178).

Analisar os currículos de ensino, pensado em uma perspectiva problematizadora, possibilita-nos a produção do conhecimento a partir de problemas reais apresentados por temas, dessa maneira, contempla a realidade do estudante, entendendo o aprendizado de forma mais significativa, levando o estudante a vivenciar uma maior participação nas aulas. A escola passa a ser um local não mais de transmissão, mas de produção do conhecimento, onde o educando participa de forma crítica da própria educação. Embora, vale uma observação, o recorte temporal não é a base da História Temática, mesmo que esteja presente em todo e qualquer recorte que se faça, ele ultrapassa limites e sugere o ensino em momentos diferentes e espaços diferentes.

Dessa maneira entendemos que podemos estabelecer uma relação com a História Temática e o Ensino de História a partir das Plantas, podemos contextualizar uma multiplicidade de assuntos que possam ser discutidos, podemos dialogar sobre doenças sem adentrar por assuntos específicos da área da saúde ou até caminhar, mas sem fugir do objeto curricular do componente da História, podemos dialogar com as áreas da sociologia, geografia, biologia, química, cultura, política, da economia, entre outras. Contribuindo para que novas gerações possam olhar para a construção de novas realidades históricas,

(...) romper com uma história que habita o senso comum da nossa sociedade e que pressupõe ainda que a evolução e o progresso são linhas inexoráveis que prendem os homens em relações intermináveis de causa e efeito. Essa mesma visão de História tem julgado o passado com os olhos do presente. A História Temática quer contribuir para romper esses limites pensando nas possibilidades de uma história de

descontinuidades e de permanências, mas pensando, sobretudo, numa História de longa duração, que vê o presente como produto dos jogos de força do passado” (Idem, p. 181).

As plantas se apresentam nesta abordagem de forma atemporal, ela pode ser discutida na historiografia em qualquer período da história e por diversas áreas do conhecimento, podendo ser chamada de abordagem cronológica descontínua, porque ela pode ser discutida e analisada sem que tenha uma continuidade cronológica. Por exemplo: dialogar sobre Plantas Tradicionais e seus Saberes, na atualidade, necessita que seja realizado um recorte temático - no caso, as Plantas - e a partir daí podemos recortar dois tempos e duas sociedades distintas para tratar da proposta.

Vimos no capítulo anterior alguns dos diferentes contextos de construção de saberes sobre as plantas tradicionais, seus usos e práticas e como isso acarretou processos de partilhas e/ou disputas. Diante dessa problemática, podemos desenvolver nosso debate questionando sobre quem realizava essas curas com as plantas; quais os motivos que essas pessoas realizavam essas práticas; quais os interesses de grupos na proibição/perseguição dessas práticas etc. E através desses questionamentos, abrir o debate para entender a permanência, transformação ou ausência dessas práticas na atualidade, como também desenvolver um debate decolonial junto aos estudantes, onde podemos apresentar, pessoas que utilizavam das plantas para curar, os detentores desses saberes; tentar desmistificar o imaginário pejorativo que a estrutura colonial criou sobre essas pessoas e sobre essas práticas, dialogar sobre outras culturas e suas tradições, seus costumes, suas crenças, sua fé; entender e valorizar as memórias desses povos, desenvolver o respeito e apresentar como as plantas são usadas nas religiões de matriz africana, e nos cultos de jurema; compreender a relação que esses povos têm com a natureza e com outros saberes.

E através dessas discussões, oferecer um debate decolonial entre os estudantes, onde juntos, possamos refletir sobre questões que atendam às Leis 10.639/003 e 11.645/2008 no Ensino de História contribuindo para melhoria da educação como uma política de reparação ao epistemicídio, reconhecimento e valorização de sua história, entendendo que a questão racial deve ser considerada como eixo principal no processo de garantia ao direito de educação de qualidade e um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para que seja considerada com o mesmo valor de outros povos que para aqui vieram, e um ponto

de partida para mudança social⁴⁷.

Então, é nessa perspectiva, na elaboração de uma aula de História que alcance mudanças nas estruturas coloniais de ensino, possibilitando a análise à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴⁸ para que possamos dialogar com a proposta de decolonizar o Ensino de História utilizando as Plantas e seus Saberes Tradicionais. A BNCC propõe que seja ofertada no Novo Ensino Médio⁴⁹ uma educação voltada para construção da aprendizagem cognitiva integrada na interdisciplinaridade permitindo práticas educativas críticas, reflexivas e contextualizadas, que estejam pautadas nos diálogos primordial na busca do conhecimento daqueles que fazem o processo educativo no seu dia a dia, considerando que a operacionalização do Ensino Médio, implica entre outros aspectos, em modificações profundas na organização da escola e nos processos de formação de professores inicial e continuada⁵⁰.

Diante desses elementos sobre o Novo ensino Médio, cabe uma reflexão a qual possibilitou um olhar otimista em relação às novas proposta de ensino, permitindo que os estudantes ressignifiquem seus próprios saberes, a fim de que as novas práticas pedagógicas, promovam o desenvolvimento integral dos estudantes e sua preparação para vida, para o trabalho e para a cidadania, conduzindo-os para tornarem-se sujeitos protagonistas de suas vidas, aptos a contribuir para a construção de uma sociedade mais justas, igualitária, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária, que o respeito às diversidades as culturais, religiosas, étnicas, raciais, sexuais e de gênero não seja apenas um princípio, mas também uma estratégia formativa para o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos nas suas multidimensionalidades⁵¹.

Contudo, em relação os aspectos sociais de igualdade para aprendizagem do estudante,

⁴⁷ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> (Conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB).

⁴⁸ BNCC - Base Nacional Comum Curricular, homologada em 20 de dezembro de 2017 pelo ministro da Educação na época, Mendonça Filho. É um documento de caráter normativo de propostas pedagógicas para os currículos das redes de ensino pública e privadas do país.

⁴⁹ O Novo Ensino Médio, foi construído em parceria com a UNDIME (União dos Dirigentes Municipais de Educação) completou em 2020 um documento curricular da Educação Básica de Pernambuco. Mudança ocorrida pela lei 13.415/2017, impondo a necessidade de reorganização da Base Nacional Curricular (BNCC). Sendo construída na organização por componentes curriculares, que passou a ser pensada a partir de uma nova perspectiva composta por duas partes inseparáveis 1º Formação Geral Básica (FGB) estruturada por área do conhecimento e 2º Itinerário Formativos (IFs) que dialogam com as expectativas e os interesses dos estudantes, contribuindo para seus projetos de vida.

⁵⁰ Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/ensino-medio/curriculo>

⁵¹ Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/ensino-medio/curriculo>

apresentada pela BNCC para o Novo ensino Médio, tem em sua teoria, estratégia de ensino para educação, inovadora, igualitária, democrática, a qual possibilita teoricamente práticas pedagógicas decoloniais, mas confesso pela minha vivência escolar, que a proposta precisa desenvolver habilidades que direcione em parâmetros as propostas norteadoras da BNCC. Visto que, de acordo com os currículos da educação, houve uma expressiva diminuição nas cargas horária das disciplinas de Humanas, na formação Geral Básica de História, Geografia, sociologia, Filosofia.

Oferecendo dentro da proposta, os IFs - Itinerários Formativos (componentes como as de Estudo Orientado, Projeto de vida, Protagonismo juvenil, Socioemocional, Investigação Científica e Inovação, Distribuição de Redes, Autoconhecimento e diversidade, entre outras) e as componentes Eletivas, que ocupam maior carga horária em comparadas com as disciplinas da formação Geral Básica das áreas de Humanas, as quais os alunos são obrigados a cursar. Estes componentes não têm nenhum direcionamento, ou seja, ementa que esteja inclinada para uma formação de educação voltada para o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), ou dos aspectos que estejam dentro dos Parâmetros do Ensino, da aprendizagem cognitiva, que estejam de fato proposto pela BNCC, que estejam dentro das propostas Decoloniais de Ensino. Os norteadores do Ensino defendem que as propostas impostas pela BNCC, são bem apresentadas, mas, na minha compreensão e na realidade, só na teoria.

Na prática, muitos professores constroem suas ementas de Eletiva e IFs, nas escolas, sem nenhuma orientação, ou seja, sem nenhum norte curricular, produzem atividades sem muito sentido pelas propostas sugeridas BNCC. Com tudo, diante das exigências que surgiram através dessas mudanças do novo ensino Médio, refletindo, analisando, estudando esse novo contexto de ensino, o processo de pandemia e a imposição da gestão escolar e das gerências estaduais e federais, se fez obrigatório, transformar minhas práticas didáticas, mas a transformação não veio de maneira que me fizesse reproduzir o ensino colonial do poder. A mudança veio junto a inquietação de perceber que os estudantes também mudaram, e junto, toda uma sociedade.

Nesse sentido, refletindo e inquieta, pois eu, filha de OYÁ⁵², onde, inserida na noção

⁵² Oyá, deusa africana. Em yorubá, Oyá significa a dona dos nove céus. Oyá se apresenta ou manifesta sob uma diversidade de elementos naturais que ela domina: o vento, que pode ser agradável e refrescante, como pode ser forte igual a um furacão; o fogo, que regenera e tudo envolve, mas sobretudo o raio rápido, nervoso e com direção certa; o Rio Níger, especificamente a parte que corre em torno a ilha de Jebba [...] lugar de trânsito na saída do mundo iorubá (GLEASON, 1999, p. 11). No Brasil Oyá esteja mais associada às ventanias e às tempestades, para Judith Gleason, Oya é representada por três elementos da natureza que são fundamentais à

do arquétipo usado por Verger e inspirado no conceito de Carl Gustav Jung⁵³. Toda filha de Oyá, carrega em si determinação, audácia, os movimentos dos ventos, é desbravadora e independente. Considerando esses arquétipos, como filha de Oyá, não consegui ficar em uma sala de aula tentando dar aula de história, a estudantes que não mais conseguiam conversar, debater, questionar ou simplesmente “tirar onda”⁵⁴, isolados em seus celulares.

Pois bem, iniciei o projeto de dar aulas de História fora das salas de aula, logo depois quando voltamos das medidas de restrição para as escolas, por causa da COVID19. Também precisava sair daquele espaço sufocante - a sala de aula, ela tem se tornado um espaço sufocante, sem estrutura de climatização, e recursos para trabalho. Precisava despertar o meu interesse e dos estudantes com outra maneira de ensinar História. Saí caminhando pela escola, buscando algo que me inspirasse, visitei um espaço que tinha no quintal da escola, uma horta desativada na escola Eleanor Roosevelt⁵⁵, e fiquei refletindo como reativar a horta, sugeri aos estudantes que fossemos a horta e que deixasse um pouco de lado seus celulares.

As ideias foram surgindo conforme a necessidade de ampliar essas visitas com propostas metodológicas e mais ainda com os pedidos dos alunos em irem para a horta, onde começamos a realizar nossas atividades. Nesse espaço da escola houve muitos diálogos e memórias da avó que cultivava coentro, tomate, e outras hortaliças, do interior que moravam, dos chás para dor de barriga, para tosse que a avó fazia, do avô que se dizia indígena, o pai que é agricultor no interior e que faz o uso das ervas como remédio (Imagem 1).



manutenção da vida, a água, o vento e o fogo, ao qual, a junção desses três elementos em movimento, geram as tempestades, com os seus raios, bem como os furacões e os vendavais (SILVA, 2009, p. 74).

⁵³ Arquétipo são disposições inerentes à estrutura do sistema nervoso que conduziriam a produção de representações sempre análogas ou similares. Pulsões herdadas (instintos) para agir de modo sempre idêntico do arquétipo (SILVEIRA, 1997, p. 68-69).

⁵⁴ Brincar, desinteressados, interromper as aulas constantemente.

⁵⁵ Escola EREM Eleanor Roosevelt, trabalhei nessa escola por três anos, o primeiro ano estávamos ainda na pandemia 2020, todos isolados. O segundo 2021, estávamos voltando do isolamento, foi quando iniciei minha ideia de trabalhar com as Plantas Tradicionais No ensino de História. <https://escolas.com.br/escola-de-referencia-em-ensino-medio-eleanor-roosevelt-26124580>

Imagem 1: Momento de diálogos com os alunos na horta da escola. Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Houve também o momento de limpar, plantar e cultivar algumas plantas frutíferas e hortaliças (Imagem 2). Um aluno levou terra adubada, que ganhou da avó que tem um “quintalão”⁵⁶, onde ela cultiva muitas plantas. Nesse mutirão de limpeza, eles viram muita sujeira nesse espaço: restos de cigarro, embalagens de absorventes, preservativos usados, entre outros. O que me chamou a atenção, foram as conversas que foram surgindo, sobre a importância que precisamos ter para a proteção, preservação ao meio ambiente, à natureza. E cada vez mais esse movimento me inspirava, percebendo que era possível Conversar/ Ensinar/ Narrar/ Aprender sobre o Ensino de História, em espaços sem ser os quadrados precarizados das salas de aulas. Considerei que neste momento não fazia ideia do conceito de decolonizar o Ensino de História, apesar de já estar, em práxis começando a decolonizar.



Imagem 2: Mutirão de limpeza e plantio de mudas em espaço ocioso da escola para a horta. Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Na imagem 03, já estava com a ideia de usar esse espaço para reconstruir memórias através de diálogos, contar as histórias de um povo invisibilizado, mas rico em saberes tradicionais, de tratar da preservação da natureza, e de conhecer sobre as plantas e seus usos na perspectiva do Ensino de História. Foi nesse momento que comecei a ter certeza que é possível ensinar, discutir sobre assuntos que estejam relacionados aos temas mais sensíveis, por exemplo o racismo estrutural, dos quais estão inseridos nas abordagens decoloniais.

Pensamos em expandir nosso cultivo com a horta, começamos a plantar em outras áreas da escola, a produzir mudas, para que eles levem para cuidar ou dar de presente a alguém que goste de plantas. Para esse momento, onde tudo começou na intenção de sair do espaço precarizado da sala de aula, surgiu essa ideia, de utilizar memórias e saberes do

⁵⁶ O aluno usou o termo - “professora vou trazer terra adubada do quintalão da minha vó”.

cuidado das plantas como uma metodologia para o Ensino de História. Contudo, meio sem saber ainda por onde nossos pés estavam nos levando, mas com a certeza de minha inquietação em querer dar aula de História, uma aula que pudesse colaborar para a construção do pensamento crítico e reflexivo dos estudantes sobre sua realidade, sua história, e o seu modo de ser, pensar e agir.



Imagem 3: Plantando mudas (e sonhos) com uma estudante. Fonte: Autoria própria

Foi quando comecei a refletir sobre a proposta do Novo Ensino Médio, desde 2019 - 2020 já estava sendo inserido em todas as escolas do país, lendo a respeito, me informando e nas formações oferecida pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco em parceria com a Gerência Regional de Educação - GRE, fui entendendo um pouco sobre a proposta da BNCC e do Novo Ensino Médio, sobre interdisciplinaridade, educação multidimensional, equidade, democracia, inclusão, respeito às diversidades étnicas, religiosas entre outros. Embora estejamos numa luta constante e ainda um pouco distantes para alcançar essas propostas, visto as condições das estruturas coloniais da Educação no Brasil, ainda há muito se encontram orientadas dentro das estruturas colonial do poder. Todavia, continuamos na luta.

Convidei três colegas de trabalho das áreas da ciência da natureza - Química, Biologia e Geografia - para integrar comigo o trabalho com as plantas por meio dessas propostas de ensino, direcionando suas áreas de ensino para as áreas de cada objeto do conhecimento. Por linhas afins utilizamos a horta da escola. Foi apresentada a ideia de inserir algum conteúdo que pudesse interagir com as plantas em suas respectivas áreas de conhecimento, além de levar os estudantes para fora da sala de aula, elas acharam interessante a proposta e aceitaram.

Fizemos uma parceria e elas desenvolveram suas aulas de acordo com seus

componentes curriculares, e assim também o fiz. Foi daí que surgiu a pesquisa sobre os temas do racismo estrutural, Necropolítica - escrito por Achille Mbembe; e os debates abordados sobre os povos originários. Dentre esses debates estavam os abordados por Ailton Krenak em suas obras: “Ideias para adiar o fim do mundo” e “A Vida não é útil”. Também foi lido livros como o Intolerância Religiosa por Sidnei Nogueira entre outros, surgindo assim a inquietação de relacionar assuntos sobre plantas aos assuntos relacionados às áreas do conhecimento de História. Então, fomos utilizando esse espaço a fim de ocupar outros espaços dentro da escola que também poderiam, e podem funcionar como sala de aula. Trabalhamos durante o ano de 2021 na horta da escola Eleanor Roosevelt, os alunos foram se envolvendo ao ponto de realizar um tipo de revezamento entre eles para regar as plantas, envolvidos na construção de um site sobre as plantas, com a própria horta da escola.

Percorri mesmo sem ter intenção, um caminho que me levou ao mestrado Profissional no Ensino de História, e desenvolver minha dissertação sobre como Ensinar História utilizando as Plantas Tradicionais. Infelizmente não continuei com o projeto na escola Eleanor Roosevelt, fui transferida para a Escola EREFEM Joaquim Xavier de Brito, localizada no bairro da Iputinga. Contudo, entendi que essa atividade pode ser expandida para outras escolas e aplicada em outras disciplinas, lá, na EREFEM Joaquim Xavier de Brito, comecei a desenvolver essa metodologia do uso das plantas Tradicionais para ensinar História com a componente de eletiva⁵⁷, pois como consideramos que o tema sobre Plantas e seus Saberes Tradicionais, pode ser uma abordagem pedagógica metodológica decolonial e a ideia é decolonizar a colonialidade do poder, do saber, sentir, e do ser.

Considereei relevante usar a Eletiva para se trabalhar os Componentes Curriculares do Ensino de História na perspectiva Decolonial, por razões que julguei importantes, uma delas é a redução da carga horária da Formação Geral Básica do Componente Curricular de História, forçando os professores, principalmente das áreas das Humanidades, inserir a Eletiva em sua grade de horário de aulas. Ou seja, foi retirada as componentes da Formação Geral Básica, os professores não tiveram escolhas, foram obrigados a aceitar esses Itinerários Formativos, sem nenhum direcionamento, objeto de estudo, ementa a seguir pela BNCC, e a outra foi, por ter havido essa redução de horas aulas das Áreas de Humanidades, pensei como iria trabalhar os

⁵⁷ São unidades curriculares presentes no Currículo do Ensino Médio que compõem os Itinerário Formativos, organizadas pelas escolas, elas podem ou não está diretamente ligada às áreas de conhecimento e trilhas que os estudantes escolheram seguir. Tem a proposta de ampliar o universo do conhecimento do estudante, dialogando com seus vários interesses. No Currículo de Pernambuco, as eletivas estão presentes nos primeiros, segundos e terceiros anos do Ensino Médio.

componentes curriculares perdidos da disciplina de História? Entretanto, analisando o Currículo de Pernambuco compreendi que poderia usar as habilidades do Componente de História nas aulas de Eletiva, através do objeto de estudo escolhido, Os Saberes Tradicionais sobre as Plantas.

