

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE ANGRA DOS REIS
PÓS-GRADUAÇÃO EM TERRITÓRIOS E SABERES

JULIANA ANTÔNIA FERREIRA FERNANDES

SAÚDE E EDUCAÇÃO DIFERENCIADA:
o canto das folhas como práticas pedagógicas nas comunidades tradicionais

Paraty, RJ

2023

Juliana Antônia Ferreira Fernandes

SAÚDE E EDUCAÇÃO DIFERENCIADA:
o canto das folhas como práticas pedagógicas nas comunidades tradicionais

Monografia apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de especialista no de pós-graduação stricto sensu em Territórios e Saberes (TERESA), do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense.

Orientador: Prof. Dr. Diogo Marcal Cirqueira

Coorientadora: Prof. Dra. Roberta Maria Lobo da Silva

Paraty, RJ

2023

Ficha catalográfica automática - SDC/BIAR
Gerada com informações fornecidas pelo autor

F363s Fernandes, Juliana Antônia Ferreira Fernandes
Saúde e educação diferenciada: o canto das folhas como
práticas pedagógicas nas comunidades tradicionais / Juliana
Antônia Ferreira Fernandes Fernandes. - 2023.
50 f.: il.

Orientador: Diogo Marçal Cirqueira.
Coorientador: Roberta Maria Lobo Da Silva.
Monografia (especialização)-Universidade Federal
Fluminense, Instituto de Educação de Angra dos Reis, Angra
dos Reis, 2023.

1. Educação diferenciada. 2. Saúde. 3. Comunidades
tradicionais. 4. Plantas medicinais. 5. Produção
intelectual. I. Marçal Cirqueira, Diogo, orientadora. II.
Lobo Da Silva, Roberta Maria, coorientadora. III. Universidade
Federal Fluminense. Instituto de Educação de Angra dos Reis.
IV. Título.

CDD - XXX

Bibliotecário responsável: Debora do Nascimento - CRB7/6368

JULIANA ANTÔNIA FERREIRA FERNANDES

SAÚDE E EDUCAÇÃO DIFERENCIADA:
O CANTO DAS FOLHAS COMO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS COMUNIDADES
TRADICIONAIS

Trabalho monográfico de conclusão de curso *lato sensu* apresentado ao Instituto de Educação de Angra dos Reis, da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Gestão de Territórios e Saberes.

Data de aprovação: 24/11/2023

Prof. Dr. Diogo Marçal Cirqueira – Orientador
Universidade Federal Fluminense

Prof^a. Dr^a. Roberta Maria Lobo da Silva – Coorientadora
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof^a. Me. Maitê de Oliveira Freitas

Januária Pralon Moreira

Prof^a. Janaína Siqueira Teixeira

Este trabalho é dedicado à memória da Grande Mestra Laura Maria dos Santos, a própria força da natureza, um Sol que sustentou de forma calorosa e brilhante a luta pela Educação Diferenciada no território. Jongueira, escritora, cantora, compositora e arte educadora, força motriz e para sempre pulsante no coração do Quilombo do Campinho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a generosidade dos meus orientadores Diogo Marcal Cirqueira e Roberta Lobo, grande educadora popular, farol e porto; o acolhimento dos membros da banca, em especial Diretora Janaina Siqueira que abriu meus caminhos na trajetória de uma educação antirracista.

Agradeço o Sagrado que habita meu corpo e meu território; a coragem das desterradas em retomada; os passos que vieram de longe, dados pela ancestralidade que me sonhou.

RESUMO

As narrativas autobiográficas, baseadas nas histórias de vida como método de investigação qualitativa contribuem como prática de formação docente e como método de pesquisa, com diversas entradas nas áreas dos Fundamentos da Educação e se expandiram no Brasil nos anos de 1990. Nessa perspectiva, não se trata de encontrar nas escritas de si uma “verdade” preexistente ao ato de biografar, mas, de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante os processos de biografização. Com eixo temático em Saúde e Educação Diferenciada, o presente trabalho (auto)biográfico situa as atividades de pesquisa, docência e formação na pós-graduação. Em seguida, discute e compartilha as práticas pedagógicas diferenciadas e antirracistas desenvolvidas nas comunidades tradicionais da Baía da Ilha Grande (Angra dos Reis e Paraty -RJ) a partir das narrativas de vida, do manejo de planta medicinais, do canto e da dança, a fim de endossar as estratégias de ancoragem dos conhecimentos tradicionais narrados pelos corpos-territórios e pelos sujeitos da pesquisa-ação.

Palavras-chave: narrativas autobiográficas; escrevivências; plantas medicinais; cuidado popular em saúde; educação diferenciada; educação antirracista; comunidades tradicionais.

ABSTRACT

Autobiographical narratives, based on life stories as a qualitative research method, contribute as a teacher training practice and as a research method, with several entries in the areas of Fundamentals of Education and expanded in Brazil in the 1990s. From this perspective, it is not its aims to find in one's own writings a "truth" that pre-exists the act of biographing, but also to study how individuals give form to their experiences and meaning that they did not have before, how they construct the historical consciousness of themselves and their learning in territories that inhabit and are inhabited by them, through the processes of biographization. With a thematic axis in Health and Differentiated Education, this (auto)biographical work situates research, teaching and postgraduate training activities. It then discusses and shares the differentiated and anti-racist pedagogical practices developed in the traditional communities of Ilha Grande Bay (Angra dos Reis and Paraty -RJ) based on life narratives, the management of medicinal plants, singing and dancing, in order to endorse the anchoring strategies of traditional knowledge narrated by bodies-territories and by the subjects of action research.

Keywords: autobiographical narratives; writing; medicinal plants; popular health care, differentiated education; anti-racist education; traditional communities.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 NARRATIVAS DE FORMAÇÃO: ESCRIVIVÊNCIAS DE UMA CAIÇARA DO DESTERRO	13
1.1 O DESTERRO E A RETOMADA	14
2 SAÚDE E EDUCAÇÃO DIFERENCIADA	20
3 SAÚDE E EDUCAÇÃO DIFERENCIADA NA ESCOLA DO QUILOMBO DO CAMPINHO E NO PROJETO REDES	28
3.1 A EXPERIÊNCIA DOCENTE NA IMPLEMENTAÇÃO DO 2º SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA DO QUILOMBO DO CAMPINHO DA INDEPENDÊNCIA	32
3.2. EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COMO DOCENTE: o canto das folhas e o jongo no ensino de ciências naturais	34
3.3. EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COMO EDUCADORA DO REDES: produção de atividade de socioeducativa para o programa de apoio à formação de educadores de Paraty (Pafe), Núcleo de Acompanhamento Maré de Saberes no Quilombo do Campinho	36
3.4 EXPERIÊNCIA COMO EDUCADORA DO REDES: uso de plantas medicinais e o cuidado popular em saúde em comunidades tradicionais da baía da Ilha Grande	37
3.5 EXPERIÊNCIA COMO EDUCADORA POPULAR: ações formativas na comunidade caiçara de Tarituba “saberes tradicionais e farmácia natural”	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	45
ANEXO	48

INTRODUÇÃO

Muitas vezes ouço falar de quem não vejo nem o corpo. Nada me surpreende do invisível que colho. Sei que a vida não pode ser vista só a olho nu. De muitas histórias já sei, pois vieram das entranhas do meu povo.

O que está guardado na minha gente, em mim dorme um leve sono. E basta apenas um breve estalar de dedos, para incontidas águas da memória jorrarem os dias de ontem sobre os dias de hoje.

(Conceição Evaristo, Histórias de leves enganos e parecenças, 2017)

Com base no que chama de “escrevivência” – ou a escrita que nasce do cotidiano, das lembranças, da experiência de vida da própria autora e do seu povo, Conceição Evaristo (2020), um dos nomes mais relevantes e necessários da literatura brasileira contemporânea, cunhou um termo para sua literatura, comprometida com a condição de mulher negra em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural. Dentro dessa perspectiva histórica da vida humana, moldada pelas histórias que lembramos e recontamos (Araújo; Ferreira, 2022), ao revisitar e ressignificar nossas memórias individuais e coletivas, abrimos espaços onde vozes socialmente negligenciadas tornam-se audíveis (Ferreira, 2013; hooks, 2015).

As narrativas autobiográficas, baseadas nas histórias de vida como método de investigação qualitativa contribuem como prática de formação docente e como método de pesquisa, com diversas entradas nas áreas dos Fundamentos da Educação e se expandiram no Brasil nos anos de 1990. Nessa perspectiva, não se trata de encontrar nas escritas de si uma “verdade” preexistente ao ato de biografar, mas, de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante os processos de biografização (Passeggi et al., 2011).

Com eixo temático em Saúde e Educação Diferenciada, apresentamos um trabalho (auto)biográfico no qual se situam as atividades de pesquisa, docência e formação na pós-graduação. Em seguida, discutimos as práticas pedagógicas diferenciadas e antirracistas desenvolvidas nas comunidades tradicionais da Baía da Ilha Grande a partir das narrativas de vida, do manejo de planta medicinais, do canto e a da dança (Carneiro et al., 2022; Braúna; Sobrinha, 2022; Passeggi et al., 2011).

Segundo Freire (2003), como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo que implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto do seu desmascaramento. As narrativas de vida com as quais temos contato, orientam a maneira como definimos quem somos nós, e quem chamamos de outros. E nesta dinâmica de identificação e estranhamento sobre pessoas, espaços, temporalidades – em que tudo isso reforça o entendimento do que compõe o nosso ser coletivo – nós vamos interagindo com prioridades, hierarquizações, curiosidades acerca do que precisa ser lembrado e do que pode ser esquecido. Trata-se, portanto, de um processo educativo que contribui com a ancoragem da memória social de um povo (Carneiro *et al.*, 2022; Ferreira, 2013; hooks, 2015; Araújo; Ferreira, 2022; Evaristo, 2020).

É possível afirmar que ao promover saúde é educar e vice-versa (Brasil, 2016). Deste modo, pensar educação e saúde perpassará sempre em disputas de narrativas hegemônicas e contra hegemônicas, levando em consideração as pluralidades que movimentam a vivacidade de cada território (Freire, 2020). Percebe-se que diversas tentativas vêm sendo feitas a fim de se construir um conceito mais dinâmico, que dê conta de tratar a saúde não como imagem complementar da doença e sim como construção permanente de cada indivíduo e da coletividade, que se expressa na luta pela ampliação do uso das potencialidades de cada pessoa e da sociedade, refletindo sua capacidade de defender a vida (Brasil, 2016).

Dessa forma, o uso de plantas medicinais ganha visibilidade e há um esforço para sua valorização através de políticas públicas em saúde (Política Nacional das Plantas Medicinais e Fitoterápicos de 2006, Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) de 2006, na Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta (PNSIPCF) de 2011, e se apresentam, ainda que indiretamente, na Política Nacional de Educação Popular em Saúde (Pneps-SUS) de 2013).

Tratando-se de Saúde Popular no Brasil, um território de inestimável biodiversidade, com cerca de 24% do total de plantas superiores do mundo, sua promoção é resultado de acúmulos de conhecimentos sobre manejo e uso de plantas medicinais ancorados pela memória social das diversas etnias e culturas (Albuquerque *et al.*, 2005; Monteiro; Brandelli, 2017).

Cabe destacar que a Organização Mundial de Saúde (OMS) define planta medicinal como sendo “todo e qualquer vegetal que possui, em um ou mais órgãos, substâncias que podem ser utilizadas com fins terapêuticos ou que sejam precursores de fármacos semi-sintéticos”. Já o tratamento feito com uso de plantas medicinais é denominado de fitoterapia e, os fitoterápicos

são os medicamentos produzidos a partir dessas plantas, sem a utilização de substâncias ativas isoladas, ainda que de origem vegetal.

Ao analisar o recorte territorial das matrizes culturais (caiçaras, quilombolas e indígenas) da Baía da Ilha Grande-RJ, as práticas em Saúde Popular utilizando tanto a flora quanto a fauna são amplamente conhecidas na atenção básica de saúde. No entanto, os impactos negativos da modernidade, sobretudo, a chegada dos grandes empreendimentos promoveu mudanças drásticas no modo de vida dessas populações tradicionais. A urbanização, a perda de biodiversidade, bem como impacto da revolução industrial e tecnológica com produção acelerada de novos medicamentos, valorizando as drogas sintéticas, desencadeou um declínio da fitoterapia e o apagamento da memória biocultural desses povos.

Considerando o papel relevante das escolas em territórios tradicionais transmissão dos saberes ancestrais, muito se discute o conceito de Sankofa (Sanko = voltar; fa = buscar, trazer) que origina-se de um provérbio tradicional entre os povos de língua Akan da África Ocidental, em Gana, Togo e Costa do Marfim. Sankofa é, assim, uma realização do eu, individual e coletivo. O que quer que seja que tenha sido perdido, esquecido, renunciado ou privado, pode ser reclamado, reavivado, preservado ou perpetuado. É parte do conhecimento dos povos africanos, expressando a busca de sabedoria em aprender com o passado para entender o presente e moldar o futuro (EPSJV/Fiocruz, 2018).

Dessa maneira, o objetivo geral do estudo é refletir/debater /compartilhar experiências em Saúde e Educação Diferenciada, envolvendo o uso de plantas medicinais; o debate sobre as políticas públicas; as práticas pedagógicas com o canto, com o conto e dança, a fim de endossar as estratégias de ancoragem dos conhecimentos tradicionais; da cultura e saúde popular narrados pelos corpos-territórios e pelos sujeitos da pesquisa-ação.