Apesar das muitas críticas que construí sobre a BNCC, sobre sua proposta de “um Novo Ensino Médio” para Educação no Brasil, é orientada por um grupo de pensadores coloniais hegemônicos, para uma sociedade multicultural e diversidades sociais. Compreendi que todas essas questões podem ser amenizadas, junto ao esforço de adaptar ou reformular para ser aplicada a Eletiva dos Saberes Tradicionais sobre as Plantas, os Componentes e as Habilidades do Ensino de História, e assim desenvolver um Ensino de História Decolonial.

Por fim, pretendemos concluir com essa atual proposta de decolonizar o ensino de história, com o entusiasmo de que esse trabalho só apenas começou, fica a sensação que ainda podemos contribuir com mais ideias, com mais saberes, com história orais, e tradições das plantas, e dos seres históricos políticos e libertos. Nesta proposta procuramos, dialogar com os/as colegas professores na intenção de sugerir possibilidades de transgredir a nossa prática de ensinar. Segundo Luiz Rufino:

“Não basta catar a folha, é preciso saber cantá-la. Para cada uma delas que brota, um trato. Com o devido pedido de licença aos moradores do lugar, a folha se cata, macera, seca, queima, e se sopram palavras de força que despertem o que nela habita. As folhas nos ensinam, porém havemos de silenciar profundamente para ouvi-las. Encapsulados em um tempo do quebranto, assediados pelo olho grande e pela obsessão dos agentes contrários à vida, o que nos resta é nos munirmos de repertórios guerreiros. É possível afugentar o assombro, invocar espiritualidades que façam minguar as forças das demandas cuspidas por bocas assassinas? Sim, é possível. A aposta está na educação, que é aqui lida como força de batalha e cura. Esse caráter duplo riscado nessas folhas, ao ser despertado pelo hálito e pelo ritmo do diálogo, saltará feito encantaria que dá corpo e caminho para a invocação de outros atos... Dessas aprendizagens foi feito um plantio que une diversos corpos, memórias e saberes. Um roçado de esperanças que semeiam nesse chão a aposta da educação como prática que tem como principal tarefa responder de forma responsável às injustiças produzidas pelo contínuo colonial. Da mesma folha se fazem o remédio e o veneno. Dosaremos, então, a medida para o cuidado e a defesa das aldeias da margem, a emenda das histórias, o porto das memórias, a vivacidade do corpo, o estímulo à alegria, o cultivo da beleza, o reconhecimento dos ciclos e a sensibilidade com as múltiplas formas que compreendem a existência como ecologia. Que possamos preparar nossas artes de cura e batalha e nos sagramos vencedores dessa demanda que insiste em nos espreitar. (RUFINO, 2021, p. 06).

Através dessa citação, Rufino expressa tudo que senti ao desenvolver essa metodologia de ensino, é pela educação que cruzaremos as barreiras das desigualdades, do racismo, do

colonialismo e do poder. Desde o processo de colonização europeu, somos submetidos a um mundo fraturado, onde a existência das formas viventes só é possível pela subordinação e humilhação (RUFINO, 2021). Por isso, desenvolver esse trabalho me permite acreditar na possibilidade de vencer demandas, de possibilitar outras experiências aos nossos educandos, percebendo essas experiências em suas falas, em seus olhos, cada vez que concluímos nossas atividades, seções, propostas.

Ao passo que eles vão tendo contato com as práticas: degustação dos chás, acesso às plantas pelo olfato, tato, visão, manuseio com a terra, plantar, produzir jarros, entrevistas e os debates sobre racismo, cura, doenças, estruturas de poder e biopoder, medicações sintéticas, indústrias, entre outros, vão avançando nos debates e os relatos são surpreendentes, eles mudam, suas narrativas sobre a história, sobre si, sobre o mundo, é evidente que para romper as estruturas do colonialismo é necessário desprendimento muito maior, pois não há uma decolonização sem a transgressão das hierarquias de poder. Sendo importante o entendimento da noção de colonização em seu caráter cosmogônico, para que os educadores desenvolvam o processo de decolonização em suas metodologias de ensino, onde seus resultados alcancem além dos aspectos materiais, uma escola que cultive um roçado de atos políticos e poéticos, que desabrochem seres sensíveis e expulse o colonialismo (RUFINO, 2021).

Contudo, as experiências, os relatos e os comportamentos que os educandos desenvolvem, são bem expressivos, ao ponto de apresentarem alguns depoimentos sobre estarem gostando de chás. Relatam que estão consumindo mais, preferindo os remédios naturais, aos de farmácia, procuram saber qual o banho de erva pode tomar para se sentir mais calmo, espantar a tristeza ou um possível mau olhado, um banho para ficar mais disposto, ou equilibrar o sono. Eles passam a dar mais atenção às propriedades das plantas, às plantas e sua importância na historiografia, conseqüentemente aos povos que detêm de seus conhecimentos, eles trazem relatos das histórias de família, a avó que possuía o conhecimento de benzer, ou seja, era benzedeira, a avó que fazia parte de um terreiro de candomblé ou de espiritismo mesa branca, mas hoje não faz mais, se tornou evangélica, promovendo um debate sobre o avanço das religiões neopentecostais, da intolerância religiosa.

São tantos relatos, tantas falas silenciadas, tantos saberes marginalizados, demonizados, que incitam a necessidade de pesquisar mais e ir em busca de práticas de ensino que conversem entre si, criando espaço para intervenção ao colonialismo. No entanto, as construções epistêmicas permeadas nas estruturas coloniais, conduz os educadores a descobrir

os conhecimentos subordinados e tomar posse deles, encontrando meios pelos quais a história alternativa pode ser resgatada (HOOKS, 2022).

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

“FAZ UM LAMBEDOR PARA ESSA MENINA!” Decolonizando o Ensino de História a partir dos saberes tradicionais sobre as plantas.

SUMÁRIO

ROTEIRO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA AO PROFESSOR

SEÇÃO 1 – UM CONVITE AOS PROFESSORES PARA EXERCITAR A DECOLONIALIDADE E OS SABERES DAS PLANTAS NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	90
1.1 PRIMEIRO MOMENTO: CHAZINHO COM HISTÓRIA, AFETOS E MEMÓRIAS.....	91
1.2 SEGUNDO MOMENTO: VISUALIZAR SABERES PLURAIS.....	96
SEÇÃO 2 – SABERES E ORALIDADES: PREPARANDO-SE PARA A PESQUISA DE CAMPO.....	99
2.1 PRIMEIRO MOMENTO: VOZES DA HISTÓRIA.....	103
2.2 SEGUNDO MOMENTO: VOZES DA HISTÓRIA.....	111
SEÇÃO 3 - UM MERGULHO NAS MEMÓRIAS DE CURA.....	112
3.1 PRIMEIRO MOMENTO: HISTÓRIAS DE CURA E RESISTÊNCIAS.....	115
CASO 01: JUCA ROSA “PAI QUIBOMBO”	118
CASO 02: PAI MANOEL.....	121
CASO 03: PLANTAS OU FARMÁCIAS - CIÊNCIA OU TRADIÇÃO.....	123
3.2. SEGUNDO MOMENTO: PLANTANDO MEMÓRIAS.....	125
SEÇÃO 4 – NARRATIVAS E HISTÓRIAS QUE SE EXPANDEM: SOCIALIZANDO NOVOS SABERES SOBRE AS PLANTAS.....	131
ANEXOS DAS PRODUÇÕES (imagens registros)	134

ROTEIRO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA AO PROFESSOR

SEÇÃO 1 – UM CONVITE AOS PROFESSORES PARA EXERCITAR A DECOLONIALIDADE E OS SABERES DAS PLANTAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Esta Sequência Didática é um produto elaborado para dissertação de mestrado com o interesse de construir atividades docentes para o Ensino de História que alcance novos saberes e novos olhares sobre a história brasileira através da mobilização dos saberes tradicionais sobre as plantas ao longo do tempo. Fomenta-se desenvolver uma sensibilidade política junto aos professores a fim de conhecerem e praticarem um Ensino de História Decolonial e interdisciplinar.

É proposta deste trabalho construir uma conversa crítica com os docentes sobre temas como o racismo e o epistemicídio da comunidade negra e indígena e de seus saberes tradicionais, bem como a respeito das possibilidades de aprendizado em se trabalhar os Saberes Tradicionais das Plantas no Ensino de História, de modo que se compreenda seus benefícios na procura da cura física e do espírito, em usos religiosos e sociais, que saibam a riqueza da sua biodiversidade. Estima-se com isso estimular a proteção desses saberes tradicionais sobre as plantas. Através das Comunidades Tradicionais (alusivo aos povos Indígenas, Ribeirinhos e Quilombolas), mas que seja possível desenvolver nas comunidades urbanas essa mesma necessidade de proteção desses Saberes atrelado à decolonização dos saberes. Essa proposta de sequência didática será ministrada pela disciplina de Eletiva, onde podemos também orientá-la pelas Habilidades e Competências de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC.

Na primeira seção desta sequência, podemos utilizar as habilidades (EM13CHS104) e (EM13CHS104HI04PE) que é aplicada aos primeiros anos do Ensino Médio. Embora essas habilidades junto às suas áreas de conhecimentos estão amarradas ao Currículo, sabendo que esses currículos são objetos de disputas que fazem parte de um Projeto Político Pedagógico e sua elaboração é construído por diferentes sujeitos da educação com uma ou mais teorias acerca do conhecimento escolar, tem corroborado para compreensão de que o currículo é o resultado de conflitos culturais dos diferentes grupos de educadores que o elaboram, provocando disputas de poder por esses grupos de epistemologia hegemônicas (MACEDO, 2017). Portanto, dessa maneira, na produção da Eletiva e na escolha dos Componentes e

habilidades a serem trabalhadas, alguns conteúdos na proposta da BNCC, ficam invisibilizados.

Dessa maneira, convidamos os professores e professoras da Educação Básica para em conjunto com os alunos construir uma proposta de Ensino Decolonial de História. Contextualizar sobre o uso dos Saberes Tradicionais sobre as Plantas na historiografia brasileira, os usos das plantas nas Religiões de Matriz Africana, nos Cultos de Jurema, na Medicina Tradicional, na Culinária, nas rezas feitas pelas Benzedeadas, na extração de óleos essenciais, perfumes, e atualmente usadas de formas energéticas, entre outras práticas culturais. Como também promover o respeito e o reconhecimento das culturas locais. Logo, educandos e educadores através das metodologias estabelecidas pelas práticas pedagógicas, fortalecem os laços entre si, a comunidade escolar, sua comunidade local, sua família e aprendem o respeito às diversidades religiosas e ao meio ambiente. Fomentando assim, um Ensino Decolonial diversificado e inclusivo, enriquecendo-os sobre os Saberes Ancestrais e submetidos ao esquecimento. Faço a observação que neste trabalho não posso e nem pretendo aprofundar a temática das plantas dentro das áreas do conhecimento da Biologia ou Química, visto que não fazem parte do meu objeto de estudo enquanto professora de História. As plantas têm uma diversidade infinita dentro de seus aspectos taxonômico, morfológico, fitoquímico, entre outros, e abordar esses aspectos estaria fugindo do meu planejamento.

Para a Primeira aula de Eletiva podemos apresentar as plantas, levantando a discussão sobre Saberes Tradicionais e sua importância cultural para sociedade, entendendo sua participação na historiografia brasileira, reconhecendo a relevância desses saberes para identidade de um povo. Orientando-os para a compreensão de respeito e de valorização que devemos ter a esses saberes, pois são transmitidos de geração para geração. Os recursos que iremos utilizar, são as ervas, chás, textos, documentários, imagens, canetas, cadernos ou blocos de notas, uma manta ou toalha de mesa para sentarmos e conversar, sorrir e descobrir novas possibilidades de pesquisar, aprender, narrar e ensinar História.

Disciplinas que possibilitam a interdisciplinaridade: História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Arte, Biologia, Química.

Série: Essas Habilidades atendem a todas as séries do Ensino Fundamental e Médio

Tema: Descolonizando o Ensino de História a Partir dos Saberes Tradicionais Sobre as Plantas.

Quantidades de aulas previstas: (5 aulas de 120/hs cada).

ORIENTAÇÃO BNCC

HABILIDADES DE ÁREA DA BNCC

(EF08HI14): Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período imperial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violência sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.

(EF09HI18): Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.

(EM13CHS104): Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos [sobre as plantas], com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).

HABILIDADES ESPECÍFICAS DOS COMPONENTES DE PERNAMBUCO

(EM13CHS104HI04PE): Problematizar e contextualizar construções discursivas naturalizadas tais como democracia racial e de gênero, meritocracia, entre outras, por meio de elementos da pesquisa histórica (construção e operacionalização de categorias de análise, crítica de fontes e interpretação) de modo a se posicionar, autonomamente, frente aos desafios contemporâneos.

Recursos Didático:

- ✓ Textos distribuídos de forma digital e física (impressa);
- ✓ Ervas (inicialmente ervas com aromas suaves, relaxantes e calmantes);
- ✓ Imagens compartilhadas em formato digital ou física (impressa);
- ✓ Lápis, caneta, borracha, caderno ou bloco de papel (o caderno ou bloco de papel pode ser confeccionado por nós, para ficar como diário de bordo sobre as aulas).
- ✓ Garrafas térmicas com chás, copos descartáveis, açúcar, colher para chás;
- ✓ Uma manta ou toalha de mesa para forrar no chão ou na mesa;
- ✓ Documentários.

Baseado sob as perspectivas dessas Habilidades podemos traçar um diálogo sobre uma breve história dos usos das plantas, sua relação com a humanidade, sua importância de preservar, respeitar e divulgar esses Saberes.

PRIMEIRO MOMENTO: CHAZINHO COM HISTÓRIA, AFETOS E MEMÓRIAS

AULA 01: (Duração: 04 aulas de 50 minutos cada)

Esse primeiro contato com as plantas e os chás é para que eles possam se familiarizar, e se possível, recordar algumas lembranças de algum familiar, vizinho, amigo etc. que faz ou fazia o uso de alguma planta tradicional.

Deve-se estender toalhas ou colchas de tecido no chão, dispor alguns ramos de ervas no centro (sugerimos algumas, abaixo) e pedir que os discentes se acomodem sobre o tecido, em volta das ervas. Instigar a curiosidade dos estudantes fazendo perguntas sobre o que veem ao centro, se conhecem aquelas plantas; pedir para observarem suas formas, texturas, cores e aromas etc. perguntar se sabem para que elas servem, se já viram alguém utilizando de plantas no seu dia a dia e com que objetivos. Pedir para que eles verbalizem suas respostas.

Realizar uma roda de conversa com alunos sobre a proposta de estudo temático que será desenvolvida: “memórias dos usos das plantas tradicionais”. Para isso, é importante a degustação de chás com teor adocicado e de propriedades calmantes: menta, hortelã ou erva doce. A partir das lembranças e narrativas dos/as estudantes, as conversas vão surgindo, trazendo pauta para muitos debates e temas, e assim podem-se desenvolver o objetivo que é identificar histórias dos usos dessas plantas ao longo do tempo e formas de interdição desse saber.

Com isso o/a professor/a pode mencionar que as plantas levadas a sala de aula compõem um acervo cultural de medicina natural. A partir disso, pode-se estimular os/as discentes a refletirem: por quais motivos e como se deu o uso medicinal destas plantas? Ainda existem pessoas que detêm desses saberes e usos? Que tipo de medicação suas famílias costumam usar quando são acometidos por alguma enfermidade? Quais medicações são mais usadas e acessíveis à população hoje em dia? O que é Saber Tradicional? Após isso, informar que elas fazem parte de uma complexa trama dos usos das plantas tradicionais na história do Brasil como estratégia de arte de curar os males do corpo e do espírito e, que essa história está associada à colonialidade do poder, do saber e do fazer, à estruturação elitista e escravocrata

de nossa sociedade e ao racismo estrutural da qual tem a intenção de invisibilizar e exterminar esses conhecimentos. É um ótimo momento para apresentar e discutir esses conceitos.

- **Apresentamos algumas ervas e suas imagens para serem levadas a aula nesse primeiro momento:**

Faço a observação ao público que tiver acesso a este trabalho sobre as características e especificidades das ervas que aqui forem trabalhadas/descritas. É extenso por demais as classificações das ervas, seus significados, benefícios, sua relação com os elementos religiosos, nomes etc. tudo pode mudar sobre uma planta/erva de acordo com as regiões e os ritos religiosos onde ela faz parte. Então minhas informações sobre elas, estão baseadas de acordo com minha localidade: Recife-PE.

MENTA (MENTHA ARVENSIS)



- **Aspecto Físico:** A menta comum, cujo nome científico é *Mentha arvensis*, é uma erva medicinal e aromática, com propriedades que ajudam a tratar problemas pulmonares, analgésicos, anti-inflamatória, possui efeitos calmantes e expectorantes. Ela faz parte da aromaterapia e produtos de higiene pessoal (creme dental), além de doces e guloseimas, balas e chicletes para refrescar o aroma dos hálitos humanos. É natural de várias partes dos continentes: África, Ásia, e Europa, são suas principais referências. Trazida às Américas do Sul e do Norte no período das colonizações.
- **Aspecto Religioso:** A menta, em seu aspecto religioso, está relacionada ao orixá⁵⁸

⁵⁸ Na mitologia Iorubá, Orixá, são governadores do mundo, uma força pura, axé imaterial que só se torna perceptível aos seres humanos incorporando-se em um deles. A religião dos Orixás está ligada à noção de família, originada de um mesmo antepassado que engloba os vivos e os mortos. Orixá seria, em princípio, um ancestral divinizado, que, em vida, estabelecerá vínculos que lhe garantia um controle sobre certas forças da natureza, como o trovão, os ventos, as águas doces ou salgadas, ou, então, assegurando-lhes a possibilidades de exercer certas atividades como a caça, o trabalho com metais ou, ainda, adquirindo o conhecimento das

Oxalá⁵⁹. Na característica elementar da natureza, a Menta está classificada como elemento do ar. Nos banhos, seus aspectos energéticos e emocionais, estimula a calma, trabalha a ansiedade promovendo o equilíbrio emocional, auxiliando na concentração, esses banhos são realizados de cabeça. Nos chás, se usado em quantidade alta, pode alterar o sono, provocando sonolência (OXÓSSI, 2020, p. 108).

Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Spearmint>

Disponível

em:

<https://www.oficinadeervas.com.br/conteudo/hortela-ou-menta-qual-a-diferenca>

ERVA DOCE (PIMPINELLA ANISUM)



- **Aspecto Físico:** As partes usadas da erva doce são as sementes, suas indicações de usos através de chás, são benéficas para dores musculares, eliminação de gases, controles da diabetes, redução dos sintomas da menopausa, aumento da produção de leite, diminuição de cólicas, fortalece a imunidade, ajuda no tratamento de gripe e garganta inflamada. É natural da África, Ásia Mediterrânea, muito usada na Europa, trazida às Américas do Sul e do Norte no período das colonizações.
- **Aspecto Religioso:** A Erva Doce, em seus aspectos religiosos, está relacionado aos orixás Oxalá e a Oxum⁶⁰. Na característica elementar da natureza, a Erva Doce está

propriedades das plantas e de sua utilização o poder, axé do ancestral. Orixá teria, após sua morte, a faculdade de encarnar-se momentaneamente em um de seus descendentes durante um fenômeno de incorporação por ele provocado. A passagem da vida terrestre à condição de Orixá desses seres excepcionais, possuidores de um axé poderoso, produz em geral um momento de paixão, cujas lendas conservaram as lembranças (VERGER, 1985, p. 03).