1 NARRATIVAS DE FORMAÇÃO: ESCRIVIVÊNCIAS DE UMA CAIÇARA DO DESTERRO

Eu sou uma mulher caiçara, parda, nascida na Baía da Ilha Grande, em uma cidade chamada Angra dos Reis, no sul do estado do Rio de Janeiro, que por força do colonialismo, tem experienciado viver neste território diaspórico, resultado da articulação de várias experiências de pessoas negras, indígenas e de origem europeia. Venho de uma linhagem de mulheres que numa canoa remaram do Aventureiro, Ilha Grande até Angra dos Reis, fugidas de violência doméstica. Através da oralidade, teci as redes feitas de narrativas vividas pelos que vieram antes, dando o de comer ao que nunca morre: a ancestralidade.

As narrativas históricas com as quais tive contato ao longo da vida orientaram a maneira como defini quem somos nós, povo tradicional caiçara, quem chamamos de outros. Trata-se, portanto, de um processo educativo, em grande medida vinculado às nossas experiências escolares e posicionamento no mundo. De modo que, as narrativas de formação baseadas na história de vida e oralidade como método de investigação qualitativa da minha prática docente, serviram, principalmente, de insumos para ancoragem da memória social caiçara mundo (Carneiro *et al.*, 2022; Passeggi *et al.*, 2011; Freire, 2020).

Nessa perspectiva, não se trata de encontrar nas escritas de si uma “verdade” preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante os processos de biografização. (Passeggi, *et al.*, 2011; Araújo; Ferreira, 2022; Ferreira, 2013; hooks, 2015; Evaristo, 2020).

Segundo Araújo (2022), o Maafa, ou o sequestro de milhões de africanos no continente em sua subsequente escravização e opressão contínua no que veio a ser conhecido como Américas, é apoiada pela narrativa de “supremacia branca” e o domínio sobre terras e pessoas. Séculos de exploração colonial perpetuaram crimes contra a própria humanidade, impondo prerrogativas, preconceitos e, mais insidiosamente, guerra, escravidão e genocídio. No processo, linhagens inteiras foram destruídas e as famílias separadas – tanto para fins comerciais, quanto para evitar rebeliões. Como resultado, uma nova identidade comum teve que ser buscada na diversidade de tradições compartilhadas pelos africanos escravizados, forçadas a se reagrupar de acordo com as estruturas impostas a eles.

Desta forma, o Maafa resultaria no incrível processo de redefinir e reafirmar a identidade étnica africana por meio da autodeterminação da comunidade. Cada africano e africana deslocado tornou-se um indivíduo social forçado a buscar e criar laços sociais, e assim nos incitam a refletir sobre a atuação dos corpos, sobretudo femininos, como territórios, e sua interação com os territórios (Araújo; Ferreira, 2022).

Portanto, dou início a esse trabalho para obtenção do título de Gestora de Territórios e Saberes, trazendo os caminhos que meu corpo-território percorreu para chegar até aqui.

1.1 O DESTERRO E A RETOMADA

"Somos ainda hoje uns desterrados em nossa terra"
(Sérgio Buarque de Holanda, *Raízes do Brasil*, 1930)

Sérgio Buarque de Holanda (1929-1930), um dos grandes pensadores do desterro, busca encontrar uma resposta para esse enigma identitário enquanto povo brasileiro e que de certa forma torna-se um obstáculo para a ação política no presente. Isto porque, para a maioria dos intérpretes da nacionalidade, o que somos, é sempre a projeção de um outro, isto é, do dominador estrangeiro europeu (Decca, 2006). Em suas reflexões traz um mundo rural que não é agrícola, que é lugar de permanência ou passagem, mas não de cultivo; um mundo urbano que é lugar subalterno ao rural, mas não se presta ao exercício da vida civil; uma cultura que não é cultivo, mas implante; tudo isso remete aos desencontros e mal-entendidos ("a democracia no Brasil sempre foi um lamentável mal-entendido", escreve Sérgio Buarque (1929-1930) em hipérbole famosa) que marcam o trajeto histórico da sociedade brasileira

A nossa perspectiva sobre a história da vida humana é moldada pelas histórias que lembramos e recontamos (Araújo; Ferreira, 2022). Eu frequentemente me identifico como uma caçara do desterro. Na Angra que nasci, ter rancho, canoa, remo e rede fazem parte de recortes de um tempo anterior a implantação da Rodovia Rio-Santos, em 1974, e dos grandes empreendimentos do capital no território (usina nuclear, estaleiro, porto, oleodutos e indústrias petroleiras, especulação imobiliária), de fato um marco histórico da chegada da modernidade para os povos tradicionais nesse pedaço de Brasil (Oliveira; Martins, 2018).

No entanto, costurei minha identidade nos fios das palavras soltas dos meus mais velhos, ancorando as memórias das vivências que me foram negadas: o direito à terra, ao mar e a

manutenção das práticas tradicionais do meu povo, sobretudo a agricultura de subsistência, o extrativismo e a pesca artesanal.

Na trajetória dos desterrados, meu avô materno, Délio Gomes Ferreira, teve nossas terras da Praia da Chácara, próximo ao centro de Angra dos Reis, griladas, justamente com implantação da Rodovia Rio-Santos. Contam que, enganado pela autoridade e branquitude dos letrados, imprimiu suas digitais em um papel timbrado, assinando nosso despejo. De lá, fomos para o pé do morro, numa terra ocupada pelos desafortunados. Meu avô era um homem negro, da irmandade de São Benedito, mestre das Dança dos Velhos e Folião de Reis, manifestações culturais religiosas ligadas à Igreja Católica de Angra dos Reis.

A avó Sebastiana, que também ensinou minha mãe o benzimento, era mãe de criação do meu avô. A bisavó biológica Maria, cujo não sabemos nem o sobrenome, não teve vida para criá-lo deixando também seus irmãos e irmãs. Seguimos com o que foi narrado, sua condição de escravizada em uma antiga fazenda que produzia cachaça nas mediações da Praia da Chácara, onde mamãe foi criada. Já meu bisavô, que nunca assumiu a paternidade, era um homem branco que trabalhava na maria fumaça que cortava a cidade até o porto.

Por parte da minha avó materna, quando faleceu, eu estava no ventre de minha mãe. Minha avó Antônia, teve uma morte muito trágica, e talvez na tentativa da cura dessa ferida, quase não se falava dela em casa. Ela morreu de doença da alma, como diziam os antigos, e tirou sua própria vida. Soube depois de adolescente que vovó nasceu no Aventureiro, na Ilha Grande e que migrou para Angra junto aos seus 5 irmãos mais minha bisavó Maria Cesarino, em uma canoa a remo, fugidos dos episódios de violência doméstica que vivenciavam ao lado do meu bisavô, Pedro Nunes. Dizem que minha bisa era descendente de portugueses, porém mestiça e já meu biso era negro retinto, talvez já tenha nascido no ventre livre. Apesar de todo infortúnio, me envaideço por ter o nome de minha avó, da coragem de minha bisa, do legado ancestral do meu corpo-mar que navega pelo mundo.

Meu pai biológico chegou com o projeto de modernização da cidade, na década de 1980, logo após a construção da Rodovia Rio Santos, era motorista de caminhão Munck da recém-chegada subestação elétrica da cidade, caminhão esse que finca postes de luz e fez morrer uma infinidade de seres encantados tais como os sacis, o curupira, a mulas sem cabeça, a mãe d'água, as sereias entre outros contados e cantados no território (Oliveira; Martins, 2018). Homem branco, vindo do interior do Rio de Janeiro, cidade de Cantagalo, tempos áureos com os ciclos do café, cresceu nos arredores da Fazenda Gavião, onde meus avós arrendavam um pedaço de terra. Provavelmente vieram com o projeto de embranquecimento do Brasil e o incentivo da

imigração europeia para substituir a mão de obra escravizada, agora alforriada, faminta e descartada. Também não se sabe muita coisa de lá. Mas lembro que fui algumas vezes nessa cidade visitar meus avós, eram agricultores pobres, minha avó na condição de mulher branca e meu avô na condição de homem pardo.

A reza resistiu ao desterro e assim, em casa, por muitas vezes, via mamãe cujo nome é Alda Maria Ferreira, pegar alho e azeite e curar chagas em quem batesse a porta. Alho, azeite e reza. Sempre falava sobre a importância da fé para o enfermo. Pois sem ela e sem a crença na cura, nada aconteceria. Sempre 3 dias de rezo para a providência divina se manifestar. Ela curava erisipela da roxa, da branca, da vermelha... Ela curava também cobreiro, mas aí usava outra planta e água. Também 3 dias de rezo e fé. Sempre antes do pôr do sol. Além das rezas com a vô Sebastiana, aprendeu um bocado de simpatias com minha tia-avó Maria da Fé, a tia Fé, simpatia para bronquite, simpatia para verrugas, simpatia para torções, simpatia para mal-olhado, espinhela caída. Minha tia-avó Maria da Fé era negra retinta. Foi trabalhar como empregada doméstica ainda bem jovem no Rio de Janeiro. Contam que na época atravessavam de balsa de Mangaratiba até a antiga capital. A Tia Fé cultuava o Sagrado e frequentava Terreiros de Candomblé em alguns bairros da Zona Oeste. Não gostava de falar de coisas do tempo da “escravidão”, me disse uma vez uma tia Fátima.

Mamãe sofreu muitos atravessamentos desse casamento interracial, era frequente as cenas de racismo recreativo e humilhações em que era submetida junto aos familiares do meu pai, principalmente da minha avó paterna. Minha mãe tinha uma grande obsessão em estar bem-vestida e de alisar seus cabelos e decerto, carregava uma grande mágoa com o desamor que eu e meu irmão recebíamos enquanto netos. Como mulher parda, mestiça, de cabelos lisos e traços embranquecidos, diferente do meu matriarcado negro, cuja sociedade não os dão ou deram a menor possibilidade de se imaginarem outra coisa senão negras (Ferreira, 2013; hooks, 2015; Evaristo, 2020), o que posso fazer é respeitar imensamente nossa ancestralidade em comum, me calar quando necessário e ouvir o que precisa ser aprendido. Além de usar o meu maior acesso para acrescentar ao enfrentamento, como faço com esse trabalho (Ferreira, 2013; hooks, 2015; Evaristo, 2020; Braúna; Sobrinha, 2022).

Na lógica do desterro e do racismo ambiental, do pé do morro migramos para um lote comprado num bairro que hoje é uma das maiores periferias de Angra dos Reis, a Japuiba, nome de um pássaro que nem existe mais. E, ao passar dos anos, vimos as capivaras do rio desaparecerem, a rua de terra e as plantas de curar, de comer, de benzer virarem tijolos e afasto. Vi também o rio morrer e assorear. Vi a cabeça d'água inundar nossas casas e levar com ela

muitas vidas. Vi a chegada de muita gente vinda do Nordeste para trabalhar principalmente no Estaleiro da Verolme. Vi a guerra do tráfico e a polícia interromperem os corpos da nossa gente. Vi minha mãe sozinha provendo e criando a mim e a meu irmão, limpando as casas e servindo aos grileiros do nosso chão. Vi o crescimento das igrejas neopentecostais e a demonização das rezas, dos Orixás e das ervas de poder.

Mas também vi toda a sorte de recipiente virar vasos com pés de plantas, vi galinhas criadas na laje, vi caixas que ainda se mantiveram na pesca nos regar de pescado, vi muita partilha e boa vontade dessa vida dura em uma comunidade. E pude assim fazer minha caminhada, como a erva de santa-maria que nasce entre as frestas da calçada, usada para cicatrização e vermífugo, me ensinando a resistir e a curar, como semente não adormecida e em retomada com o vento.

Em termos acadêmicos, me graduei em Licenciatura Plena em Ciências Agrícolas - LICA (2012) e bacharelado em Engenharia Florestal (2012) na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) – cursos com grades curriculares bastante tecnicistas, voltados à modernização do campo e à implementação da Revolução Verde, com poucas disciplinas que dialogavam com Agroecologia. No entanto, fui a primeira mulher da família a acessar o direito de ensino superior dentro de uma universidade pública, numa época em que as ações afirmativas estavam ainda para serem implementadas. Fiz pré-vestibular social da UFRRJ no ano de 2007 e ingressei no ano de 2008 em um curso de baixa concorrência, como a LICA. A partir de então, disputei narrativas contra hegemônicas e práticas pedagógicas antirracistas.

Atuei em projetos de pesquisa em história ambiental e etnobotânica, desenvolvidos em florestas urbanas pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) (2010-2012). Fui bolsista de ensino superior pelo Programa de Ciência e Tecnologia para o Agronegócio – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), dando suporte técnico em extensão no projeto de Fortalecimento da Rede Estadual de Sementes Agroecológicas do Rio de Janeiro (2015-2016).

Exerci o cargo de docente em ciências naturais na implementação do segundo segmento da educação diferenciada da Escola Municipal do quilombo do Campinho, Paraty/RJ (2020-2021); fui educadora ambiental pelo projeto “Por uma Terra Sem Males” – Plano de Manejo para implantação do Sistema Agroflorestal – SAF e Canteiro de Ervas Medicinais na Terra Indígena Itaxí Mirim, Paraty Mirim, Paraty, RJ – uma iniciativa do Instituto de Estudos Socioculturais e Ambientais Colibri – Paraty/RJ em parceria com a Associação Comunitária Indígena Guarani (ACIGUA), contemplado pelo edital Eletronuclear – (2021-2022).

Atualmente, estou como educadora popular do Projeto Redes, uma parceria com a Fundação Oswaldo Cruz, por meio do Observatório de Territórios Sustentáveis e Saudáveis da Bocaina (OTSS), do Fórum de Comunidades Tradicionais (FCT), da Universidade Federal Fluminense (UFF) e da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Resultado de uma condicionante exigida à Petrobras pelo licenciamento ambiental federal, conduzido pelo Ibama, o Projeto Redes é uma política pública conquistada por comunidades tradicionais pesqueiras impactadas por empreendimentos de petróleo e gás natural no litoral norte de São Paulo e no litoral sul do Rio de Janeiro.