⁵⁹ Na cosmologia e mitologia africana Iorubá, Oxalá é um Orixá, a maior divindade do candomblé, é o pai da clareza, o senhor das decisões e das conquistas. Sua cor é o branco, seus domínios se estendem aos céus, aos rios e às montanhas. É o dono da criação, da luz, da fé, da paz e da argila de onde molda os seres humanos em barro (VERGER, 1985, p. 103-107).

⁶⁰ Na cosmologia e mitologia africana iorubá, Oxum é um Orixá feminino, protetora das mulheres grávidas, possuidora dos poderes da fecundidade, do amor, da prosperidade, da alegria e da riqueza> Suas cores principais é o amarelo e amarelo ouro. Também chamada de Yalodê (título conferido à pessoa que ocupa o lugar mais importante entre todas as mulheres da cidade). É rainha de todos os rios e exerce seu poder sobre as águas doce. Oxum é vaidosa, gosta de jóias de ouro e cobre (VERGER, 1985, p. 62).

classificada como do elemento ar. Em banhos, seus aspectos energéticos e emocionais, auxiliam no equilíbrio do sono, provocado pela insônia, protege contra olho grande, promovendo proteção, harmonia e calma, melhora a capacidade de falar em público e discursar (OXÓSSI, 2020, p. 73).

HORTELÃ FOLHA LARGA/ OU HORTELÃ PIMENTA (MENTHA PIPERITA)



- **Aspecto Físico:** Através dos chás a *Mentha piperita* produz função expectorante, trata as doenças respiratórias, como gripes, tosses, trata de doenças do trato digestivo. Pode ser utilizada em alguns alimentos, sucos e levemente em saladas. Suas produções em óleos essenciais têm algumas funções produzidas nos chás, como estimulante do sistema nervoso, atua como anti-inflamatório, dores de cabeça e enxaqueca. É natural da Ásia, muito usada na Europa. Trazida às Américas do Sul e do Norte no período das colonizações.

Observação: De acordo com a espécie de Hortelã, encontraremos mais de um significado para os aspectos religiosos e energéticos. Então, para não me alongar e fugir do nosso objeto, vou me limitar apenas em uma definição.

- **Aspecto Religioso:** A Hortelã da folha larga ou “graúda”, como chamamos popularmente em Pernambuco, em seu aspecto religioso está relacionada com o Orixá Iansã⁶¹ e Oxalá, está classificada no elemento ar. Através dos banhos ele vai atuar na cura de traumas e choques emocionais, indicados ao equilíbrio emocional, organização da mente, centramento da mente, permitindo que ela se mantenha em seu estado

⁶¹ Oyá, deusa africana. Em iorubá, Oyá significa a dona dos nove céus. Oyá se apresenta ou manifesta sob uma diversidade de elementos naturais que ela domina: o vento, que pode ser agradável e refrescante, como pode ser forte igual a um furacão; o fogo, que regenera e tudo envolve, mas sobretudo o raio rápido, nervoso e com direção certa; o Rio Níger, especificamente a parte que corre em torno a ilha de Jebba [...] lugar de trânsito na saída do mundo iorubá (VERGER, 1985, p. 59).

presente, equilibrado sem apego ao passado, contraindo mágoas, ressentimentos, tristezas e nem no futuro, desenvolvendo ansiedade, aumenta a compreensão e o poder de decisão (OXÓSSI, 2020, p. 88).

- **Sugestão de vídeos sobre algumas plantas/ervas:**

Esse canal foi desenvolvido por Diego Castilho, biólogo e professor, atuou em instituições de pesquisa no Rio de Janeiro com plantas medicinais e morfologia vegetal (para identificação), e como também é umbandista, resolveu unificar as esferas científica e a ritualística e criar conteúdos de qualidade para os buscadores!

Disponível em: <https://www.youtube.com/@botanicamedicinaleenergiav8809>

Observação: Ao utilizar essas ervas escolhidas especificamente no primeiro momento e no decorrer de outras atividades, tem de certa forma uma intenção. Elas têm benefícios energéticos similares e atuam também de forma similar, em banhos, chás ou através dos contatos olfativo, tátil e aproximação, atuando no equilíbrio do sujeito de forma geral, minha intenção é que os alunos e outras pessoas que estiverem participando dessas aulas, possam através desses contatos com as plantas tradicionais, serem beneficiados pela energia de cura dessas plantas também.



Fonte: <https://www.google.com/imgres>

SEGUNDO MOMENTO: VISUALIZAR SABERES PLURAIS

AULA 02 (Duração: 04 aulas de 50 minutos cada)

Após o momento de conversa introdutória, passa-se ao momento de exibição de documentário que demonstra a diversidade de povos e cultura e tradições nas relações entre seres humanos e a natureza (sugerimos alguns títulos abaixo). A utilização de fontes

audiovisuais, sobretudo de documentários, no Ensino de História permite que os alunos ampliem e adensem as possibilidades interpretativas sobre um tema de estudo pelo caráter documental, exploratório, problematizador e contextualizador desse tipo de linguagem. Isso possibilita o desenvolvimento de concepções mais apuradas sobre o tema proposto.

Um documentário sobre a diversidade cultural estimula uma aprendizagem multissensorial, um olhar sensível para valorização e o entendimento das diversidades culturais a respeito das práticas tradicionais, bem como podem inspirá-los a desenvolver novas ideias, produzir projetos audiovisuais educativos, com visitas em comunidades tradicionais e entrevistas, ao realizar pesquisas para a produção do saber histórico escolar aplicando seus conhecimentos tecnológicos.

Ao final do documentário é importante que se pergunte aos estudantes quais partes mais lhes chamou a atenção e por quê? Que ligações conseguem fazer entre o vídeo e a conversa inicial? Se é possível perceber usos de plantas em outras épocas? Que diferenças e semelhanças há entre o que foi abordado no documentário e o cotidiano deles/as quanto aos usos das plantas?

Após os dois momentos de conversa, degustação de chás e apresentação dos documentários, reservamos o momento para descrever nossas impressões no caderno ou bloco de notas, que pensei em reservar para construir um diário de bordo, onde durante as aulas, possam registrar os conceitos, impressões, sensações, reflexões que foram trabalhadas.

- **Sugestões de Documentários:**

Baraka é um documentário com duração de uma hora e trinta minutos (01:30min), não é narrativo, só um som agradável ao fundo, sua reprodução é através de imagens, foi produzido em 1992 e dirigido por Ron Fricke⁶², foi filmado em cento e cinquenta dois países dos seis continentes durante um período de quatorze meses. É um documentário longo, antigo, que reproduz culturas tradicionais desses respectivos países através de filmagens sem narração. Para a proposta achei um filme longo, mas pensei na sugestão desse documentário, porque não encontrei um de curta duração, que trouxesse uma perspectiva, na qual pretendo abordar, que é apresentar de forma geral, como introdução, a diversidade de culturas, costumes, tradições que existem pelo mundo, em outros povos, características específicas, cores,

⁶² Ron Fricke é um diretor de cinema e diretor de fotografia americano especializado em time-lapse e cinematografia de grande formato, conhecido por suas longas-metragens não narrativas, nasceu em 24 de fevereiro de 1953 sua idade 71 anos.

fenótipos de cada povo. Visto que pela minha prática, nos diálogos, conversas com os alunos, muitos não têm conhecimento da diversidade cultural e de fenótipos que o mundo possui.

Disponível em: <https://youtu.be/m6MLQgoepXY?si=jpyGesXsc8NBkhZW>

Esse vídeo A Volta ao Mundo através de 47 pessoas, de diferentes culturas tem a intenção de apresentar uma das coisas mais bonitas do nosso planeta, a diversidade de povos ao longo dos continentes. Uma série de fotos, selecionada por Logan Rhoades do BuzzFeed, mostra maravilhosos retratos de pessoas de diversas regiões do planeta.

Disponível em: <https://youtu.be/ceXsI-tODZE?feature=shared>

Com roteiro e direção de Ana Carolina Martins esse vídeo Heranças e Valores apresenta o tempo que o Brasil tem após o fim da escravidão, que por sinal, é muito recente, apenas 135 anos. Não é um passado distante, significa que nossos antepassados, alguns deles, ainda vivos, foram filhos ou netos de ex-escravizados, e que esse passado ainda pesa sobre os ombros desses descendentes, pois pessoas negras ainda estão associadas em alguns espaços públicos, numa posição de servidão. Então, a proposta do documentário é dar visibilidade a famílias tradicionais negras do Brasil, mostrando seus valores culturais, costumes, saberes, rituais e a formação da família na cosmovisão africana. Essas famílias mostram que esse conceito não significa apenas laços sanguíneos e que podemos construir afetos por onde passamos e habitamos. Ubuntu é uma filosofia africana que significa “eu sou porque nós somos” e é esse o intuito do episódio. O que nós somos? Família.

Disponível em: <https://youtu.be/OuT92JImRr0?feature=shared>

Este documentário sobre os Povos e Comunidades Tradicionais: Metodologias de Autoidentificação e Reconhecimento apresenta que existem ferramentas institucionais que auxiliam no processo de proteção e visibilidade de Povos e Comunidades Tradicionais. Pois esses territórios fazem parte de um cenário de intensas disputas por terras e recursos naturais, essas ferramentas reconhecem os modos de vida, os locais de vivência e os direitos dessas populações. Elas impulsionam o desenvolvimento sustentável dos verdadeiros protetores do Berço das Águas.

Disponível em: <https://youtu.be/5xiEhpVtzFE?feature=shared>

Este documentário Projetos Povos e os Territórios Tradicionais de Angra dos Reis, Paraty e Ubatuba apresenta o território tradicional ocupado e reivindicado pelos povos

caiçaras, indígenas e quilombolas de Angra dos Reis (RJ), Paraty (RJ) e Ubatuba (SP). Esses povos enfrentam diversos impactos negativos de aculturação relacionados aos seus modos de vida, seus costumes e suas crenças religiosas. Essas informações são apresentadas pelo Projeto Povos, sobre a Caracterização de Territórios Tradicionais, inserido no mapa 96 territórios tradicionais do Brasil. O Projeto Povos é uma medida exigida pelo IBAMA, no âmbito do licenciamento ambiental federal, com atividade para produção de petróleo e gás da Petrobras no Polo Pré-Sal. Quem é responsável pela execução dessas atividades é o Observatório de Territórios Sustentáveis e Saudáveis da Bocaina (OTSS), onde desenvolve também uma parceria entre o Fórum de Comunidades Tradicionais (FCT) e a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz).

Disponível em: <https://youtu.be/E5qqC-ArtwE?feature=shared>

Este documentário sobre os Povos Indígena de Pernambuco apresenta de forma resumida, embora bastante pertinente sobre algumas etnias indígenas de Pernambuco. Produzido pela TV Viva Criada em 1984 pelo Programa de Comunicação do Centro de Cultura Luiz Freire na cidade de Olinda, Pernambuco. Esse grupo pernambucano veiculava sua programação de forma itinerante, percorrendo bairros da periferia da região metropolitana de Recife.

Disponível em: <https://youtu.be/dbQBeJJDyrI?feature=shared>

Este documentário sobre Comunidades Tradicionais: Característica, apresenta o decreto 6.040/2007 sobre as características das comunidades tradicionais, das quais tem seus costumes, se auto denomina tradicional e que tem suas próprias produções econômicas, cultura. Essas comunidades tradicionais podem ser ciganas, indígenas e quilombolas.

Disponível em: <https://youtu.be/qzNOZINXV68?feature=shared>

Este documentário é sobre a ecologia dos Orixás do canal Jardins do Sagrado, apresentado por Iya Ewé Angela Gomes que aborda sua cosmovisão sobre as Plantas Sagradas.

Disponível em: <https://youtu.be/IfUjc6uNbKY?feature=shared>

Este documentário é sobre os Jardins que Surgem do Canal Jardim do Sagrado, espaços que se tornam jardins e que são conservados por comunidades tradicionais, religiosas, indígenas quilombolas, dentre outras. Esse episódio é apresentado por Pai Ricardo.

Prefeitura de Belo Horizonte e Saberes Tradicionais UFMG apresentam:

Série: Jardins do Sagrado

Episódio: O jardim que surge Canal do Programa de Formação Transversal em Saberes Tradicionais da UFMG - www.saberestradicionais.org Parque Lagoa do Nado | Belo Horizonte.

Disponível em: <https://youtu.be/tiA9pbzfvJk?si=uVYW10TigwubquP6>

SEÇÃO 2 – SABERES E ORALIDADES: PREPARANDO-SE PARA A PESQUISA DE CAMPO

Ao se falar sobre Saberes de Plantas Tradicionais no Ensino de História entendemos que esses saberes são dados de forma oral. Segundo Pierre Verger, a transmissão oral do saber é considerada na tradição Iorubá como veículo do axé, o poder, as forças das palavras, que permanece sem efeito em um texto escrito. As palavras, para que possam agir, precisam ser pronunciadas. Os Saberes transmitidos oralmente têm o valor de uma iniciação pelo verbo atuante.

Então a tradição oral para as culturas africanas, é a grande escola da vida, é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história divertimento e recreação, ela é a conexão com o todo, onde todas as coisas se relacionam e se integram. Ela se baseia na concepção do homem como um todo, do seu lugar e do seu papel no universo, nos possibilita retornar ao próprio mistério da criação do homem e da instauração primordial da palavra. Uma sociedade oral reconhece a fala, não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio das sabedorias dos ancestrais. Nesse sentido é pela oralidade que conduziremos nossas rodas de conversas e transmitiremos saberes através do veículo da oralidade.

A história oral é uma técnica de pesquisa que registra, transcreve, articula e constrói narrativas a partir de memórias e relatos orais conseguidos por meio de entrevistas. Essa técnica reconstrói os acontecimentos por meio de experiências de pessoas comuns, permitindo que elas compartilhem suas próprias memórias, interpretações, narrativas e histórias oferecendo uma reflexão mais localizada sobre transformações e permanências em torno dos eventos gerais da história, permitindo confrontos e revisões das narrativas historiográficas do passado a partir da inclusão de histórias de pessoas que foram subalternizadas (THOMPSON, 2002).

Nesta seção faremos uma conversa para os estudantes em linguagem acessível sobre a História Oral como procedimento de pesquisa acerca das memórias e narrativas sobre os usos dos Saberes Tradicionais sobre as Plantas. Pensaremos as memórias e os relatos como artefatos culturais que significam a experiência histórica de pessoas ou grupos sociais. Para se

dedicar a trabalhar com esses artefatos alguns potenciais e desafios são vislumbrados a fim de preparar os estudantes para efetivar uma pesquisa considerando temas como:

Ao se trabalhar com história oral, será necessário organizar técnicas para realizar entrevistas e coletar as histórias das pessoas escolhidas. Pensar em um suporte onde as entrevistas serão armazenadas, garantindo a preservação adequada das narrativas. Atualmente, com o avanço das tecnologias digitais, os armazenamentos, os registros desses relatos, têm se tornado mais eficaz e diverso, criativo, por exemplo o canal de *Youtube* e o *Instagram* que podem ser ferramentas valiosas de suporte de guarda sobre a construção da história oral. Nesse sentido, pretendo propor aos alunos que criemos um suporte de mídia digital para arquivar os trabalhos realizados a fim de garantir a salvaguarda e divulgação dos saberes tradicionais sobre as plantas nas localidades onde moram. Para isso é importante definir junto aos estudantes:

- 1) O tema da pesquisa;
- 2) Definição de quantidade de entrevistados;
- 3) Critérios para a escolha de entrevistados;
- 4) Elaboração de roteiro de entrevistas;
- 5) Divisão dos estudantes em grupos;
- 6) Definição dos territórios onde ocorrerão a pesquisa de campo (entrevistas);
- 7) Listagem de recursos materiais necessários para as entrevistas;
- 8) Elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de entrevista e de Autorização de Uso da Imagem para assinatura dos entrevistados (sugerimos um modelo abaixo);
- 9) contato com possíveis entrevistados e realização de entrevistas;
- 10) Prática das técnicas de transcrição;
- 11) Análise e discussão dos dados coletados (**esse tópico será trabalhado na segunda aula**);
- 12) Produção de textos e/ou vídeos para divulgação dos resultados da pesquisa nas mídias digitais (**esse tópico será trabalhado na segunda aula**).

Disciplinas que possibilitam a interdisciplinaridade: História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Artes, Biologia, Química.

Série: Essas Habilidades atendem a todas as séries do Ensino Fundamental e Médio

Tema: Descolonizando o Ensino de História a Partir dos Saberes Tradicionais Sobre as Plantas.

Quantidades de aulas previstas: (04 aulas de 50/min cada).

ORIENTAÇÃO BNCC

HABILIDADES DE ÁREA DA BNCC

(EF08HI14): Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violência sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.

(EF09HI18): Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.

(EM13CHS104): Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos [sobre as plantas], com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).

(EM13CHS101): Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

(EM13CHS601): Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo os quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.

(EM13CHS503): Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

Obs: Essa habilidade visa discutir os conflitos existentes entre os detentores de saberes tradicionais sobre as plantas e demais sujeitos e instituições na História do Brasil.

HABILIDADES ESPECÍFICAS DOS COMPONENTES DE PERNAMBUCO:

(EM13CHS101HI01PE): Analisar diferentes narrativas sobre um mesmo acontecimento, considerando as memórias individuais e coletivas, as críticas das fontes históricas e as diferentes correntes teórico metodológicas do campo historiográfico.

(EM13CHS601HI17PE): Investigar as relações de poder, de conflito e de aproximação estabelecidas entre os diversos grupos sociais, culturais, étnico raciais com destaque para a emergência de lutas etnogênicas no combate à exclusão e no fortalecimento de políticas inclusivas no contexto latino-americano dos povos indígenas e das populações afrodescendentes.

(EM13CHS503HI15PE): Analisar e compreender as relações de dominação e resistência, evidenciando conflitos e negociações existentes entre diferentes grupos sociais, culturais, territoriais, religiosos, étnico raciais, de gênero, de orientação sexual, de idade, comparando os diferentes contextos históricos.

Obs: Essa habilidade visa discutir os conflitos existentes entre os detentores de saberes tradicionais sobre as plantas e demais sujeitos e instituições na História do Brasil.

Recursos Didáticos:

- ✓ Documentários no formato de entrevistas;
- ✓ TV;
- ✓ Textos com conceitos, explicando sobre a história oral;
- ✓ Caderno ou blocos de notas, lápis, caneta, lápis de cor;
- ✓ Internet;
- ✓ Aparelho de celular para desenvolver as mídias digitais;
- ✓ Aparelho tecnológico para as entrevistas;
- ✓ Termo de autorização para os menores.

PRIMEIRO MOMENTO: VOZES DA HISTÓRIA

AULA 01: (Duração: 02 aulas de 50 minutos cada)



Sugiro que os encontros sejam feitos em e espaços que não sejam em salas de aulas, mas em outros espaços, como: pátios, jardins, hortas, escadarias, quadras, ambientes abertos arejados, agradáveis, onde possamos relaxar e desenvolver uma aula que se transforme em uma conversa de “amigos”. Vamos tentar nos restringir a ambientes quadrados/fechados, quando for para assistirmos aos documentários, e nunca deixar de trazer para esse momento, até nos ambientes abertos, principalmente nesses espaços, uma cestinha de piquenique com os chás, uma torrada, uma toalha/colcha para forrar a mesa ou o chão, textos e demais recursos didáticos necessários a fim de criar um ambiente de bate papo e não de aula, e assim decolonizar as formas de ensinar e aprender.