Além disso, sou membra fundadora da Coletiva Mulheres da Terra – Caiçaras da baía da Ilha Grande e representante regional de Angra dos Reis na Coordenação Nacional de Comunidades Tradicionais Caiçaras – CNCTC.

Como sabemos, a vida dá voltas e os pontos de vista mudam. É o movimento circular da vida. Novas posições e o que é possível ver exigem sobretudo, mudanças na postura e ação. Exigem que ginguemos em outras direções, mantendo um diálogo no fluxo do que a vida vai expondo para cada um de nós (Araújo; Ferreira, 2022). Entendendo que corpo-território é um texto vivo, um texto-corpo que narra as histórias e as experiências que o atravessa (Miranda, 2020).

Em 2006, no festejo do Ponto de Cultura no Quilombo da Santa Rita do Bracuí, em Angra dos Reis, lembro com riquezas de detalhes as primeiras vezes que o meu corpo-território sentiu se atravessado pelos corpos-sonoros dos berimbaus da Roda de Capoeira Angola do Grupo de Capoeira Angolinha do Rio de Janeiro (GCANG-RJ). Por conta disso, nas voltas que o mundo deu, dá e dará, na grande e pequena roda, me tornei uma mulher que ginga (Araújo; Ferreira, 2022).

Durante toda minha graduação na UFRRJ, treinei Capoeira Angola no núcleo do GCANG – Seropédica, sediado nas salas destinadas aos grupos de extensão no alojamento estudantil da Universidade. Em 2022, fui graduada a treinelas do GCANG pelo Mestre Angolinha, Mestre Tereza e Mestre Japa. Desenvolvo trabalho de Capoeira Angola no Instituto Silo Cultural de Paraty desde 2021. E assim, aprendi com os mais velhos e mais velhas que a capoeira é tudo que a boca come, no entanto, nem sempre o que se come é nutritivo. Para chegar em Angola demora, mas devagar também é pressa. O bom capoeirista é aquele que é movido pela alma. Ocorreu-me, portanto, essas escrivências da capoeira, a fim de desvelar a semente transformadora que exerce a mesma sobre a vida de que dela faz parte, além disso endossar a certeza de que as mulheres têm um protagonismo central nesse processo provando questões e

reflexões para enfrentar o machismo, a violência de gênero e o racismo (Araújo; Ferreira, 2022; hooks, 2015; Nascimento, 2015).

Contudo, faço essa apresentação, porque esses espaços foram importantes para eu desenvolver uma reflexão com outras pessoas a respeito do que tem sido a nossa experiência enquanto povo caçara e negro desterrado. Como isso impacta ou é impactado pelas políticas de ancoragem das memórias sociais, políticas de defesa do território e de povos e comunidades tradicionais. (Carneiro *et al.*, 2022).

Para ancoragem de memórias, muito se discute o conceito de Sankofa (Sanko = voltar; fa = buscar, trazer) que se origina de um provérbio tradicional entre os povos de língua Akan da África Ocidental, em Gana, Togo e Costa do Marfim. Em Akan “se wo were fi na wosan kofa a yenki” que pode ser traduzido por “não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu”. Como um símbolo Adinkra, Sankofa pode ser representado como um pássaro mítico que voa para frente, tendo a cabeça voltada para trás e carregando no seu bico um ovo, o futuro (EPSJV/Fiocruz, 2018; Carneiro *et al.*, 2022).

Deste saber africano, Sankofa molda uma visão projetiva aos povos milenares e aqueles desterritorializados pela modernidade colonial do “Ocidente”. Admite a necessidade de recuperar o que foi esquecido ou renegado. Traz aqui, ao primeiro plano, a importância do estudo da história e culturas africanas e afro-americanas, como lições alternativas de conhecimento e vivências para a contemporaneidade (EPSJV/Fiocruz, 2018).

Desse modo, estruturar narrativas de formação, de vida e de práticas pedagógicas em Saúde Popular ancoradas pelas memórias sociais, lidas aqui a partir do uso plantas medicinais, pelo canto e o bailado dos corpos-territórios, é trilhar caminhos de uma educação antirracista e libertadora.

2 SAÚDE E EDUCAÇÃO DIFERENCIADA

*O que corta?
Cobreiro eu corto
O que corta?
Cobreiro eu corto
O que corta?
Cobreiro eu corto
Em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo,
E assim seja,
Amém.*

(Benzimento de zoonoses cutâneas, Dona Alda Maria, Rezadeira Caiçara de Angra dos Reis, 2018)

A Organização Mundial de Saúde (OMS) define saúde como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente ausência de afecções e enfermidades”. Direito social, inerente à condição de cidadania, que deve ser assegurado sem distinção de raça, de religião, ideologia política ou condição socioeconômica, a saúde é assim apresentada como um valor coletivo, um bem de todos.

É possível afirmar que promover saúde é educar e vice-versa (Brasil, 2016). Deste modo, pensar educação e saúde perpassará sempre em disputas de narrativas hegemônicas e contra hegemônicas, levando em consideração as pluralidades que movimentam a vivacidade de cada território (Freire, 2020)

Percebe-se que diversas tentativas vêm sendo feitas a fim de se construir um conceito mais dinâmico, que dê conta de tratar a saúde não como imagem complementar da doença e sim como construção permanente de cada indivíduo e da coletividade. Expressa na luta pela ampliação do uso das potencialidades de cada pessoa e da sociedade, refletindo sua capacidade de defender a vida (Brasil, 2016).

No contexto brasileiro, a Constituição de 1988 considera a saúde direito de todos e dever do Estado. Para garantir esse direito, criou o Sistema Único de Saúde (SUS), que se baseia em três pilares: universalidade, igualdade de acesso e integralidade no atendimento. A criação do SUS foi indiscutivelmente uma grande conquista democrática. Antes dele, apenas pessoas com vínculo formal de emprego ou que estavam vinculadas à previdência social poderiam dispor dos serviços públicos de saúde.

A integralidade, um dos princípios do SUS, diz respeito a uma compreensão mais abrangente do ser humano que se pretende atender. Conforme determina a Constituição, o sistema de saúde deve estar preparado para ouvir o usuário, compreender o contexto social em que está inserido e, a partir daí, atender às suas demandas e necessidades, atentando sobretudo para a prevenção de doenças ou agravos de saúde. De acordo com o texto constitucional, o Estado tem o dever de oferecer um “atendimento integral, com prioridade para as atividades preventivas, sem prejuízo dos serviços assistenciais”. Assim, cabe ao Estado estabelecer um conjunto de ações que vão desde a prevenção até a assistência curativa, nos diversos níveis de complexidade (Brasil, 2016).

Intrincados mecanismos determinam as condições de vida das pessoas e a maneira como nascem, vivem e morrem, bem como suas vivências em saúde e doença. Entre os inúmeros fatores determinantes da condição de saúde, incluem-se os condicionantes biológicos (idade, sexo, características pessoais eventualmente determinadas pela herança genética), o meio físico (que abrange condições geográficas, características da ocupação humana, fontes de água para consumo, disponibilidade e qualidade dos alimentos, condições de habitação), assim como o meio socioeconômico e cultural, que expressa os níveis de ocupação e renda, o acesso à educação formal e ao lazer, os graus de liberdade, hábitos e formas de relacionamento interpessoal, a possibilidade de acesso aos serviços voltados para a promoção e recuperação da saúde e a qualidade da atenção por eles prestada (Brasil, 2023).

Neste sentido, o grau de inserção ou de exclusão social pode ser entendido como determinante tanto do processo saúde-doença quanto da sustentabilidade ambiental e tem impacto significativo sobre a equidade social. Portanto, as estratégias de construção de territórios sustentáveis e saudáveis pressupõem conexões entre o meio ambiente e saúde, consequentemente entre desenvolvimento sustentável e promoção da saúde (Brasil, 2023).

Segundo Freire (2003), como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo que implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto do seu desmascaramento. Desta forma, não existe intervenção no mundo isolada de um determinado contexto, determinado espaço e tempo, determinados sujeitos. Portanto, a possibilidade teórico-prática do sustentável e do saudável só existe referida aos territórios e territorialidades específicas (Gallo; Nascimento, 2016).

Tratando-se de Saúde Popular no Brasil, um território de inestimável biodiversidade, com cerca de 24% do total de plantas superiores do mundo, sua promoção é resultado de

acúmulos de conhecimentos sobre manejo e uso de plantas medicinais ancorados pela memória social das diversas etnias e culturas (Albuquerque *et al.*, 2005; Monteiro; Brandelli, 2017).

Cabe destacar que a Organização Mundial de Saúde (OMS) define planta medicinal como sendo “todo e qualquer vegetal que possui, em um ou mais órgãos, substâncias que podem ser utilizadas com fins terapêuticos ou que sejam precursores de fármacos semissintéticos”. Já o tratamento feito com uso de plantas medicinais é denominado de fitoterapia e, os fitoterápicos são os medicamentos produzidos a partir dessas plantas, sem a utilização de substâncias ativas isoladas, ainda que de origem vegetal.

Embora nosso país possua a maior diversidade vegetal do mundo, com cerca de 60.000 espécies vegetais superiores catalogadas, apenas 8% foram estudadas para pesquisas de compostos bioativos e 1.100 espécies foram avaliadas em suas propriedades medicinais (Monteiro; Brandelli, 2017). No valioso patrimônio ambiental, as plantas constituem a base de muitos medicamentos sintéticos e a matéria-prima na fabricação de fitoterápicos e na produção de remédios caseiros, sendo estes últimos, provenientes da prática da medicina tradicional (Farmacopeia Popular do Cerrado, 2010).

Além disso, o Brasil é signatário da Convenção sobre a Diversidade Biológica – CDB, fórum permanente, no âmbito da Organização das Nações Unidas – ONU, e que conta com a adesão de 188 países. A CDB tem como objetivo maiores a promoção da conservação da biodiversidade e dos serviços ambientais, o uso sustentável dos seus componentes e a repartição dos benefícios decorrentes do acesso ao patrimônio genético e dos conhecimentos tradicionais associados. O acesso a conhecimentos tradicionais associados à biodiversidade brasileira para fins de pesquisa científica, bioprospecção, desenvolvimento tecnológico e exploração econômica deve estar de acordo com as normas previstas na Lei n. 13.123 de 2015, que dispõe sobre o acesso ao patrimônio genético, sobre a proteção e o acesso ao conhecimento tradicional associado e sobre a repartição de benefícios para a conservação e uso sustentável da biodiversidade.

Em uma perspectiva histórica, a Conferência Internacional sobre Atenção Primária em Saúde em Alma-Ata (Genebra, 1978), promovida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), teve um papel crucial no reconhecimento da fitoterapia e subsídios a criação de políticas públicas. Embora a medicina moderna esteja bem desenvolvida na maior parte do mundo, a OMS reconhece que grande parte da população dos países em desenvolvimento depende da medicina tradicional para sua atenção primária,

tendo em vista que 80% desta população utilizam práticas tradicionais nos seus cuidados básicos de saúde e 85% destes utilizam plantas ou preparações destas.

Desta maneira, durante a Conferência foi recomendado aos estados-membros proceder a: formulação de políticas e regulamentações nacionais referentes à utilização de remédios tradicionais de eficácia comprovada e exploração das possibilidades de se incorporar os detentores de conhecimento tradicional às atividades de atenção primária em saúde, fornecendo-lhes treinamento correspondente (OMS, 1979). E assim, ao final da década de 1970, a OMS cria o Programa de Medicina Tradicional que recomenda aos estados-membros o desenvolvimento de políticas públicas para facilitar a integração da medicina tradicional e da medicina complementar alternativa nos sistemas nacionais de atenção à saúde, assim como promover o uso racional dessa integração. Cabe ressaltar, que a Assembleia Mundial de Saúde, em 1987, reiterou as recomendações feitas pela Alma-Ata e recomendou enfaticamente aos estados-membros iniciar programas amplos relativos à identificação, avaliação, preparo, cultivo e conservação de plantas usadas em medicina tradicional; e assegurar a qualidade das drogas derivadas de medicamentos tradicionais extraídas de plantas.

À vista disso, as plantas medicinais e os fitoterápicos tiveram reconhecimento no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS) no Brasil e são objetos de uma política nacional que valoriza as práticas populares de uso de plantas medicinais e remédios caseiros, inclusive em termos de salvaguardar o patrimônio imaterial. Desse modo, umas das diretrizes da Política Nacional das Plantas Medicinais e Fitoterápicos (PNPMF), criada em 2006, é “apoiar as iniciativas comunitárias para a organização e reconhecimento dos conhecimentos tradicionais e populares” e; “resgatar e valorizar o conhecimento tradicional e sobre as plantas” (Brasil, 2006, p. 24-28). As plantas medicinais e os fitoterápicos foram contemplados também na Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) de 2006, na Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta (PNSIPCF) de 2011, e se apresentam, ainda que indiretamente, na Política Nacional de Educação Popular em Saúde (PNEPS-SUS) de 2013, ao constituir uma das práticas populares de cuidado.

Com o objetivo de concretizar a implementação dessa Política Nacional, foi aprovado, por meio da Portaria Interministerial n. 2.960/08, o Programa Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos. Esse Programa possui entre outras atribuições, a criação regulamentações direcionadas a salvaguardar, preservar e apoiar conhecimentos, práticas, saberes e fazeres tradicionais e populares relacionadas às plantas medicinais, remédios caseiros e demais produtos para saúde que se estruturam em princípios ancestrais e imateriais. O Programa

estabelece que a validação e garantias de uso, eficácia e qualidade desses produtos deverão ser referenciadas pela tradição. Define, ainda, que o incentivo, apoio e fomento ao aprimoramento técnico e sanitário de seus agentes, processos e equipamentos, deverão propiciar a inserção desses saberes e de seus produtos no SUS e nos demais mercados.