Para esse primeiro momento é importante ver com os estudantes o que eles possam imaginar ou compreender por história oral. É um conceito-chave para esse estudo, visto que a tradição oral é tão forte como veículo de transmissão dos saberes tradicionais sobre as plantas, os quais estudamos.

Sugestões de Documentários:

Este documentário traz a ideia de apresentar um formato de história oral contada por Nego Bispo. O qual se consolida como um pensador cada vez mais necessário para a compreensão da realidade e da cultura quilombola, ou para um reconhecimento dos brasis que nos compõem e que foram oficialmente ignorados. Do Quilombo Saco do Curtume, no semiárido do Piauí, ele relembra sua trajetória de luta e de aprendizados constantes.

Disponível em: <https://youtu.be/Tqt9BnrolFg?si=e8UzHuUxFvam00H>

O documentário apresenta a história de dona Teinha, uma senhora de setenta anos, muito conhecida por realizar suas curas através de suas rezas com oração e plantas ela relata que curou um tumor de câncer. Esse documentário foi produzido em julho de 2023 pelo canal de *Youtube* O Sertão Místico, o qual procura contar histórias místicas do Nordeste brasileiro.

Disponível em: <https://youtu.be/zqZFpLYnHIY?si=USuDbpHPzpBb7dhn>.



Fonte: Maria de Lourdes é benzedeira há 90 anos, no ES — Foto: Carlos Palito/ TV Gazeta.

Considera-se aqui que a história oral é uma técnica de pesquisa que registra, transcreve, articula e constrói narrativas a partir de memórias e relatos orais conseguidos por meio de entrevistas.

Essa técnica reconstrói os acontecimentos por meio de experiências de pessoas comuns, permitindo que elas compartilhem suas próprias memórias, interpretações, narrativas e histórias oferecendo uma reflexão mais localizada sobre transformações e permanências em torno dos eventos gerais da história, permitindo confrontos e revisões das narrativas historiográficas do passado a partir da inclusão de histórias de pessoas que foram subalternizadas (THOMPSON, 2002).

No caso do tema de nosso estudo, a história oral é aplicada às memórias e saberes de pessoas mais velhas, detentoras de tradições orais muito antigas. Já a tradição oral é o agregado de costumes, crenças e práticas, que não foram originalmente colocadas na forma escrita, mas contribuem para a continuidade de um grupo social e ajudam a formar sua visão de mundo. Por exemplo: os povos indígenas, africanos, quilombolas, ciganos, grupos de benzedeiros, ribeirinhos etc. (ALBERTI, 2005).

Hampaté Bâ, considera que pensar em tradição oral, é pensar em tradição africana, pois para se conhecer a história desses povos a oralidade é um importante suporte de validação, uma vez que sistematiza heranças de conhecimentos transmitidos, pacientemente, de boca a ouvido e de mestre a discípulo ao longo do século (BÁ, 2010).

Portanto, diante desse breve entendimento de história oral e tradição oral, iniciamos nossa pesquisa de campo na intenção de resgatar, articular, registrar e construir narrativas a partir de memórias e relatos orais extraídos por meio das entrevistas. Segue abaixo um passo a passo para realizarmos uma entrevista, formuladas com a intenção de obter algum resultado significativo, com relevantes aprendizados.

1) O tema da pesquisa:

Podemos convidar os alunos a pensar em um tema que será usado na apresentação das entrevistas aos entrevistados, o qual pode ser: **Os Saberes das Plantas Tradicionais**.

2) Definição de quantidade de entrevistados:

Pensamos numa média de cinco pessoas para serem entrevistadas, dois Babalorixás/ Zelador de Santo/ Pai de Santo⁶³, um do Candomblé e outro da Umbanda, uma liderança indígena, uma benzedeira, e alguém da família ou vizinhança que eles conheçam, que façam o uso dessas Plantas Tradicionais para alguma finalidade própria.

3) Critérios para a escolha de entrevistados:

A escolha dos entrevistados será baseada nos critérios das relações que essas pessoas têm com as plantas. Visto que as duas representações - os Babalorixás do Candomblé e da Umbanda elaboram em alguns aspectos suas cosmovisões filosóficas religiosas diferentes umas das outras, contudo, suas relações com as plantas parecem ter sentidos parecidos ou similares. A escolha da liderança indígena, foi baseada nos conhecimentos que eles possuem sobre as plantas Tradicionais, pela relação e compreensão que eles possuem com a natureza. Uma benzedeira, na intenção de trazer visibilidade dessas mulheres, refletindo sobre o conhecimento peculiar que essas mulheres possuem sobre as plantas, seus usos e suas práticas de cura. Essas benzedeadas estão muito próximas de nós, elas foram ou são nossas anciãs (avós, bisavós) ou alguém que conhecemos, vizinhas, dentre outras. Elas também estão distantes, pois, estão morrendo, muitas desaparecendo com esquecimento de suas práticas, grande parte da população não as procura mais, com a expansão colonial da medicina eurocêntrica, das medicações industrializadas produzidas em grande escala para sociedade. Pela expansão do neopentecostalismo que desenvolvem e reproduzem discursos de ódio às pessoas que detêm os conhecimentos sobre as plantas e suas práticas de cura, e dessa maneira, a sociedade passa a descredibilizar essas práticas, essas mulheres benzedeadas, senhoras que estão entre seus setenta a noventa anos, as quais em algumas situações, não benzem mais. A quinta pessoa, pode ser alguém da família, da vizinhança, que tenha aprendido sobre plantas com esses detentores, ou um erveiro que trabalha e comercializa as plantas.

⁶³ Nos Candomblés, Xangôs e alguns centros de Umbanda, essas personalidades são consideradas chefes espirituais e administradores da casa responsável pelos cultos aos Orixás, como também aos cultos de Jurema que existem em muitos desses terreiros/espacos.

4) **Elaboração de roteiro de entrevistas:**

Professores, para o momento da entrevista, o estudante precisará estar com um roteiro pronto. Seguem algumas sugestões para esse roteiro de perguntas.

No primeiro momento o entrevistador irá se apresentar, informando seu nome, escola, o motivo pelo tema e a escolha do entrevistado.

Observação: Professores, as perguntas que forem relacionadas aos entrevistados podem ser de acordo o perfil de cada um, visto que teremos entrevistados com histórias de vida diferentes, permitindo adaptações nas entrevistas. Contudo esse roteiro será direcionado a um babalorixá, visto pela necessidade de que pode se tornar mais complexa a elaboração de um roteiro para um Zelador de Santo. Considerando que através dessas perguntas se torna mais fácil a elaboração para as outras entrevistas.

- ✓ O entrevistado deve se apresentar informando seu nome, formação, sua etnia (como se considera, preto, pardo, branco), sua crença, sua experiência e sua relação com as plantas (cultural, religiosa ou científica).
- ✓ Pode nos contar como começou sua relação com as plantas Tradicionais?
- ✓ O que são Plantas tradicionais para o senhor/senhora?
- ✓ Por que elas são Tradicionais para o senhor/senhora?
- ✓ Qual a importância dessas plantas no dia-a-dia, na sua vida e na vida de sua comunidade?
- ✓ Quais são as práticas culturais ou religiosas em que o senhor/senhora utiliza essas plantas?
- ✓ O senhor/senhora pode citar algumas dessas plantas utilizadas em suas práticas?
- ✓ Quais as funções que elas produzem nos cuidados das pessoas?
- ✓ Como elas são utilizadas?
- ✓ Como são utilizadas nas cerimônias ou rituais?
- ✓ O que essas plantas representam para as comunidades de terreiro?
- ✓ Na sua opinião, quais os maiores desafios para preservação dessas plantas Tradicionais?
- ✓ Na sua opinião, porque devemos preservar essas plantas e os conhecimentos associados a essas plantas?

- ✓ O senhor/senhora acha que as pessoas deveriam saber mais sobre os usos e benefícios sobre as plantas tradicionais?
- ✓ Como o senhor/senhora acha que essas pessoas deveriam saber sobre as plantas tradicionais?
- ✓ O senhor/senhora acha que as novas gerações devem aprender mais sobre as plantas? Por quê?
- ✓ O que o senhor/senhora acha que deve ser feito para preservar essa tradição?
- ✓ O senhor/senhora poderia nos contar alguma história/mito sobre as plantas?

Peça ao entrevistado deixar alguma mensagem, conselho ou lição sobre as plantas, encerre a entrevista agradecendo-lhe pela disponibilidade do entrevistado e por transmitir um pouco dos seus conhecimentos com o trabalho apresentado.

5) Divisão dos estudantes em grupos:

A divisão desses grupos foi pensada a partir dos perfis dos alunos, em relação ao grau de compreensão que vão sendo apresentados juntos aos debates e entendimento sobre os usos das plantas. Quem faz uso desses saberes, como as utilizam e para qual finalidade. Essa divisão pode ser feita ou não. No entanto, podemos ter algum aluno com uma certa resistência por questões religiosas às entrevistas aos pais de santos por exemplo. Cabendo-nos desenvolver o diálogo e a formação dos grupos que julgarmos melhor adequados para as indicadas entrevistas. Um aluno com uma certa compreensão aos saberes das plantas junto a outro com alguma resistência, podem desenvolver um com outras algumas habilidades que os levarão à troca de aprendizados entre si. Essas habilidades a que me refiro, seriam as formas/comportamentos aos como eles se relacionam com o diferente, compreendem e respeitam. Respeitar o saber do outro, entender que sua crença, está além de algo que passa só por uma construção cultural, é sentir, simplesmente sentir, por isso a importância do respeito, e do decolonizar.

6) Definição dos territórios onde ocorrerão a pesquisa de campo (entrevistas):

Os locais possíveis para as entrevistas dos entrevistados podem ser os espaços/terreiros desses babalorixás, nas residências das benzedeiras ou das pessoas simpáticas às práticas de usos das ervas, nas lojas dos erveiros, ou entrevista online, no caso da liderança indígena.

7) Listagem de recursos, materiais necessários para as entrevistas:

- ✓ Termo de Autorização de Pais ou Responsáveis (para menores de dezoito anos);

- ✓ Roteiro com perguntas sucintas;
- ✓ Lápis, cadernos e bloco de anotações para transcrição da entrevista;
- ✓ Celular que possa gravar áudio ou vídeo (esse recurso precisa ter a permissão do entrevistado). Se for online, é necessário que tenha conexão de internet, e um aparelho em condições da realização da transmissão;
- ✓ Local apropriado, sem ruído, e com luminosidade adequada;
- ✓ Aplicativo do *Google Meet* (aplicativo mais apropriado para estabelecer conexão básicas);
- ✓ Fone de ouvido ou microfone;
- ✓ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Entrevista e de Autorização de Uso e Imagem.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de entrevista e de Autorização de Uso da Imagem para assinatura dos entrevistados:

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM

Eu, _____, mãe do aluno(a) _____ estado civil _____, portador da Cédula de identidade RG nº. _____, inscrito no CPF/MF sob nº _____, residente à Av./Rua _____, nº. _____, município de _____/Pernambuco. AUTORIZO o uso das imagens em todo e qualquer material entre imagens de vídeo, fotos e documentos, para ser utilizada da cartilha escolar e também nas peças de comunicação que será veiculada nos canais de notícias da secretaria do Estado de Pernambuco. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional, das seguintes formas: (I) home page; (II) mídia eletrônica (vídeo-tapes, televisão, cinema, entre outros).

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

_____, dia _____ de _____ de _____.

(Assinatura)

Nome:

Telefone p/ contato:

8) Contato com possíveis entrevistados e realização de entrevistas:

Após conversamos com os alunos sobre as plantas, sua importância e sobre as relações que as pessoas possuem com essas plantas, especificamente seus detentores, sentimos a necessidade de ir até essas pessoas, até para que tenhamos um melhor entendimento sobre essas práticas e esses usos, para que possamos principalmente desconstruir um pensamento construído na base do preconceito e do racismo. Portanto, para o contato com os entrevistados, professores, nós podemos sugerir a visita para alguns entrevistados, caso tenhamos algum acesso mais próximos com algum, como os Babalorixás e alguma liderança indígena, considero pertinente que o professor faça um contato prévio com essas representações, procurando saber se eles teriam disponibilidade e interesse a essa entrevista, apresentando para ele a temática e o objetivo deste trabalho.

No entanto, se os alunos tiverem proximidade com alguma dessas personalidades, incentive e oriente-os que façam eles mesmo diretamente o contato com os entrevistados, ao qual poderá ser feito por telefone, *e-mail*, *WhatsApp* ou pessoalmente, caso os estudantes morem perto e tenham abertura para ir até o local.

Após o contato prévio à solicitação da entrevista, marcando horário, dia e local, é importante que orientemos os alunos de como se apresentar ao local, ou se esse encontro for online, o procedimento para o encontro online. É importante que os estudantes, estejam na entrevista, acompanhados por algum adulto responsável, que estejam com o fardamento da escola, para que possa transmitir seriedade, onde estejam respaldados por meios legais, e pela instituição de ensino, tanto para o entrevistado como para o aluno, e que tenham em mãos o termo de autorização pelos seus responsáveis, caso não possam ir com eles. Sua postura para com o entrevistado deve ser sempre educada, gentil e paciente. Ao chegar ao local, apresenta-se mais uma vez ao entrevistado, junto a proposta da entrevista, permitindo que o entrevistado os guie ao local adequado para dar início a entrevista, e a organização do espaço.

Se a entrevista for online marcar um horário adequado para ambos, orientar o entrevistador, ou seja, o aluno, a organizar um espaço adequado para que a entrevista seja realizada com os recursos técnicos de transmissão online, sem que haja possibilidade de problemas técnicos, e caso ocorra, que eles possam conduzir da melhor forma, sempre com coerência, paciência e gentileza.

Termo de Autorização de Pais Ou Responsáveis (para menores de dezoito anos)

ESCOLA _____

Eu _____, Carteira de Identidade nº _____ - SSP/ _____ CPF nº _____ responsável legal, na qualidade de _____ (pai, mãe ou tutor), do menor _____, Carteira de Identidade nº _____ - SSP/ _____, nascido (a) em ____ de _____ do ano de _____, AUTORIZO(AMOS) a participação no (a) _____, a se realizar no dia _____, assumindo toda a responsabilidade pela presente autorização e participação do menor.

RECIFE - PE, _____ de _____ de 20 ____

Assinatura do Responsável legal.

9) Prática das técnicas de transcrição;

Professores, orientem os alunos ao término das entrevistas, de realizar as transcrições das entrevistas, se for transcrição direta, ouvir a gravação atenciosamente, anotar a gravação palavras por palavras, além de anotar o que considerar importante durante a entrevista, registrando os pontos-chaves e *insights* que surgirem durante a conversa. O estudante também pode usar algum *software* de transcrição o *Otter.ai* ou *trint*, ver com os próprios discentes a possibilidade de acesso a esses programas, afinal, muitos deles são bons com a tecnologia, só basta orientá-los. Salientar com os estudantes a importância que a entrevista seja gravada em vídeo também, para a possibilidade de desenvolver um documentário. Após a transcrição, revise o texto junto a gravação, para manter a voz da transcrição do entrevistado.

REFERÊNCIAS DO TEXTO TRABALHADO

ALBERTI, V. **Tradição oral e história oral: proximidades e fronteiras.** *História Oral*, [S. l.], v. 8, n. 1, 2021. DOI: 10.51880/ho. v. 8i1, n. 113. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/113>. Acesso em 17 jan. 2024.

BÁ, Amadou Hampatê et al. **A tradição viva.** *História geral da África*, v. 1, p. 167-212, 2010.

THOMPSON, Paul. História oral e contemporaneidade. *História oral*, v. 5, 2002.

SEGUNDO MOMENTO: VOZES DA HISTÓRIA

AULA 02 (Duração: 04 aulas de 50 minutos cada)

Nesta segunda aula vamos trabalhar o tópico **11) Análise e discussão dos dados coletados;** e o tópico **12) Produção de textos e/ou vídeos para divulgação dos resultados da pesquisa nas mídias digitais.**

Por tanto em relação à análise e discussão dos dados coletados do tópico onze, é sugerido que após o processo de gravação e transcrição, nos reúnam em duas aulas de cinquenta minutos com os grupos para conversar e debater suas experiências realizadas com as entrevistas, o que aprenderam, o que perceberam, e sentiram, através da conversa construída com os entrevistados, extrair dos grupos o que eles aprenderam com as entrevistas e com os entrevistados. Conduzir um diálogo sobre as impressões que construíram, o que eles conseguiram relacionar com as nossas discussões, a respeito do processo de colonialidade na cultura, e em todo aspecto da sociedade.

Já em relação ao tópico doze, ele nos possibilita a produção de textos ou vídeos para divulgação dos resultados da pesquisa nas mídias digitais. Sugerimos aos Professores, que a partir das entrevistas, dos registros, do desenvolvimento das aulas, e dos debates construído, a produção de textos, de páginas em mídias digitais (*Instagram*), construção de um canal de transmissão (*Youtube*), evento em alguma data significativa do calendário escolar, que possa relacionar com o debate desenvolvido nesta pesquisa, para que este trabalho seja compartilhado e visibilizado, dando importante contribuição a uma metodologia decolonial de Ensinar História.

Para organizar essas produções, sugerimos que o professor organize os grupos por cada entrevistado, o grupo que entrevistou o Babalorixá do Candomblé, o grupo que entrevistou o

Babalorixá ou mais comum ser chamado Zelador de terreiro de Umbanda, um grupo que entrevistou a benzedeira, um grupo que entrevistou alguém da família ou vizinhança, outro grupo que entrevistou o comerciante de ervas - ervaíro.

A partir dessa divisão, sugerimos que o professor desenvolva com cada grupo, de acordo com o desenvolvimento da entrevista, a transcrição da entrevista, que relatem de forma oral e escrita, por meio de conversas na sala de aula ou em outro espaço (visto que é também nossa proposta desenvolver as aulas em outros espaços que não sejam apenas as salas de aulas) suas experiências, o que aprenderam e suas opiniões sobre a pesquisa. Nesse momento é necessário que os grupos estejam bastante interligados para que cada grupo acompanhe as experiências dos outros grupos, e a partir daí poderem aprender mais e construir cada um suas compreensões e conclusões, sugerimos também que esse momento seja gravado, e registrado por meio de fotografias para que possam ser usados nas plataformas digitais e nas evidências como possibilidades para o Ensino de História decolonial.

SEÇÃO 3 - UM MERGULHO NAS MEMÓRIAS DE CURA - AS PLANTAS TRADICIONAIS EM NOSSAS HISTÓRIAS

Disciplinas que possibilitam a interdisciplinaridade: História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Arte, Biologia, Química.

Série: Essas Habilidades atendem a todas as séries do Ensino Fundamental e Médio

Tema: Descolonizando o Ensino de História a Partir dos Saberes Tradicionais Sobre as Plantas.

Quantidades de aulas previstas: (04 aulas de 50/min cada).

ORIENTAÇÃO BNCC

HABILIDADES DE ÁREA DA BNCC

(EF08HI14): Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violência sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.

(EF09HI18): Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.

(EM13CHS104): Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos [sobre as plantas], com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).

(EM13CHS101): Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

(EM13CHS601): Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.

(EM13CHS503): Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

Obs.: essa habilidade visa discutir os conflitos existentes entre os detentores de saberes tradicionais sobre as plantas e demais sujeitos e instituições na História do Brasil.

HABILIDADES ESPECÍFICAS DOS COMPONENTES DE PERNAMBUCO:

(EF08HI27PE): Identificar, analisar e problematizar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos originários e as populações negras nas Américas, destacando as diversas formas de resistências desenvolvidas por essas populações e relacioná-las com questões da atualidade.

(EF09HI04PE): Identificar os mecanismos de inserção da sociedade brasileira no pós-abolição e avaliar os seus resultados, reconhecendo, analisando e valorizando a participação dos povos africanos e dos afro-brasileiros nesse processo, em sua diversidade sociocultural, nos vários períodos da história local, regional e nacional.

(EM13CHS101HI01PE): Analisar diferentes narrativas sobre um mesmo acontecimento, considerando as memórias individuais e coletivas, as críticas das fontes históricas e as diferentes correntes teórico metodológicas do campo historiográfico.

(EM13CHS601HI17PE): Investigar as relações de poder, de conflito e de aproximação estabelecidas entre os diversos grupos sociais, culturais, étnico raciais com destaque para a emergência de lutas etnogênicas no combate à exclusão e no fortalecimento de políticas inclusivas no contexto latino-americano dos povos indígenas e das populações afrodescendentes.

(EM13CHS503HI15PE): Analisar e compreender as relações de dominação e resistência, evidenciando conflitos e negociações existentes entre diferentes grupos sociais, culturais, territoriais, religiosos, étnico raciais, de gênero, de orientação sexual, de idade, comparando os diferentes contextos históricos.

Obs.: essa habilidade visa discutir os conflitos existentes entre os detentores de saberes tradicionais sobre as plantas e demais sujeitos e instituições na História do Brasil.

Recursos Didáticos:

- ✓ Documentários no formato de entrevistas;
- ✓ TV;
- ✓ Textos com conceitos, explicando sobre a história oral;
- ✓ Caderno ou blocos de notas, lápis, caneta, lápis de cor;
- ✓ Internet;
- ✓ Aparelho de celular para desenvolver as mídias digitais;
- ✓ Aparelho tecnológico para as entrevistas.

PRIMEIRO MOMENTO: HISTÓRIAS DE CURA E RESISTÊNCIAS



Fonte: <https://images.app.goo.gl/2YCtqCLCGZ6kXEeJ8>

AULA 01: (Duração: 04 aulas de 50 minutos)

Para esse segundo momento, já vamos ter desenvolvido um embasamento sobre história oral, sobre como se procede uma entrevista, as técnicas a serem usadas, as propostas de guarda nas plataformas de mídia digitais, e a finalidade da entrevista. Após esses procedimentos vamos ter tido o acesso aos documentários com as entrevistas, e a produção de uma história oral.

E após a construção das atividades sobre as entrevistas, sugiro aos professores, apresentarmos um debate sobre histórias de cura, dos detentores e dos remédios farmacológicos, fármacos que foram tomando os espaços das plantas medicinais no Brasil.

Começamos então pela história da farmacologia, embora pareça não ter nenhuma relação com as plantas, a farmácia tem desde a antiguidade relação com as ervas, essas práticas remontam desde as mais antigas civilizações, as quais utilizavam as plantas para tratar as doenças. Registros, encontrados em papiros⁶⁴, evidenciam a relação dos egípcios e dos sumérios com as plantas, destacando seus usos nas extrações para fins medicinais. Contudo, sabe-se que a manipulação das plantas foi conduzida para fabricação de medicação (BADARÓ, 2018).

Antes da colonização europeia, nas Américas, os indígenas possuíam um vasto conhecimento das ervas, consistindo em práticas referente ao uso das ervas extremamente complexas (CALACA, 2002). E nesse processo, tivemos outra prática cultural com a chegada

⁶⁴ Planta sagrada cultivada no Egito, a qual o nome científico é *Cyperus Papyrus*, utilizada para diversas finalidades, é uma planta aquática encontrada nas regiões pantanosas do Rio Nilo, o processo de produção das folhas necessitava trabalhadores especializados, o seu uso mais específico estava destinado para produção de textos religiosos, medicinais e governamentais. Exemplo desses escritos direcionados a esses usos, é o Papiro Ebers, Edwin Smith, Kahun.

Disponível em: <https://periodicos.ufrb.edu.br/index.php/historiacom/article/view/860>

Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Papiro_Ebers

dos africanos ao Brasil, elementos místicos foram inseridos entre as práticas da arte de curar, conhecida por moléstias do corpo, da alma, feridas diversas, lombrigas, entre outras, sendo essas doenças entendidas por feitiçaria, dessa maneira para estabelecer a saúde do doente, era comum a prática de rezas, rituais, benzeduras, dentre outros ritos (ELDER, 2010). Diante desse panorama, a historiografia traz suas primeiras referências sobre a farmacologia no século XVI com os boticários, eles eram responsáveis pela manipulação e fornecimento dos remédios.

A partir de 1808 com a mudança da família real, junto à corte portuguesa ao Brasil, a história da farmácia teve um grande avanço. O seu processo de estabelecimento quanto uma ciência farmacológica no Brasil, se dará de forma diferente no território brasileiro. Entendendo que a sociedade brasileira, será construída pela diversidade étnica, dando início a uma profunda e contínua troca de concepções e de costumes, estabelecendo-se em uma rede interligada de saberes.

Desse modo, com a Revolução Industrial, os avanços tecnológicos transformaram a produção dos medicamentos em grande escala proporcionando a criação de laboratórios farmacêuticos e a padronização de medicamentos extraídos pelas plantas, estabelecendo assim no século XX e XXI um papel “considerado vital” para a medicina científica, provocando um processo de apagamento das práticas da arte de curar no Brasil ao longo do século (BADARÓ, 2018).

No entanto, vale ressaltar que o apagamento das as práticas de cura tradicionais, não se dará de forma permissiva, entre a medicina científica, a farmacologia, e os detentores da arte de curar, e a partir disso, alguns conflitos e resistências foram gerados, aos quais serão identificados no decorrer da historiografia entre os autores desse cenário de disputas (CHALHOUB, 2003). Os conflitos se deram por conta da expansão, mesmo que lentamente, da medicina científica, da ideologia higienista que crescia entre as cidades urbanizadas, do racismo e do desenvolvimento do capitalismo industrial. Então os detentores e a população que queriam manter suas práticas de se relacionar com a cura de seus males junto à população negra, escravizadas e liberta, procuravam resistir ao que podiam para não se perderem de seus costumes. Em meados do século XIX, percebe-se uma quantidade bastante considerável de cidadãos de várias etnias que circulavam pelas ruas do Rio de Janeiro, coexistindo uns com os outros, atuando com seus saberes de cura, através da medicina científica e os saberes da arte de curar pelos seus curandeiros, pajés, benzedoras, erveiros, boticários, cirurgiões (SOARES, 2002).

Observação: Professores, diante dessas reflexões, e um breve resumo sobre a história da farmacologia, nos conduzindo para o entendimento de que antes dessas medicações sintéticas, a humanidade já se relacionava de forma mais ou totalmente harmoniosa com as plantas, existia entre os povos tradicionais um grande respeito às plantas e aos processos de existência desses vegetais.

A relação entre o homem e a natureza era de forma tão intrínseca que ao longo do século XIX se percebe a concepção da medicina científica, junto aos usos de medicações produzidas em laboratórios, a resistência e os conflitos sociais que ocorreram no Brasil. Segundo Gabriela dos Reis Sampaio 2003, no livro “Artes e Ofícios de curar no Brasil”, organizado por Sidney Chalhoub “...a percepção sobre doenças e a maneira de tratá-las em diferentes grupos sociais, ainda que atravessada por diferenças específicas, de acordo com as experiências de classe, raça ou gênero dos mais variados sujeitos, passava por um entendimento muito integrado do funcionamento do corpo e do espírito” (CHALHOUB, 2003, p 412).

Entende-se que mesmo com o avanço da medicina científica e dos remédios de uso sintéticos, a sociedade buscava ainda assim os usos naturais para suas curas, uns através da homeopatia que em meados do século XIX essa visão mais espiritualizada de cura e de saúde que atravessava pelas esferas da sociedade. E outros, entre escravos, escravos libertos, seus descendentes, e até membros de grupos economicamente poderosos, com a mesma concepção integrada do corpo e do espírito em relação às doenças e à saúde, procuravam os cuidados de curandeiros, e outros terapeutas, pois temiam os médicos da ciência e suas estranhas prescrições (SAMPAIO, 2003).

A noção de doença e cura entre a medicina científica eurocentrada era diferente da concepção dos povos tradicionais, para a medicina europeia, as doenças eram entendidas de formas separadas do corpo e do espírito, além de que, a própria medicina pela década de 1880, era pouco desenvolvida, não conseguia atrair quem confiasse em seus resultados (Idem. Op. Cit.). Por outro lado, as práticas de cura entre os detentores da arte de curar, além dos saberes ancestrais que possuíam sobre as plantas, relacionavam a doença com outros aspectos, eles acreditavam que a doença era causada nas pessoas pelos problemas emocionais, físicos e espirituais (SAMPAIO, 2003).

Dessa maneira, entende-se que eles traziam uma visão que os corpos estão integrados, o corpo físico, emocional e espiritual. Isso nos faz compreender a concepção de como enxergamos o mundo, a natureza, o planeta em que estamos inseridos. Por esse motivo, as plantas, além de servir para uma medicação do corpo físico, ela também serve para ser usada

através dos banhos indicados para descarregar, proteger e fortalecer o espírito do filho de fé, como também pode ser usada nas relações com os Orixás e a Jurema Sagrada, portanto as plantas nos oferecem uma medicação integrada. São utilizadas pelos curandeiros, benzedeiros, xamãs, pais de santos.

Apesar desse entendimento sobre os usos das plantas e sua atuação nos indivíduos, onde boa parte da população rejeitava, essas práticas não eram aceitas, gerando amplos conflitos e resistência:



Fonte: <https://riothen.wordpress.com/2015/02/17/juca-rosa-put-a-spell-on-rio/>

CASO 1 - JUCA ROSA “PAI QUIBOMBO”

Nesse momento apresentamos o Caso de José Sebastião Juca Rosa (Juca Rosa). Conhecido por pai Quibombo, considerado um dos mais importantes líderes religiosos da Matriz Africana do Brasil. Juca Rosa, foi cocheiro antes de se tornar um conhecido pai de santo, frequentava a Corte Imperial ao longo do século XIX, concorria com os médicos da ciência nas disputas por pacientes. A junta central de Higiene enfrentava as contestações de diversos grupos sociais insatisfeitos com as determinações dos órgãos de higiene, pelas perseguições provocadas pelas práticas de cura realizadas por pai Quibombo e outros curandeiros da época. Embora essas perseguições não se deram apenas pelas práticas de curas, foram também perseguidos muitos adeptos aos cultos de origem africana considerada de negros e pobres, bárbaras, atrasadas, em relação aos padrões de cultura que estava sendo construído para o Brasil (SAMPAIO, 2003).

Sua mãe era africana, e Juca nasceu no rio em 1833, foi acusado e preso por cometer atos de curandeirismo, estelionato, envolvimento com diversas mulheres de diversas etnias e classe social, em especial as casadas. Segundo Gabriela Sampaio 2000, faz uma observação

sobre a prisão de Juca Rosa, onde ela expõe que na época ocorria a discussão e aprovação da lei do Ventre Livre, conduzindo uma análise sobre a liberdade dos negros, que despertava um grande medo entre as elites brancas, considerando que por todo território brasileiro era grande o contingente de africanos e seus descendentes (SAMPAIO, 2000). Entretanto, essa reflexão sobre a liberdade do negro nos leva a entender esse o medo que a elite branca colonizadora experienciava sobre o potencial do povo africano e de seus descendentes em diversos aspectos culturais, físico, cognitivo/epistemológico, estético, entre outros.

Dessa maneira a perseguição de Juca Rosa estava muito mais envolvida sob essas perspectivas colonial do poder, não só apenas por ter sido um grande curandeiro e pai de santo, mas por ter sido negro. É importante registrar que desde a época de 1860 Juca Rosa trabalhava na corte como feiticeiro, no entanto só foi preso em 1870, ou seja, ele passou uma década entre políticos e poderosos da corte imperial, ele era conhecido e conquistou respeito e proteção dentro da noção paternalista da época (Idem. Op. Cit.). E um inesperado acontece, repentinamente Juca Rosa é preso. Por quê? Pensemos juntos colegas professores e alunos. Por que o pai Quilombo foi preso diante do cenário do século XIX? Considerando as lutas e conflitos de resistência contra a escravidão, resistência aos conhecimentos científicos que marginaliza os saberes tradicionais, e entre tantos que envolvia os negros e seus descendentes. Juca Rosa subverteu as barreiras da elite branca, saindo do seu lugar de negro pobre, possivelmente ex-escravo, ganhou dinheiro e poder e se relacionou com mulheres brancas e pardas, ou seja, as mulheres dos brancos! Imaginem! Homem negro curandeiro, feiticeiro, ganhando dinheiro, e circulando pela elite branca por diversas maneiras. É notável que os brancos possuíam medo dos negros africanos e de seus descendentes, eles tinham medo da potência que esse povo tinha, não era apenas o medo pelas rebeliões, os conflitos e pressões pelo fim da escravidão, mas também pela sabedoria que possuíam sobre os poderes da natureza (Idem. Op. Cit.).

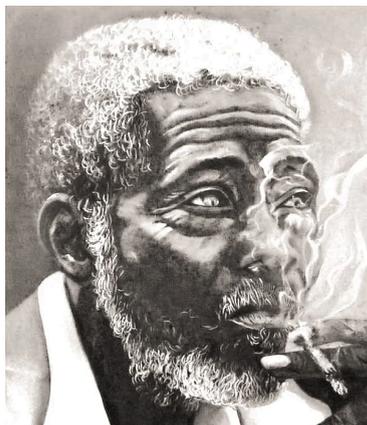
Por fim, Juca Rosa foi condenado no mesmo ano que ocorreu a aprovação da Lei do Ventre Livre, e no decorrer dos anos, os feiticeiros, curandeiros, e outros detentores, continuavam com suas práticas a todo vapor, levando os órgãos de regulamentação reativar a lei de repressão à feitiçaria, e a institucionalização do combate a prática ilegal de medicina, restrito na época aos regulamentos das Higiene Pública.

Baseado em um cenário de conflitos sobre as práticas de cura e as relações de poder que atravessavam o século XIX, pensemos como se deu o desenvolvimento da farmacologia, considerando o avanço da ciência ao longo do século. No Brasil a manipulação de produtos naturais com base nos conhecimentos populares começa a acontecer em meados do século

XIX, despertando entre os estudiosos da medicina e pesquisadores da fitoquímica⁶⁵ grande interesse pela fauna e a flora brasileira (AZEVEDO, 1997).

Por volta de 1889 ocorreu o primeiro recenseamento da indústria farmacêutica, sendo cadastradas 35 empresas, localizadas em sua maioria no Rio de Janeiro e em São Paulo, desde 1851 o exercício de farmacêuticos estava vinculado a um regimento (Fernandes, 2004). Dessa maneira, com as regulamentações das manipulações dos medicamentos, as boticas⁶⁶ foram sendo substituídas gradualmente pelas farmácias. A partir dessas regulamentações, foi implementado por Luis Felipe Freire de Aguiar⁶⁷ que fundou a Companhia Química Industrial da Flora Brasileira, essas indústrias foram sendo desenvolvidas por todo o território brasileiro. O defensor da farmacologia apresentava um discurso para a ampliação e implementação das medicações sintéticas, uns dos quais argumentavam que as medicações importadas que vinham da Europa ao Brasil sofriam com a deterioração do produto pelo tempo de viagem ou o questionamento do conhecimento sobre as dosagens das medicações realizadas com as plantas medicinais (Idem. Op. Cit.). Esses argumentos nos fazem refletir sobre mais um discurso de poder, para o apagamento das práticas de cura e dos saberes tradicionais.

Ainda para esse momento, para que os alunos adquiram mais um pouco de conhecimento sobre os Saberes Tradicionais das Plantas e o Ensino de História, proponho um texto da revista Manguinhos (v.19, dez. 2012, p. 217) que aborda a relação da sociedade com as práticas de cura no século XIX.



Fonte: Pai Manoel <https://www.glacedicoes.com/post/pai-manoel-na-linha-de-cura-claudio-medeiros>

⁶⁵ A fitoquímica é a área de estudo da química vegetal que se desdobra em química orgânica vegetal e bioquímica vegetal (FERNANDES, 1990).

⁶⁶ Espaços importantes onde se produziam as medicações extraídas dos recursos vegetais. Disponível em: <https://www.crfsp.org.br/historia-da-farmacia-/290-surgimento-das-boticas.html>

⁶⁷ Formou-se na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em 1871. No ano de 1874 organizou uma Farmácia, incorporando, em 1877, a Farmácia Episcopal, a mais antiga do Rio de Janeiro, iniciando, antes do final da década, sua trajetória na indústria farmacêutica nacional (FERNANDES, 2004).

CASO 2 - PAI MANOEL

“No Recife do século XIX, a forte presença de escravos propiciou o surgimento de figuras que conquistaram seguidores com tratamentos distintos daqueles utilizados pelos doutores e com a promessa de cura para enfermidades que a medicina não conseguia remediar. Assim, “O Recife foi, sem contestação, durante largo tempo do século dezenove, um viveiro dos mais desabusados curandeiros que viviam entre nós com toda a tranquilidade, empanturrando com as suas drogas a um número considerável de indivíduos os quais, uma vez achacados por qualquer doença, preferiam procurá-los a recorrer aos médicos de verdade” (FREITAS, 1943, p.164).

Em 1856, o episódio de Pai Manoel foi bastante elucidativo quanto ao prestígio que possuíam as artes não oficiais de cura. O curandeiro africano era escravo do engenho Guararapes, e, durante a epidemia de cólera que atingiu o lugar, muitos recifenses acreditaram em sua suposta capacidade de curar aquele mal. À medida que os médicos se tornavam cada vez mais desacreditados por não conseguir deter a epidemia reinante, ele ganhava prestígio crescente em meio à população (FREITAS, 1943, p.167). Não tardou para que os jornais começassem a divulgar notícias sobre suas curas, e, em 26 de fevereiro daquele ano, o Diário de Pernambuco publicou a receita de seu milagroso remédio. Juntam-se raízes de pimenta-malagueta, folhas de lacre, pimenta da Costa, cebolas do reino e raiz de limão. Faz uma garrafada com esses ingredientes, tritura e coa tudo. Misture com uma tigela de mel de furo, água de dois cocos secos da Bahia e uma xícara de vinagre. Descubra e despe o doente e abra as janelas e portas. Comer carne-assada com pirão, aplicar o remédio e tomar banho frio (FREITAS, 1943, Diário de Pernambuco, 25 fev. 1856). A fama de Pai Manoel espalhou-se em meio às camadas pobres da população e também às muitas famílias abastadas, que chegavam a mandar buscá-lo de carruagem para prestar socorro a seus parentes enfermos. Quanto às autoridades, essas chegaram a permitir as atividades do curandeiro, possivelmente para evitar que, em um momento que já era crítico, aumentassem as indisposições entre os governantes e o povo, atemorizado com a devastação promovida pela epidemia. Assim, o curandeiro obteve autorização para aplicar seu remédio no Hospital da Marinha do Recife, onde ocupou uma sala com três camas que acomodam seus pacientes (FREITAS, 1943, Diário de Pernambuco, 25 fev. 1856).