Neste sentido, reconhece-se, portanto, que o Brasil tem em mãos a oportunidade para o estabelecimento de um modelo de desenvolvimento próprio e autônomo, na área da saúde e uso de plantas medicinais e fitoterápicos. Contudo, esse modelo deve primar pelos princípios de segurança, qualidade e eficácia na saúde pública e pelos compromissos internacionais assumidos na CDB, conciliando desenvolvimento socioeconômico e conservação ambiental.

Na vanguarda a nível nacional, temos a Farmacopeia Popular do Cerrado, iniciativa da Articulação Pacari, uma rede socioambiental formada por grupos comunitários que praticam a medicina tradicional no bioma do Cerrado e o reconhecimento do Ministério do Meio Ambiente como uma proposta a ser multiplicada, a luz de identificar e/ou propor o estudo de plantas medicinais para elaboração de novos fitoterápicos e a consequente inclusão dos mesmos no SUS, valorizando a sociobiodiversidade brasileira, bem como servir como instrumento político e técnico, que vem contribuir para implementação da Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos e da CDB no Brasil. Cabe elucidar, que a Farmacopeia Brasileira é o código oficial farmacêutico do país, onde se estabelecem via textos farmacopeicos (capítulos, métodos e monografias) os requisitos mínimos de qualidade para insumos farmacêuticos, medicamentos e de outros produtos sujeitos à vigilância sanitária. Seu propósito é criar e disponibilizar padrões públicos visando a qualidade, segurança e acesso aos medicamentos e dispositivos médicos, em convergência com o desenvolvimento científico e tecnológico nacional e as necessidades do Sistema Único de Saúde.

Posto isto, a elaboração de Farmacopeias Populares nos diversos biomas, também se compromete com as políticas públicas citadas anteriormente – PNPMF, PNPIC, PNSIPCF e Pneps-SUS – que afirmam em suas diretrizes a importância da formação profissional para sua implementação, bem como a elaboração de materiais didáticos e de informação/comunicação que possam colaborar nesse sentido.

Analisando o recorte territorial das matrizes culturais (caçaras, quilombolas e indígenas) da Baía da Ilha Grande-RJ, as práticas de cuidado popular em saúde utilizando tanto a flora quanto a fauna para cura, tratamento e prevenção de doenças são tradicionalmente empregadas.

No entanto, os impactos negativos da modernidade com a chegada dos grandes empreendimentos conduziram mudanças drásticas no modo de vida das populações tradicionais do território. A urbanização, a perda de biodiversidade, bem como o impacto da revolução industrial e tecnológica desencadearam a produção acelerada de novos medicamentos, valorizando as drogas sintéticas em detrimento do papel importante da fitoterapia. Tais elementos contribuíram com o apagamento da memória biocultural desses povos e o abandono das tecnologias sociais, como a fitoterapia, voltadas à atenção básica de saúde.

Neste sentido, práticas pedagógicas em educação diferenciada viabilizam a Saúde Popular e fomentam as políticas públicas de acesso ao uso e a repartição de benefícios gerados a partir da sociobiodiversidade.

Ressalta que tais práticas podem ser consideradas antirracista e anticoloniais (Braúna; Sobrinha, 2022; Carneiro, 2022). É notório que na formação educacional do sujeito dentro da nossa sociedade desde a formação básica, a implementação do saber científico reproduz uma tendência eurocêntrica visível. Nosso contato com a história dos povos negros, por exemplo, é marcado pela escravização (Araújo *et al.*, 2021). Processo que resultou no movimento diaspórico desses povos às Américas e sendo submetidos, por meio da força bruta, ao trabalho escravo e apagamento de toda sua cultura, crenças e valores, além da imposição das línguas europeias, da religião cristã e toda a dominação do corpo e mente do sujeito (Munanga; Gomes, 2006). Por isso, ao pensarmos uma educação científica antirracista, além da desconstrução dos paradigmas hegemônicos do conhecimento, é preciso demonstrar que as narrativas negras estavam presentes na construção do conhecimento tecnológico e moderno que compõe a nossa episteme hoje, bem como o conhecimento dos povos originários e tradicionais.

Cabe a discussão breve do conceito de colonialidade, que surge a partir do sociólogo Aníbal Quijano, em 1997, para identificar práticas provenientes do colonialismo histórico, ainda que este tenha acabado. De acordo com Dutra *et al.*, (2019), a noção de colonialidade tem estreita relação com o projeto de colonialismo (colonização), ou mesmo uma continuação deste (Souza, 2019), uma vez que existe uma continuidade das formas coloniais de dominação, sendo um processo de subjugação de grupos sociais considerados inferiores a fim de impor seus conhecimentos e sua cultura (Dutra *et al.*, 2019). Ainda de acordo com os autores, esse processo implica instituir a invisibilidade dos grupos dominados, em sua desumanização e, geralmente racialização dos mesmos, a fim de segregá-los. Essa forma de estrutura social inviabiliza a vivência dos grupos minorizados de acordo com seus costumes, conhecimentos, valores, além de dificultar que se desenvolvam consoante sua própria visão de mundo (Araújo *et al.*, 2021).

Toda essa estrutura instituída pelo colonialismo e perpetuada pela colonialidade deixou um legado, para a população negra brasileira, para os povos originários e tradicionais do não acesso a direitos sociais básicos como educação (Merladet *et al.*, 2020). Segundo a mostra da Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio) realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 2019, negros e pardos do Brasil apresentaram analfabetismo quase três vezes maior do que brancos. Em 2018, 8,9% de pessoas pretas e pardas com 15 anos ou mais eram analfabetas, contra 3,6% de brancos, uma diferença de 5,3 pontos. Na faixa etária de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo dos brancos alcançou 9,5% e, entre as pessoas pretas ou pardas, chegou a 27,1%. O levantamento considera analfabetismo não saber ler ou escrever um texto simples, como um bilhete.

No entanto, ao longo da história da educação no Brasil, militantes, educadores(as), professores(as), pesquisadores(as) vinculados(as) ao movimento negro defenderam a educação como campo estratégico para a emancipação e garantia dos direitos humanos e a consolidação da democracia. Sujeitos históricos posicionados em diferentes lugares de fala e atuação política apresentaram projetos de educação e demonstraram a relevância educacional e social de incluir o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares (Carvalho, 2019).

Como desdobramento dos inúmeros eventos históricos, do contexto político, das lutas individuais e coletivas da sociedade civil, organizações e instituições públicas e privadas, em 9 de janeiro de 2003 foi aprovada a Lei n. 10.639, que altera a Lei n. 9.394/96 (a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira. Em 2008, para atendimento das demandas históricas, a LDB foi novamente alterada e complementada pela Lei n. 11.645/08, para incluir o ensino de história e cultura indígena (Observatório da Educação, 2022)

Assim, a historiografia da educação registra importantes iniciativas da população negra para a construção de uma educação antirracista. O que corrobora os pensamentos de Frantz Fanon (1961), que pensa o racismo como função estruturante do capitalismo e, a educação das massas mediante o protagonismo e a responsabilização coletiva e individual do colonizado/oprimido, como papel central na luta pela sua emancipação.