Os pobres, diante da grande mortalidade registrada entre negros escravos e livres, teriam interpretado a doença como estratégia dos brancos para eliminar a gente de cor. Para muitos deles, a cólera seria fruto do envenenamento das comidas e bebidas, planejado pelos

médicos e autoridades governamentais. Essa crença de que a mortalidade colérica resultava de envenenamento deliberado foi interpretada como sinal de que os pobres viam a profissão médica como instrumento de manipulação a serviço das autoridades e das elites (DINIZ, 2003, p.373).

Refletindo sobre o episódio do Pai Manoel, compreender outros fatores que levaram a população a entregar seus doentes aos cuidados do curandeiro, sendo um deles a identidade sociocultural entre ele, negro e escravo, e a gente pobre e de cor, algo considerado relevante nesse processo. Dessa forma, a medicina deixa de ser o objeto principal do estudo das relações da população do Recife com o cólera, e busca-se entender como se davam suas ligações com as práticas não oficiais de cura durante a epidemia.

A historiografia sobre os curandeirismos no Brasil procurou defini-los, na maioria das vezes, em oposição à medicina científica e como resultado da ignorância, superstição ou do pequeno número de médicos aqui disponíveis. Essa explicação coloca em segundo plano alguns fatores, como as tradições e crenças da população, suas dificuldades econômicas, a proximidade física e os laços de confiança que ela já havia desenvolvido com o agente de cura. É importante perceber que muitas dessas motivações pessoais também poderiam desempenhar papel determinante na escolha de uma ou outra forma de cura. Segundo foi relatado, havia também, entre a clientela de Pai Manoel, gente branca e de elevada condição social, o que pode ser entendido tanto como sinal da descrença nos atributos da medicina para deter o cólera quanto pela percepção de que aquele escravo havia curado algumas pessoas no engenho em que morava e, portanto, seu remédio poderia realmente ser eficaz no combate à doença.

Na mesma medida em que Pai Manoel obtinha sucesso no tratamento de alguns de seus pacientes, aflorava a desconfiança da população com relação aos métodos da medicina e o discurso médico oficial passava a disputar hegemonia sobre as práticas de cura em Pernambuco. Seguindo essa linha de raciocínio, analisamos na perspectiva de que os conflitos entre Pai Manoel e os médicos da Comissão de Higiene, no momento em que pediram sua prisão, eram mais uma página do processo de transformação no campo da medicina em Pernambuco e no Brasil, ou seja, parte das disputas era pela exclusividade de espaço na atuação da medicina, seja ela oficial ou de forma natural, pela arte dos curandeiros. Contudo, os médicos lutavam, pela exclusividade de sua prática medicinal científica, desde o início do século XIX, quando foram implantados os primeiros cursos de medicina no Brasil e as primeiras tentativas de regulamentação das práticas de cura.

Entende-se, então, que o discurso médico oficial passa a disputar a hegemonia sobre as práticas de cura tradicionais e destaca outros aspectos da lógica da credibilidade atribuída a Pai Manoel, passou a ser chamado de charlatão. E essa denominação dizia respeito a todo aquele que praticasse medicina diferente da medicina científica, curandeiros, homeopatas, boticários, parteiras, médicos não habilitados pelas escolas de medicina, práticos, leigos fabricantes de remédios etc. Diniz (2003, p.358) procura indicar como uma conjuntura de crise epidêmica se caracterizou por um jogo de forças em que noções concorrentes de saúde e práticas terapêuticas disputaram legitimidade social e reconhecimento hegemônico”.

CASO 3 - PLANTAS OU FARMÁCIAS - CIÊNCIA OU TRADIÇÃO.



Fonte:

<https://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/a-saude-entre-dois-mundos-escravos-e-libertos-atuavam-como-san-gradadores-e-parteiras-no-seculo-xix/>

Estudiosos da indústria farmacêutica no Brasil, apontam o interesse do governo brasileiro para o controle das doenças transmissíveis, visando a proposta de Oswaldo Cruz voltadas para imunização, que priorizava as doenças e as áreas de imunologia (CHALHOUB, 2018). Em outras palavras, o interesse dos administradores dos estados, era de esvaziar as áreas centrais junto com os órgãos do governo imperial encarregado de zelar pelas questões de saúde pública. Nos primeiros anos da década de 1850, a sociedade brasileira passava por uma sequência de epidemia, febre amarela e cólera, e conflitos contra a escravidão, e perseguição aos cultos religiosos, e entre outros eventos que envolvia a cultura do negro, como as tão discursadas práticas de cura. Considerando que os centros urbanos estavam em constante efervescência cultural, econômica e política, ao longo do século XIX e início do XX, junto à implementação de indústrias de diversos setores, a ciência médica, a indústria farmacêutica, bancos, e entre outros setores, nos leva ao entendimento que a elite imperial e administradores desejavam limpar dos centros urbanos das pessoas ditas “perigosas”. Ou seja, o negro, o pobre

e o marginalizado. Empurrando-os para as periferias das cidades, elevando os preços dos cortiços nos centros urbanos, surgindo assim as favelas (CHALHOUB, 2018).

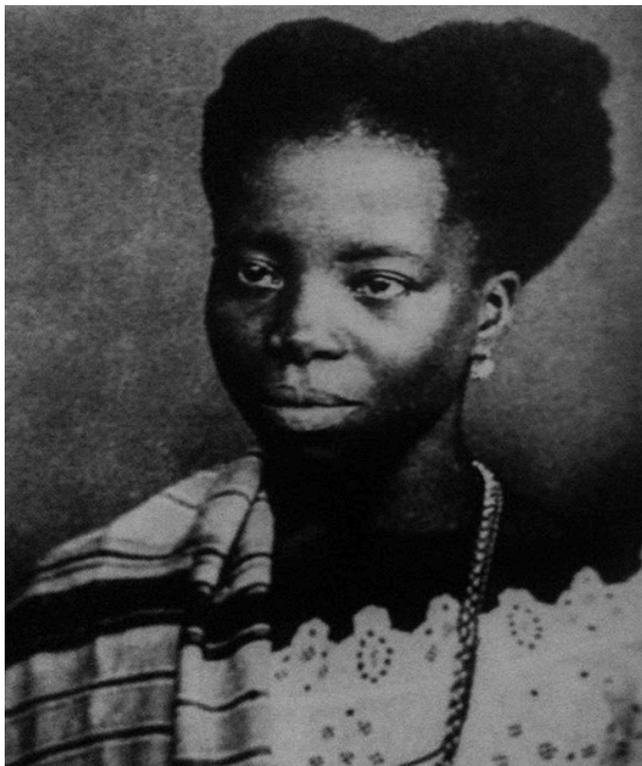
É certo que existia uma urgente necessidade de controle das doenças, o cenário epidemiológico já estava no âmbito de saúde pública, mas porque não resolver através de orientações pelos métodos básicos de saúde? Por que não orientar a sociedade brasileira aos métodos adequados de saneamento? Por que o Estado e os órgãos responsáveis pelas questões de saúde pública, não desenvolveram condições habitacionais entre outras medidas necessárias para atender a população?

Observação: São questões, professores, necessárias para serem discutidas e pautadas em um debate mais aprofundado. São questões que ainda hoje não foram resolvidas.

Contudo, atualmente existem mundialmente mais de 10 mil empresas voltadas à indústria farmacêutica. O maior produtor e consumidor desse mercado é os EUA, e as maiores exportadoras multinacionais são a Grã-Bretanha, a Suíça, Alemanha e a Suécia. Os grandes importadores, são os países do Leste Europeu, Coréia, Austrália, Itália, Finlândia, Noruega e Japão (CAPANEMA, 2006). Ela possui um mercado mundial de varejo liderado pela International Medical Statistics, que estimula a concorrência entre laboratórios de novos medicamentos, em razão dos custos crescentes nas pesquisas, no desenvolvimento, e na inovação de novos medicamentos genéricos, dos principais mercados mundiais, incentivando os órgãos públicos e privados de regulação da indústria farmacêutica, a reduzir os custos dos medicamentos. Essa diminuição se deve pelo aumento substancial dos gastos com saúde, aumentando a participação do produto interno bruto (PIB) com indústria farmacêutica, possibilitando a redução de aquisição com medicamentos, um dos itens de maior peso sobre o orçamento público e das famílias (CAPANEMA, 2006).

Diante dessa reflexão, em torno de 50 milhões não têm renda suficiente para adquirir os medicamentos que necessitam, e 15% da população têm sido responsáveis por 50% do consumo dessas medicações. No Brasil, a população sofre com as dificuldades de acesso a medicamentos farmacêuticos, impossibilitando que algumas comunidades carentes alcancem o acesso aos serviços públicos (CAPANEMA, 2004). Visto que essas comunidades em sua grande maioria são da periferia, quilombolas, ribeirinhas, de aldeias indígenas, negros e pobres, o que consideramos a estrutura do racismo inserido nesses aspectos da falta de políticas públicas. Dessa maneira, eles procuram os cuidados tradicionais com os usos das plantas medicinais, benzeduras, banhos, garrafadas, Terreiros de Candomblé e de Umbanda, Pajés, Pai de Santo, entre outros. Mantendo suas práticas tradicionais herdadas por gerações, entendendo que a doença pode ter finalidades do corpo, da mente (emocional) e do espírito.

CASO 4 - TIA CIATA E A PEQUENA ÁFRICA



Tia Ciata, nasceu no dia 13 de Janeiro de 1854 no Recôncavo baiano (Santo Amaro), seu nome de nascimento é Hilária Batista de Almeida. Começou a participar muito jovem, aos 16 anos da fundação da Irmandade da Boa Morte, na cidade de Cachoeira do Recôncavo baiano, fazendo parte de seu acervo onde sua existência continua até hoje. Foi iniciada na nação Ketu⁶⁸. Mudou para o Rio de Janeiro, aos 22 anos com uma filha, formando uma nova família ao se casar com João Baptista da Silva, funcionário público com quem teve 14 filhos. Como filha de santo, tornou-se mãe pequena da casa de João

Alabá. Tia Ciata, foi uma das responsáveis pela promoção e fortalecimento do Samba Carioca e a religiosidade do Candomblé, era conhecida pela sua festa dedicado a Cosme Damião⁶⁹ e a Oxum⁷⁰, e as festas de Samba. Fundou as baianas quituteiras com conjunto de outras mulheres fortes independentes que também eram chamadas de tias, elas tinham nessa atividade um fundamento religioso.

Segundo Roberto Moura, 2022, depois de cumprir com seus preceitos religiosos, com partes dos doces, colocados no altar de acordo com o orixá homenageado no dia da baiana, indo para seus pontos de venda, com suas saias rodadas pano da costa e turbantes, ornamentadas com seus fios de contas e pulseira (MOURA, 2022, p. 97). Tia Ciata, tornou referência em vários segmentos da sociedade Carioca, foi empreendedora, Com as quituteiras Tias Baianas,

⁶⁸ A nação Ketu (pronuncia-se queto), tem sua origem no povo Iorubá, da região da Nigéria e do Benim, seus cultos estão relacionados aos Orixás do panteão Iorubá. A nação Ketu entende que seja necessário uma relação de equilíbrio entre o Orixá e o ser humano através da oferenda, para que se houver desequilíbrio, essa relação não provoque doenças, perdas materiais, abandono, morte, etc (VERGER, 2003, p. 17).

⁶⁹ Nas religiões de matriz africana baseadas no sincretismo, Cosme Damião e Doum, são considerados Três irmãos gêmeos que ao perder seu terceiro irmão, tornam-se médicos e dedicam sua vida a curar as pessoas.

⁷⁰ Na cosmologia e mitologia africana iorubá, Oxum é um Orixá feminino, protetora das mulheres grávidas, possuidora dos poderes da fecundidade, do amor, da prosperidade, da alegria e da riqueza> Suas cores principais é o amarelo e amarelo ouro. Também chamada de Yalodê (título conferido à pessoa que ocupa o lugar mais importante entre todas as mulheres da cidade). É rainha de todos os rios e exerce seu poder sobre as águas doce. Oxum é vaidosa, gosta de jóias de ouro e cobre (VERGER, 1985, p. 62).

Bebiana, Mônica, Carmem, Perciliana, Amélia, dentre outras tias, que exerciam uma influência na organização da comunidade das Quituteiras, obtendo respeito por suas posições centrais nos terreiros e suas participações nas atividades do grupo, garantindo a tradição africana. Toda essa atividade era realizada na praça onze, junto ao convívio de comunidade, que era característico da cultura africana. Tia Ciata ficou muito prestigiada quando curou através de seus saberes ancestrais de cura o Presidente Venceslau Brás (foi presidente do Brasil em 1914 à 1918). E dessa maneira, durante seu mandato, seu marido João Baptista foi promovido a chefe de Gabinete da Chefia de Polícia, por isso, nas festas da casa de Tia Ciata, era enviado dois seguranças para fazer a proteção das festividades (MOURA, 2022). Desse modo Tia Ciata foi ganhando popularidade, prestígio e influência, desde do dia em que ela curou através dos seus saberes de cura com as plantas, a doença do Presidente Venceslau. Foi quando começou a entender que era necessário de alguma maneira se relacionar com pessoas brancas, para que, naquele momento que o país passava por um processo de eugenia racial, onde o negro e o que ele produzia, era proibido, perseguido e violentado. Suas intenções e objetivos ganhavam destaque compreendendo que numa relação de força precisa aliar-se ao inimigo, como se diz no ditado.

Sugestão de Documentário:

▶ TIA CIATA - Filme | Doc | 25' | 2017 | RJ - Brasil

REFERÊNCIAS DO TEXTO TRABALHADO

AZEVEDO, F. de (Org.). *As Ciências no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, [s.d.]. v.1. 1997.

BADARÓ, Wilson Oliveira. **A cura em Kemet entre 1700 e 1500 a. C.: anotações, caracterização e conteúdo do papiro de Edwin Smith**. Revista Eletrônica Discente História. com; v. 5, n. 9, p. 89-107, 2018.

CAPANEMA, L.; PALMEIRA FILHO, P.L. **A Cadeia Farmacêutica e a Política Industrial: Uma Proposta de Inserção do BNDES**. BNDES Setorial, 19. Rio de Janeiro: BNDES, mar., p. 23-48, 2004.

CHALHOUB, Sidney. **Cidade febril: cortiços e epidemias na corte imperial**. Editora Companhia das Letras, 2018.

FERNANDES, Tania Maria. **Plantas medicinais: memória da ciência no Brasil**. Editora Fiocruz, 2004.

FARIAS, Rosilene Gomes. **Pai Manoel, o curandeiro africano, e a medicina no Pernambuco imperial**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 19, supl., dez., p. 217, 2012.

MOURA, Roberto. **Tia Ciata e a pequena África no Rio de Janeiro**. Todavia, 2022.

Disponível em: <https://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/>

OBSERVAÇÃO: Dessa maneira, podemos desenvolver junto a essa leitura uma conversa sobre os conceitos de poder, biopoder, necropolítica, doença, controle, cura, ciência, medicação, crença, tradição, utilizando os autores que debatem sobre esses conceitos, são eles, Verena Alberti, Achille Mbembe, Sueli Carneiro, Frantz Fanon, Bell Hooks, Nilton Mullet Pereira, Sidney Chalhoub, Carlos Alberto Cunha Miranda, Nilma Lino Gomes, Michel Foucault, Edward Said, Eric Hobsbawm, entre outros. Possibilitando o momento de estimular uma consciência crítica sobre o processo de colonização e decolonização dos estudantes.

SEGUNDO MOMENTO: PLANTANDO MEMÓRIAS

AULA 01: Cultivar mudas (Duração: 04 aulas de 50 minutos).



Fonte: Catalogação das plantinhas plantadas pelos educandos, limpeza do pequeno jardim.

Autoria própria – 2023

Para esse momento sugerimos promover com os/as estudantes a experiência de mexer a terra, plantar mudas de plantas e conversar sobre os temas já debatidos e aprendidos até o momento. Com os vegetais, também memórias partilhadas serão plantadas. As mudas podem ser doadas entre os próprios estudantes e entre eles e os professores, demais funcionários da escola, familiares, vizinhos ou entre possíveis convidados da comunidade para realizar roda de conversa na escola. Caso a sua escola possua um espaço onde possa ser construído um jardim ou uma horta, aproveite e explore as potencialidades de trabalho com seus estudantes. Podem ser acrescentados cercas e placas indicando cuidado e proteção das plantas.

Essas mudas devem ser, preferencialmente, de plantas relacionadas com os usos nas religiões de matriz africana e afro-indígena, bem como aos benefícios da saúde abordando, seus benefícios e utilidades de forma física e energética à medida em que as planta. Deixamos aqui a sugestão de algumas, mas que fique aberto à escolha, conhecimento, e região de cada professor/professora.

É salutar dizer que, ao escolher o cultivo das plantas, é importante se atentar, aos cuidados sistemáticos para com elas, o trabalho diário que essa atividade pode proporcionar. Pode ser trabalhoso, e, é! Mas, também pode ser muito prazeroso, sabendo conduzir, com amor e paciência.

- Para essa atividade, vamos precisar de:
 - ✓ Potes de garrafas pets, iogurte, manteiga (objetos recicláveis);
 - ✓ Terra preta, que podemos conseguir em algum terreno baldio, do próprio quintal, da escola ou da vizinhança;
 - ✓ Mudas de plantas, que podem ser: espada de São Jorge, espada de Santa Bárbara, manjerição, alecrim, arruda, pião roxo, jurema, baobá, alfazema, hortelã, boldo do chile, comigo ninguém pode, aroeira, girassóis, rosas, entre outras;
 - ✓ Materiais para mexer na terra (colheres e tesoura de jardinagem), na falta, pode-se usar uma colher ou garfo que não seja mais utilizado na cozinha;
 - ✓ Água.
 - ✓ Tesoura para fazer pequenos furos nos potes plásticos a fim de evitar o encharcamento das plantas ao serem aguadas.

AULA 02: (Duração: 04 aulas de 50 minutos) Mandalas de Ervas



Legenda: Produção de Mandalas de ervas e catalogação de mudas, 2024.

Essa aula é dedicada à produção de Mandalas de Ervas. Professores, nessa atividade sugiro que conversem um pouco sobre o que é a Mandala, que são formas circulares ou geométricas, muito usadas na cultura hindu e no budismo de conhecimento tradicional. Elas são usadas para intenção da cura nas terapias holísticas. As Mandalas produzidas com ervas têm sido utilizadas para promover a limpeza do ambiente: purificar energias, equilibrar as mentes, acalmar, também enfeitar, estimulando aos estudantes e a nós professores, eternos aprendizes, a conhecermos mais sobre as propriedades das plantas e a nos conectar com a natureza.

É importante que, junto com os alunos, desenvolvam uma pesquisa mais apurada sobre Mandalas e como elas são feitas (sugerimos alguns links abaixo). Cada aluno deve construir sua Mandala. Pode-se combinar antecipadamente que eles consigam plantas tradicionais para fins terapêuticos, porém, é importante que o professor leve algumas em caso de os estudantes não conseguirem. Nesse momento de produção, orienta-se que os estudantes se acalmem, tentando ficar mais em silêncio. Pode ser colocada uma música ambiente com sons da natureza e alguns instrumentos em baixo volume para criar um ambiente de estímulo ao relaxamento.

Em seguida, as ervas devem ser distribuídas em uma mesa para serem partilhadas. Cuidadosamente os estudantes devem escolher as suas porções. Conversem com os/as jovens que tentem se envolver com essa produção de uma maneira satisfatória e plena, procurando sentir os aromas das ervas, suas texturas, cores etc. Orientem os estudantes a produzirem suas Mandalas de acordo com suas preferências, sensações e memórias de aprendizado histórico. Durante as produções circule entre eles para fornecer-lhes orientações caso eles precisem. Ao término das produções, reservem 30 minutos para reflexão apresentando suas Mandalas, se elas foram produzidas com algum significado para eles e se sim, quais?

- **Para essa atividade, vamos precisar de:**
 - ✓ Cartolina para montar as Mandalas;
 - ✓ Tesouras de pontas arredondadas;
 - ✓ Ervas secas e verdes, galhos, raízes, flores;
 - ✓ Cola;
 - ✓ Lápis de cor; lápis grafite;
 - ✓ Caderno ou bloco de notas, para os registros.

- **Sugestões de vídeos ensinando como se faz a Mandala:**

Disponível em: https://youtu.be/Kl11BFQD8h8?si=2a5QwqB46_vDx7y2

AULA 03: (Duração: 50 minutos): Produção com Argilas



Legenda: Produção de jarros, conversas sobre a arte da olaria e sobre os povos que detêm dessa arte - 2024

Nesta atividade pretende-se trabalhar com a proposta de produzir jarros com argila, os quais podem servir para acomodar as mudas de plantas que eles produziram anteriormente ou mesmo, servir-lhes de artesanato com matéria prima natural.

Mas, sugere-se aos/às professores que se forem trabalhar com essa atividade, apresentem aos estudantes o que é a olaria. Podem utilizar um documentário curto (sugerimos ao final). De uma forma geral a olaria é uma produção artística e utilitária realizada desde os primórdios da humanidade. Está baseada na produção de objetos feitos com argila que são moldados e levado ao forno, para estabelecer resistência. Como expressão artística, ela imprime habilidades técnicas, mas a proposta é desenvolver entre os estudantes a ideia de

construir um jarro para suas plantas, ou, criar uma peça artística, mas que não precisa ser “perfeita”. Contudo, ao se realizar essas atividades com a argila, os professores podem estimular os estudantes a relaxar, desenvolver a concentração, respirar, desacelerar. Desenvolver um olhar de beleza nas coisas que eles produzem, ou seja, motivá-los em sua autoestima.

É importante a utilização de um documentário que fale sobre memórias da tradição da olaria e da utilização de plantas na produção de algumas técnicas tradicionais de produção de cerâmica (sugerimos abaixo).

- **Para essa atividade, vamos precisar de:**

- ✓ Argila;
- ✓ Ferramenta de modelagem (caso não tenhamos disponível, utilizamos, colheres, pontas de lápis, palito de dente, pincéis etc.);
- ✓ Mesas ou bancadas escolares;
- ✓ Sacos plásticos grande para cobrir as mesas ou bancas escolares;
- ✓ Pano úmido, esponja para limpar o espaço;
- ✓ Forno para queima das peças (podem ser o da escola, com a permissão da gestão).

- **Sugestões de Documentários sobre a arte da Ollaria:**

A arte da panela de barro de Goiabeiras, ES.

Esse documentário apresenta uma tradição de olaria de maneira bastante didática. Sugerimos que os professores, chamem a atenção dos alunos sobre a tinta que é extraída da árvore e as plantas que são usadas para auxiliar no fabrico das cerâmicas.

Disponível em: https://youtu.be/cTC1b_8t4xg?si=y4fEnvGIO6VEKo8Z

SEÇÃO 4 – NARRATIVAS E HISTÓRIAS QUE SE EXPANDEM: SOCIALIZANDO NOVOS SABERES SOBRE AS PLANTAS

Esta seção se propõe a indicar algumas estratégias pedagógicas para a socialização dos resultados da pesquisa e das narrativas históricas sobre os usos tradicionais das plantas nas comunidades pesquisadas pelos discentes. Deve-se atentar para que as atividades sejam significativas, diversas, lúdicas e estéticas, mas que pudesse tomar as devidas precauções para

evitar perdas de objetivos pedagógicos ou comprometimento do senso crítico, ético, estético e sensível no Ensino de História.

A proposta de decolonizar o ensino de História usando os Saberes Tradicionais sobre as plantas como metodologia surge então como um caminho enriquecedor a ser seguido. A relação entre a historiografia, narrativas e saberes tradicionais das plantas orientam o ensino de História sob um viés de conhecimentos que tem sido marginalizado pela historiografia ocidental. Trazer novas formas de ensinar e contar histórias a partir das plantas, é valorizar e reconstruir as narrativas que são invisibilizadas pelas narrativas hegemônicas e remodelar a forma que tradicionalmente se ensina sobre a História do país, além de permitir que esse debate, possa dialogar com outras áreas de ensino.

Fica a sugestão de convidar alguns entrevistados à escola para o momento de culminância, um, tornando a despesa da escola mais acessível. Nesse caso, para essa segunda opção do convite da pessoa entrevistada à escola, é possível realizar um evento no qual seja possível a reunião dos resultados das atividades realizadas nesta componente, junto a visita de convidados. Esses convidados seriam pessoas que estivessem dentro do contexto do nosso objeto de estudo como por exemplo um zelador de santo, para falar sobre a relação que a religião de matriz africana tem com as plantas, uma benzedeira, um vendedor de ervas medicinais e de usos religiosos do Mercado São José, um pajé indígena, algum terapeuta holístico, entre outros.

O resultado do produto é a realização do evento, que possa culminar com as celebrações escolares do Mês da Consciência Negra e que possa envolver os Saberes tradicionais das Plantas, aprendidos pelos estudantes, junto com professores e possíveis convidados que sejam detentores desses saberes na comunidade circunvizinha da escola, dentre eles podemos exemplificar: zeladores de terreiro, benzedeiros, líder ou pajé indígena, terapeutas holísticos, militantes de movimentos sociais negros e indígenas, palestrante/professores em debates decolonial, grupos artísticos: maracatu, capoeira, afoxé, artistas: cantores, poetas, cirandeiros etc. O evento pode ser um projeto cultural - Encontro de Saberes Tradicionais sobre as Plantas, a reunião das atividades realizadas pode promover ainda a distribuição de mudas cultivadas pelos alunos e plantio de mudas de árvores em canteiros da escola e de ruas, canteiros e praças do bairro, exposição de Mandalas de ervas e apresentações culturais etc.

Desta forma, acreditamos que se estimulando encontros respeitosos, inclusivos e democráticos de diversificados sujeitos e suas memórias, saberes, vozes e narrativas plurais

juntos à escola é possível construir um ensino de história na perspectiva da interculturalidade crítica, exercitando a decolonialidade de nossos saberes, fazeres e poderes.

Disciplinas que possibilitam a interdisciplinaridade: História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Arte, Biologia, Química.

Série: Essas Habilidades atendem a todas as séries do Ensino Fundamental e Médio.

Tema: Descolonizando o Ensino de História a Partir dos Saberes Tradicionais Sobre as Plantas.

Quantidades de aulas previstas: (5 aulas de 120/h cada).

ORIENTAÇÃO BNCC

HABILIDADES DE ÁREA DA BNCC

(EF08HI14): Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violência sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.

(EF09HI18): Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.

(EM13CHS104): Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos [sobre as plantas], com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).

HABILIDADES ESPECÍFICAS DOS COMPONENTES DE PERNAMBUCO:

(EF08HI27PE): Identificar, analisar e problematizar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos originários e as populações negras nas Américas, destacando as diversas formas de resistências desenvolvidas por essas populações e relacioná-las com questões da atualidade.

(EF09HI04PE): Identificar os mecanismos de inserção da sociedade brasileira no pós-abolição e avaliar os seus resultados, reconhecendo, analisando e valorizando a participação dos povos africanos e dos afro-brasileiros nesse processo, em sua diversidade sociocultural, nos vários períodos da história local, regional e nacional.

(EM13CHS101HI01PE): Analisar diferentes narrativas sobre um mesmo acontecimento, considerando as memórias individuais e coletivas, as críticas das fontes históricas e as diferentes correntes teórico metodológicas do campo historiográfico.

(EM13CHS601HI17PE): Investigar as relações de poder, de conflito e de aproximação estabelecidas entre os diversos grupos sociais, culturais, étnico raciais com destaque para a emergência de lutas etnogênicas no combate à exclusão e no fortalecimento de políticas inclusivas no contexto latino-americano dos povos indígenas e das populações afrodescendentes.

(EM13CHS503HI15PE): Analisar e compreender as relações de dominação e resistência, evidenciando conflitos e negociações existentes entre diferentes grupos sociais, culturais, territoriais, religiosos, étnico raciais, de gênero, de orientação sexual, de idade, comparando os diferentes contextos históricos.

Nesta seção concluímos nossa proposta, apresentando abaixo alguns registros e os resultados de nossos trabalhos, deixando a mensagem para os colegas professores que é possível desenvolver uma metodologia de Ensino de História utilizando as Plantas Tradicionais, com a intenção de desenvolver uma educação decolonial.

ANEXOS DAS PRODUÇÕES



Produção de mandalas de ervas e desenhos livres.

Fonte: Autoria Própria, 2024.



Atividade: produção de desenhos livres de ervas com alunos do 2º ano
Escola EREFEM Joaquim Xavier de Brito
Autoria Própria - 2024
Eletiva sobre as Plantas e seus saberes tradicionais



Legenda: Resultados alcançados: Culminância da Eletiva das Plantas e saberes Tradicionais e Evento Consciência Negra com Apresentação: das produções dos alunos envolvido na eletiva

Fonte: [Instagram.com/proftiatati](https://www.instagram.com/proftiatati)
Ano: 2022 /EREFEM
Joaquim Xavier de Brito



Card produzido para demonstração das atividades realizadas. Os cards são confeccionados pelos alunos, sob minha orientação, a fim de incentivá-los ao manuseio das habilidades tecnológicas.
 Autoria Própria - 2023
 Escola EREFEM Joaquim Xavier de Brito



Culminância da Eletiva sobre as Plantas e seus saberes tradicionais junto ao Evento da Consciência Negra.
 Apresentação do Maracatu Real da Várzea com Abissal, artista popular e produtor cultural
 Fonte: [Instagram.com/proftiatati](https://www.instagram.com/proftiatati)
 Ano: 2022
 Escola EREFEM Joaquim Xavier de Brito

Legenda: Culminância da Eletiva das Plantas e saberes Tradicionais e Evento Consciência Negra com Apresentação do Maracatu Real da Várzea. Fonte: [Instagram.com/proftiatati](https://www.instagram.com/proftiatati), 2022.

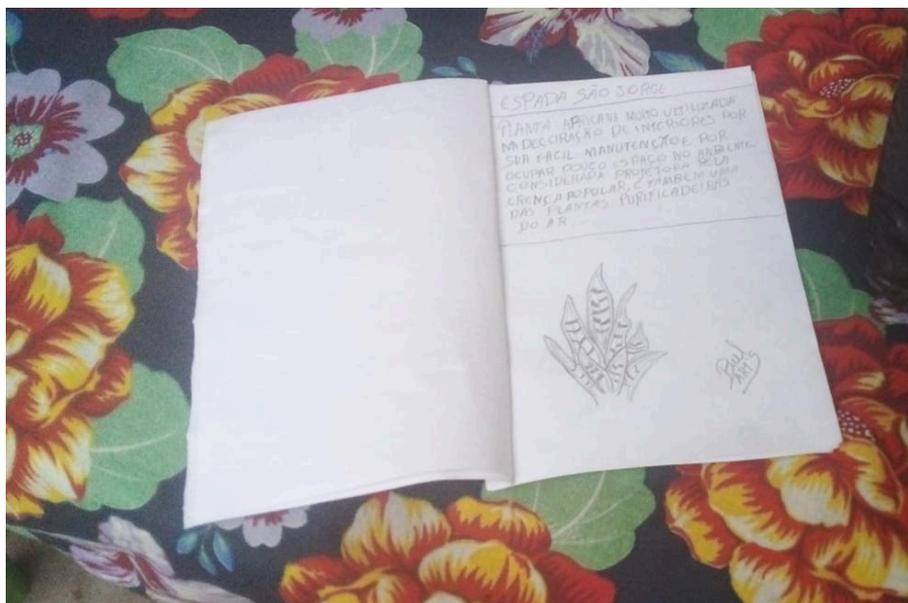


Legenda: Culminância da Eletiva das Plantas e saberes Tradicionais e Evento Consciência Negra com Apresentação: de um Pocket Show de Gilmar bolla 8.
Fonte:

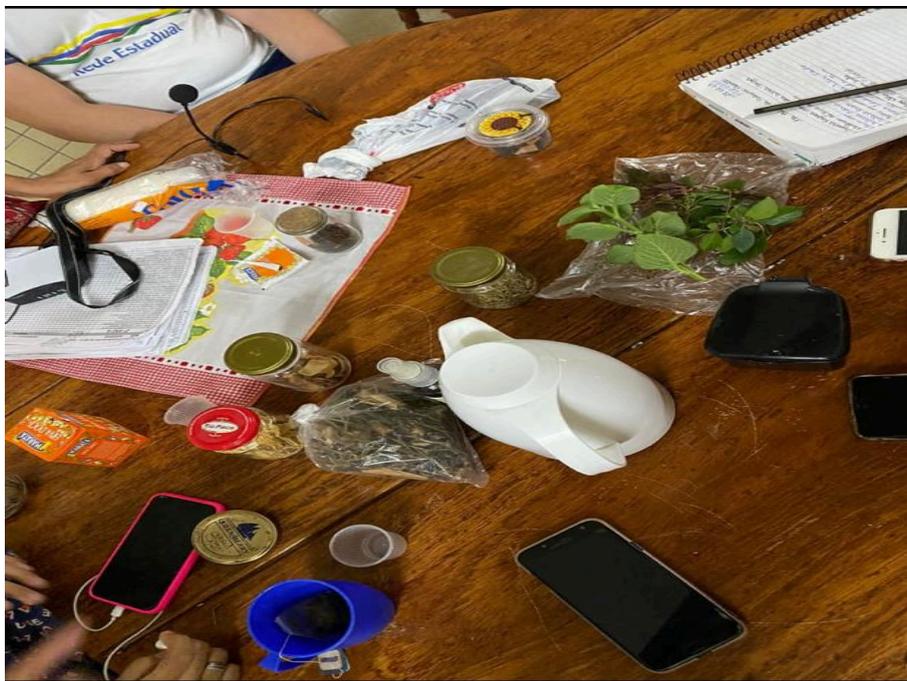
Instagram.com/proftiati, 2022 /EREFEM Joaquim Xavier de Brito.



Legenda: Culminância da Eletiva sobre as Plantas e seus saberes tradicionais junto ao Evento da Consciência Negra.
Oficina de Turbantes africanos com Negra Dani oficinaira e militante do movimento no meu bairro tem axé
Ano: 2022



Legenda: Atividades realizadas: cadernos de registros e receitas ano 2023.
Fonte: Autoria Própria, 2023.



Legenda: Degustação de chás, conversas sobre os detentores de dos chás.
 Eletiva as Plantas e seus Saberes Tradicionais com alunos do 2º ano
 Escola EREFEM Joaquim Xavier de Brito
 Fonte: Autoria Própria - 2023



Legenda:
 organização para a
 culminância da
 Eletiva as Plantas e
 seus Saberes
 Tradicionais com
 alunos do 2º ano
 Escola EREFEM
 Joaquim Xavier de
 Brito
 Fonte: Autoria
 Própria - 2024



Legenda: Nas atividades: formando mudas, desenhos, catalogação, conversas, diversão.
Fonte: Autoria Própria - 2024.



Legenda: Atividades, conversas, degustação de chás, anotações sobre os saberes das plantas para a culminância da Eletiva as Plantas e seus Saberes Tradicionais com alunos do 2º ano

Escola EREFEM Joaquim Xavier de Brito

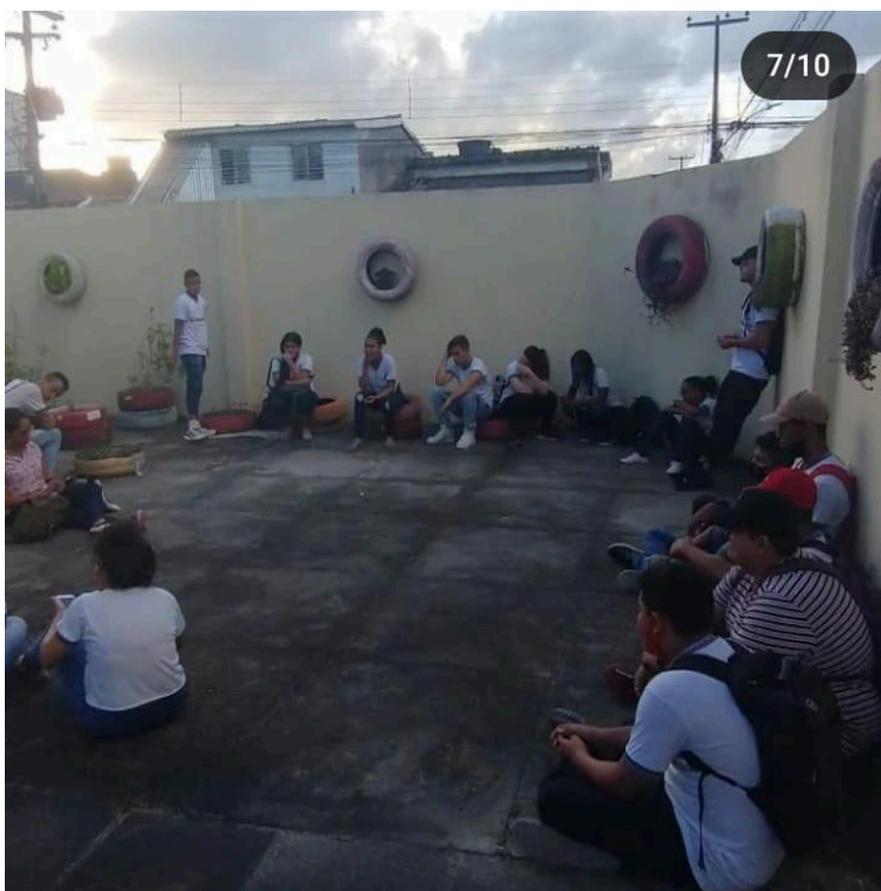
Fonte: Autoria Própria - 2024.



Legenda:Atividade, Roda de conversas. Reativando a horta da escola Eleanor Roosevelt. Apresentando as Plantas Tradicionais, dialogando os saberes tradicionais e dando aula de História

Alunos do 2º ano.

Fonte: Autoria Própria - 2021.



Legenda: roda de conversas. Reativando a horta da escola Eleanor Roosevelt. Onde começa minha ideia em usar as Plantas Tradicionais como metodologia para as aulas de história. Obtive uma experiência incrível, despertando a certeza de desenvolver esse trabalho.

Alunos do 2º ano.

Fonte: Autoria Própria - 2021.



Legenda: Nesta atividade estamos plantando e limpando o espaço de jardim e horta da escola Eleanor Roosevelt como também desenvolvendo e estimulando habilidades cognitivas, sensoriais e motoras, além de contribuir para limpeza e beleza do espaço escolar. Alunos do 2º ano.

Fonte: Autoria Própria - 2021.



Legenda: A professora e uma das plantas trabalhadas nas atividades (o Baobá).

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. **Tradição oral e história oral: proximidades e fronteiras**. História Oral, [S. l.], v. 8, n. 1, 2021. DOI: 10.51880/ho, v. 81, n. 113. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/113>. Acesso em 17 jan. 2024.
- ALONSO, Angela. **Flores, votos e balas: o movimento abolicionista brasileiro (1868-88)**. Editora Companhia das Letras, 2015.
- ARROYO, Miguel G. **Os movimentos sociais e a construção de outros currículos**. Educar em Revista. 55, p. 47-68, 2015.
- AZEVEDO, F. de (Org.). **As Ciências no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, [s.d.]. v.1.
- BÂ, Amadou Hampatê et al. **A tradição viva. História geral da África**, v. 1, p. 167-212, 2010.
- BADARÓ, Wilson Oliveira. **A cura em Kemet entre 1700 e 1500 a. C.: anotações, caracterização e conteúdo do papiro de Edwin Smith**. Revista Eletrônica Discente História.com, v. 5, n. 9, p. 89-107, 2018.
- BARBOZA, Myrian Sá Leitão et al. **“Sem as plantas a religião não existiria”: simbologia e virtualidade das plantas nas práticas de cura em comunidades tradicionais de terreiros amazônicos (Santarém, PA)**. Nova Revista Amazônica, v. 9, n. 3, p. 147-165, 2021.
- BAPTISTA, Geilsa Costa Santos. **Importância da demarcação de saberes no ensino de ciências para sociedades tradicionais**. Ciência & Educação, v. 16, n. 03, p. 679-694, 2010.
- ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa et al. **Práticas de cura, magia, educação e saberes sobre plantas poderosas na Amazônia**. Revista Cocar, v. 9, n. 18, p. 255-284, 2015.
- BATISTA, Jailson Lucena. **Conhecimentos tradicionais: estudos jurídicos das legislações e convenções no âmbito nacional e internacional**. Belém: UFPA, 2005.
- BIRMAN, Joel, (2000). **Entre cuidado e saber de si: sobre Foucault e a psicanálise**. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. TESE. Universidade de São Paulo, 1993.
- BRITO, N. A. de: **“La dançarina”: a gripe espanhola e o cotidiano na cidade do Rio de Janeiro**. História, Ciências, Saúde - Manguinhos, IV (1):11-30 mar.-jun. 1997.

CALACA, Carlos Eduardo. **Medicinas e plantas medicinais nos trópicos: aspectos da constituição da ciência farmacêutica ocidental.** Hist. cienc. saúde-Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, abr. 2002.

CAPANEMA, Luciana Xavier de Lemos. **A indústria farmacêutica brasileira e a atuação do BNDES,** 2006.

CAPANEMA, L.; PALMEIRA FILHO, P.L. **A Cadeia Farmacêutica e a Política Industrial: Uma Proposta de Inserção do BNDES.** BNDES Setorial, 19. Rio de Janeiro: BNDES, mar. 2004, p. 23-48.

CARDOSO, M. **O Movimento Negro.** Belo Horizonte: Mazza, 2002.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamentos do ser.** Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CATELAN, Magdale Machado; HENN, Leonardo Guedes; MARQUEZAN, Fernanda Figueira. **A influência das políticas neoliberais no ensino de História, nos anos finais do ensino fundamental: algumas reflexões sobre os PCNs e a BNCC.** Research, Society and Development, v. 9, n. 3, p. e71932432-e71932432, 2020.

CAVALCANTI, Erinaldo Vicente. **Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História.** Revista História Hoje, v. 5, n. 9, p. 262-284, 2016.

CAVALCANTI, Erinaldo Vicente. **História, ensino de história e livro didático: a formação docente em debate.** Sæculum–Revista de História, p. 37-49, 2018.

CHALHOUB, Sidney, MARQUES, Vera Regina Beltrão. **Artes e Ofício de curar no Brasil/ Medicinas Secretas: Magia e Ciência no Brasil Setecentista.** Campinas - SP: Unicamp, 2003.

CHALHOUB, Sidney. **Cidade febril: cortiços e epidemias na corte imperial.** Editora Companhia das Letras, 2018.

COSTA, Susana Manuela Fernandes. **nº 47804.** Universidade do Minho Departamento de Educação e Psicologia (Mestrado integrado em Psicologia).

CUNHA Junior, H. A. (2011). **Quilombo: patrimônio histórico e cultural.** Revista Espaço Acadêmico, v. 11, n.129, p. 158-167.

DA CUNHA, Manuela Carneiro. **Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico.** Revista USP, n. 75, p. 76-84, 2007.

DA SILVA, Maria Abádia. **A hegemonia do Banco Mundial na formulação e no gerenciamento das políticas educacionais.** Nuances: estudos sobre Educação, v. 6, n. 6, 2000.

DA SILVA MONTE, Camilla Aryana. **As diversas faces de um subúrbio: o bairro da Várzea no século XX.**

DE ANDRADE, Priscila Pereira. **Biodiversidade e conhecimentos tradicionais.** Prismas: Direito, Políticas Públicas e Mundialização (substituída pela Revista de Direito Internacional), v. 3, n. 1, 2006.

DE LIMA, Cristina Batista et al. **Uso de plantas medicinais pela população da zona urbana de Bandeirantes-PR.** Revista Brasileira de Biociências, v. 5, n. S1, p. 600-602, 2007.

DE FRANÇA LIMA, Ivaldo Marciano. **Uma religião que cura, consola e diverte-se nas redes de sociabilidade da Jurema Sagrada.** Cadernos de Estudos Sociais, v. 20, n. 2, 2004.

DE OLIVEIRA BARBOSA, Maysa et al. **A prática da medicina tradicional no Brasil: um resgate histórico dos tempos coloniais.** Revista Interdisciplinar de Estudos em Saúde, p. 65-77, 2016.

DIEGUES, Antônio Carlos. **Os saberes tradicionais e a biodiversidade no Brasil,** 2000.

Disponível em: <https://www.gov.br/mma/pt-br/assuntos/biodiversidade>. Acesso em

Disponível em: <https://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/>. Acesso em

EDLER, Flavio Coelho. **Saber médico e poder profissional: do contexto luso-brasileiro ao Brasil Imperial.** In: Carlos Fideles Ponte; IalêFalleiros. (Org.). Na corda bamba de sombrinha: a saúde no fio da história. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010b.

ELOY, Christinne Costa et al. **Apropriação e proteção dos conhecimentos tradicionais no Brasil: a conservação da biodiversidade e os direitos das populações tradicionais.** Gaia Scientia, v. 8, n. 2, p. 189-198, 2014.

ENGELKE, Cristiano Ruiz. CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo.** São Paulo: Veneta, 2020. 136 p. Revista Eletrônica Interações Sociais, v. 4, n. 2, p. 131-135, 2020.

ESCOBAR, Arturo. **Mundos e conhecimentos de outro modo. O programa de investigação de modernidade/colonialidade latino-americana.** Tabula rasa, n. 1, p. 51-86, 2003.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FARIAS, Rosilene Gomes. **Pai Manoel, o curandeiro africano, e a medicina no Pernambuco imperial.** História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 19, supl., dez. 2012, p. 217.

FERNANDES, Tania Maria. **Plantas medicinais: memória da ciência no Brasil.** Editora Fiocruz, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Ed. 44. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FERREIRA, A. & BITTAR, M. **Educação jesuítica e crianças negras no Brasil colonial.** São Carlos, 2000.

FISCHMANN, Roseli. **Estratégias de Superação da Discriminação Étnica e Religiosa no Brasil.** Disponível em: <http://www.mre.gov.br/ipri.pdf>, p. 21/1.

FOUCAULT, Michel, (1977). **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes: Dits et écrits – III. Paris: Gallimard, 1998.

FRENETTE, Marco. **Preto e branco: a importância da cor da pele.** São Paulo: Publisher, Brasil, 2000.

GEREMIAS, Olga Fogaça Balboni Cunha. SHIVA, Vandana. **Monoculturas da Mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia.** São Paulo: Gaia, 2003. Agrária (São Paulo. Online), n. 17, p. 132-137, 2012.

GEWEHR, Mathias Felipe. **A proteção jurídica dos conhecimentos tradicionais associados no ordenamento brasileiro.** Âmbito Jurídico, Rio Grande, XIII, n. 83, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos na luta pela educação.** RJ: vozes, 2017.

GOMES, Gustavo Manoel da Silva. **A cultura afro-brasileira como discursividade: histórias e poderes de um conceito.** DISSERTAÇÃO. Recife, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça.** Educação & Sociedade, v. 33, p. 727-744, 2012.

GOMES, Heloisa Helena Sucupira; DANTAS, Ivan Coelho; CATÃO, M. H. C. V. **Plantas medicinais: sua utilização nos terreiros de umbanda e candomblé na zona leste da cidade de Campina Grande-PB.** Rev Biol Farmácia, v. 1, n. 3, p. 110-29, 2008.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Movimento negro e educação.** Revista Brasileira de Educação, n. 15, p. 134-158, 2000.

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo. **Toré e Jurema: emblemas indígenas no Nordeste do Brasil**. *Ciência e Cultura*, v. 60, n. 4, p. 43-45, 2008.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HALFFTER, Gonzalo. *La memoria biocultural*. 2009.

HARDT, Michael, NEGRI, Antonio, (2001). **Império**. São Paulo: Record.

HERNANDEZ, Aline Reis Calvo. **Memória biocultural: cultura(s)-natureza(s) na contramão do capitaloceno**, 2022.

HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. (Orgs.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KEME, Emil; ESCALANTE, Emilio del Valle “Para Que Abiyala Viva, Las Américas Deben Morir: Hacia Una Indigeneidad Transhemisférica.” *Native American and Indigenous Studies*, vol. 5, no. 1, 2018, pp. 21–41. *JSTOR*, <https://doi.org/10.5749/natiindistudj.5.1.0021>. Accessed 15 Oct. 2024.

KLEIN, Sabrina Gabriela; MUENCHEN, Cristiane. Abordagem temática como objeto de pesquisa: o que vem sendo investigado? **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 16, n. 36, p. 159-180, 2020.

LE GOFF, Jacques, **1924 História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. **A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola**. *Educação em Revista*, v. e214079, 2019.

LUCINI, Marizete; DOS SANTOS, Andréia Teixeira. **Ensino de História e pensamento decolonial em processos de identificação quilombola**. *Revista Pedagógica*, v. 20, n. 45, p. 36-52, 2018.

MACIEL, Márcia Regina Antunes; GUARIM NETO, Germano. **Um olhar sobre as benzedoras de Juruena (Mato Grosso, Brasil) e as plantas usadas para benzer e curar**. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*. v. 1, p. 61-77, 2006.

MALCOM, Ferdinand. **Uma Ecologia Decolonial: Pensar a partir do mundo caribenho**. São Paulo: Ubu Editora. 2022.

MANCUSO, Stefano. **Revolução das Plantas: Um novo modelo para o futuro**. São Paulo: Ubu Editora, p. 192, 2019.

_____, Stefano. **A planta no Mundo**. São Paulo: Ubu Editora, p. 192, 2021.

MARQUES, Vera Regina Beltrão. **Medicinas secretas: magia e ciência no Brasil setecentista**. In: **Artes e ofícios de curar no Brasil: capítulos de história social**. 2003. p. 163-195.

MARTINIC, Sérgio. **Saber popular e identidade**. In: **Educação Popular: utopia latino-americana**. São Paulo: Cortez; Edusp, 1994.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. Tradução de Renata Santini. São Paulo: ed.1, 2018.

MENDES, Murilo. **A história no curso secundário: monografia para o concurso da cadeira de Metodologia do Ensino Secundário do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo**. São Paulo: Gráfica Paulista/João Bentivegna, 1935.

MENEZES, Ricardo F. In: **De Histórias de Medicamentos, Reações Adversas e Vigilância Sanitária à Farmacovigilância: O Pioneirismo do Centro de Vigilância Sanitária do Estado de São Paulo**. Parte I. Boletim da Sociedade Brasileira de Vigilância de Medicamentos (Sobravime), n. 44-45. agosto de 2005. p. 21-30.

MIGUEL, Douglas Gregorio. **O encontro dos saberes: oralidade, saber científico e Produção Partilhada do Conhecimento**. 2019. TESE. Universidade de São Paulo, 2019.

MOURA, Roberto. **Tia Ciata e a pequena África no Rio de Janeiro**. *Todavia*, 2022.

NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva**. *Revista Brasileira de História*, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, 1992.

OLIVEIRA, Elda Rizzo. **O que é benzeção**. São Paulo: ed. 2. Brasiliense, 1985.

PEREIRA, Abraão Jacinto. **Êxodo rural: a migração de ribeirinhos do baixo rio branco para a cidade de Caracará na década de 1990**.

PEREIRA, Nilton Mullet. **O que se faz em uma aula de História? Pensar sobre a colonialidade do tempo**. *Revista Pedagógica*, v. 20, n. 45, p. 16-35, 2018.

_____, N. M.; PAIM, E. A. **Apresentação do Dossiê: O pensamento decolonial e o ensino de História**. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 11-15, set./dez.

_____, Nilton Mullet; GRAEBIN, Cleusa Maria. **Abordagem temática no ensino de história**. BARROSO, Vera Lucia Maciel; Pereira, NILTON MULLET, BERGAMASCHI,

Maria Aparecida; GEDOZ, Sirlei Teresinha; PADRÓS, Enrique Serra (Org.). Ensino de história: desafios contemporâneos. Porto Alegre: EST, p. 169-181, 2010.

PIMENTA, Tânia S.; CHALHOUB, Sidney. **Artes e ofícios de curar no Brasil**. 2003.

PRATA, Maria Regina dos Santos. **A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade**. Revista Brasileira de Educação, p. 108-115, 2005.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, E.(org.) A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas-latino americanas. Buenos Aires: Clacso, p. 227-278, 2005.

RAMALLO, Francisco. **Paulo Freire con glitter y pañuelo verde: Notas queer para educadores**. Série-Estudos, v. 24, n. 52, p. 101-122, 2019.

RANGEL, Tauã Lima Verdán. **Movimento campesino quilombola: uma análise do racismo ambiental na comunidade quilombola de monte alegre, em Cachoeiro de Itapemirim-ES**. 2017.

RIOS, Fábio Daniel. **Memória coletiva e lembranças individuais a partir das perspectivas de Maurice Halbwachs, Michael Pollak e Beatriz Sarlo**. Revista Intratextos, v. 5, n. 1, p. 1-22, 2013.

RIBEIRO, Anderson Oliva. **Olhares sobre a África: abordagens da história contemporânea da África nos livros didáticos brasileiros**. História Revista, v. 14, n. 1, p. 17-35, 2009.

RUFINO, Luiz. **Vence-Demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: ed. 1. Mórula, 2021.

SAID, Edward. **Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. **Por uma Pedagogia do Conflito**. in: SILVA, LH. et al. (Org). Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, p. 13-33, 1996.

_____, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In: SANTOS, B.S. & MENESES, M.P. (Orgs.) Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

SAMPAIO, Gabriela. **A História do Feiticeiro Juca Rosa: Matrizes Culturais da África Subsariana em Rituais Religiosos Brasileiros do Século XIX**. São Paulo: Departamento de História da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista crítica de ciências sociais, n. 63, p. 237-280, 2002.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. **História da África e do Brasil Afrodescendente**. Rio de Janeiro: ed.1.Pallas, 2017.

SANTANA, Jacimara Souza. **Médicas-Sacerdotisas: Religiosidades Ancestrais e Contestação ao Sul de Moçambique (c. 1927 – 1988)**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2018.

SILVA, Sara Jane da. **O canto de Oyá no Candomblé Keto: Um estudo dos aspectos culturais e etnomusicológicos**, 2009.

SILVA, Cleiton Ferreira da et al. **O Movimento de Luta nos Bairros, Vilas e Favelas (MLB) e a política de autogestão: análise de uma experiência no bairro da Iputinga, Recife-PE**. 2012.

SOARES, Márcio de Sousa. **Cirurgiões negros: saberes africanos sobre o corpo e as doenças nas ruas do Rio de Janeiro durante a primeira metade do século XIX**. Locus: Revista de História, Juiz de Fora, v. 8, n. 2, p. 43-58, 2002.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da Mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia**. São Paulo: Gaia, 2003.

STERZAS, Valentino. **Plantas mágicas no medievo: mulheres, magia e igreja**, 2019.

THOMPSON, Paul. **História oral e contemporaneidade**. História oral, v. 5, 2002.

TOLEDO, Víctor Manuel; BARRERA-BASSOLS, Narciso. **A memória biocultural: a importância ecológica das sabedorias tradicionais**. Editora Expressão Popular, 2015.

TRAGTENBERG, Maurício. **Relações de poder na escola**. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, v. 1, p. 68-72, 1985.

VALEIRÃO, Kelin.; OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **A escola enquanto instituição disciplinar**. Revista Educação Pública, v. 9, n. 32, 2009.

VANSINA, Jan. **A tradição oral e sua metodologia**. História geral da África, v. 1, p. 157-179, 2010.

VASCONCELOS, Teresa. **A importância da educação na construção da cidadania**, 2007.

VERGER, Pierre. **Ewé: o uso das plantas na sociedade Iorubá**. Apresentação Jorge Amado, ilustração Carybé. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

VERGER, Pierre. Dieux D'Afrique. Lendas Africanas dos Orixás. Orixás. São Paulo: Corrupio, 1995, 1997, 2003.

_____, Pierre Fatumbi. **Orixás**. Salvador: Corrupio, 1985.

VITORELLO, Claudia Barros Monteiro; MENDES, Jéssica Fernanda. **Plantas Mediciniais e Fitoterápica**. Tradição e Ciências. et al. Piracicaba, FEALQ, p.111, 2023.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine; DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. **Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra**. Education Policy Analysis Archives, v. 26, p. 83-83, 2018.

WISSENBACH, Maria Cristina Cortez. **Práticas Religiosas, errância e vida cotidiana no Brasil (finais do século XIX e inícios dos XX)**. São Paulo: Intermeios; USP - Programa de Pós Graduação em História social, 2018.

WOHLLEBEN, Peter. **A vida secreta das árvores**. Rio de Janeiro: Sextante, p. 180, 2017.