Citando o pensamento de Fanon (1961),

[...] ser responsável num país subdesenvolvido é saber que tudo descansa em definitivo na educação das massas, na elevação do pensamento, no que costuma chamar-se, um pouco apressadamente, a politização.

Tal pensamento dialoga com as teorias críticas de currículo e as bases teóricas do multiculturalismo crítico, que pressupõe a análise crítica do currículo desafiando suas complacências com relação ao eurocentrismo. Além disso, aponta que os educadores que estão trabalhando com reformas curriculares precisam tratar a diferença com responsabilidade, e desafiar criticamente aquilo que nega a diferença, afirmando a voz dos sujeitos historicamente oprimidos. Neste caso, a diferença deve ser estabelecida dentro de uma política crítica e compromisso com a justiça social (Nobre, 2019).

Se a construção de uma ponte não enriquece a consciência dos que nela trabalham, vale mais que não se construa a ponte [...] que os cidadãos continuem a atravessar o rio a nado ou em barças. A ponte não deve cair de um pára-quadras [...], mas deve surgir dos músculos e do cérebro dos cidadãos. É preciso que o cidadão se aproprie da ponte. Apenas, nessa altura, tudo é possível (Fanon, 1961).

Nesse sentido, podemos afirmar que a ciência ocidental moderna foi uma importante peça para a expansão e consolidação da dominação moderna (Santos, 2019) e para que possamos desconstruí-la enquanto único conhecimento legítimo é necessário criticarmos seu caráter racista. Para Boaventura de Sousa Santos (2019) os saberes oriundos das epistemologias do Sul são culturalmente e tecnicamente intrínsecos às práticas de resistência a opressão. Ainda de acordo com o autor, esses saberes existem incorporados nas práticas sociais, movimentando-se de maneira despersonalizada, ainda que alguns sujeitos do grupo tenham mais autoridade a partir de tais saberes (Santos, 2019).

Por consequência, Saúde e Educação Diferenciada em comunidades tradicionais passa ser como na pequena roda de Capoeira Angola, um jogo de pergunta e resposta, onde todos os elementos estão entrelaçados. Não são concebidos de forma linear. O enredo depende da trama coletiva orquestrada pela circularidade das práticas ancestrais.

Dessa maneira, é imprescindível a discussão da atuação dos movimentos sociais como o Fórum de Comunidades Tradicionais de Angra, Paraty e Ubatuba na luta pela Educação Diferenciada, nesse trabalho de pós-graduação comprometido com a Gestão de Territórios e Saberes da Baía da Ilha Grande. E também, as práticas pedagógicas na implementação do ensino diferenciado nas escolas do território.

3 SAÚDE E EDUCAÇÃO DIFERENCIADA NA ESCOLA DO QUILOMBO DO CAMPINHO E NO PROJETO REDES

As narrativas de formação coletivas e individuais, baseadas na história de vida e oralidade, como método de investigação qualitativa da prática docente, servem, principalmente, de insumos para ancoragem da memória social de povos tradicionais da Baía da Ilha Grande. De modo que, ecoar voz dos sujeitos historicamente oprimidos, às suas práticas em saúde, seus ritos gerenciadores de vida e movimentos sociais na trama territorial, é entendido aqui, como promoção de justiça socioambiental (Carneiro *et al.*, 2022; Passeggi, *et al.*, 2011; Freire, 2020).

O foco no indivíduo como agente e paciente, agindo e sofrendo no seio de grupos sociais, conduz cada vez mais a se investigar em Educação a estreita relação entre aprendizagem e reflexividade autobiográfica (Passeggi *et al.*, 2011). Trata-se, portanto, de um processo educativo, em grande medida vinculado às nossas experiências escolares e posicionamento no mundo, capazes de nutrir a criatividade humana e reconstituir a consciência histórica das aprendizagens realizadas ao longo da vida em comunidade (Carneiro *et al.*, 2022; Passeggi, *et al.*, 2011; Freire, 2020).

Nos parágrafos abaixo apresentaremos narrativas históricas dos movimentos sociais do território e a luta pelo acesso à educação diferenciada em Paraty/RJ. Cabe destacar que tal luta no município remonta a diversos movimentos iniciados desde a criação do Fórum de Comunidades Tradicionais em 2007, que culminam na criação do Coletivo de Apoio à Educação Diferenciada, em 2015, e na sua participação intensa na Conferência Municipal de Educação de 2015, que conquistou a inclusão da meta da Educação das Comunidades Tradicionais no Plano Municipal de Educação (PME) e, posteriormente, a abertura dos Anos Finais (6º ao 9º ano) nas escolas da Praia do Sono e do Pouso da Cajaíba, com educação diferenciada (FCT, 2023).

O Fórum de Comunidades Tradicionais (FCT) é o movimento social que representa as comunidades indígenas, quilombolas e caiçaras de Angra dos Reis, Paraty e Ubatuba. Foi criado em 2007 e desde então atua na defesa dos territórios tradicionais através de diferentes bandeiras de luta. A educação diferenciada é uma delas.

Falar em educação diferenciada, significa reconhecer que os processos de aprendizagem de comunidades tradicionais se diferem da educação padronizada dos currículos escolares, pois trazem em sua prática os conhecimentos e as formas de sua transmissão próprios da

comunidade, da cultura e do território em que vivem. Além disso, uma educação que proporcione aos educandos construir sua identidade e desenvolver um pensamento crítico em relação ao contexto sociopolítico em que suas comunidades estão inseridas. Assim, garantir o acesso à educação escolar para as comunidades tradicionais deve ser uma forma de valorização de suas culturas e de defesa de seus territórios (FCT, 2023).

O Plano Municipal de Educação (PME) está baseado em diversas legislações que afirmam os direitos das comunidades tradicionais, questão que ganhou relevância nas últimas duas décadas do século XX. As convenções 107 e 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que tratam dos povos tradicionais, foram formuladas e reconhecidas no início da década de 1990. No Brasil, o Decreto n. 5051/2004 reconhece e promulga as referidas convenções. Uma característica relevante das convenções, já derivada das lutas dos movimentos, é o princípio da autodeterminação, como critério fundamental para sua aplicação. Também está na base do PME a valorização profissional e o financiamento da educação que assegurem sua qualidade e expansão, de acordo com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996.

Outra importante legislação a ser levada em conta é o Decreto n. 103/2019, que instituiu a modalidade de Escolas do Campo em Paraty. O art. 1º do Decreto institui que “a educação se dará de forma diferenciada, sendo elaborada em conjunto com seus próprios sujeitos” e que “haverá o *incentivo a criação de políticas e projetos específicos para as escolas do campo”. No art. 2º, delimita-se que as escolas do campo são “aquelas localizadas em área rural deste município; aquelas localizadas em áreas de quilombos, e aquelas localizadas na zona costeira em comunidades caiçaras”.

O art. 3º institui algumas diretrizes, dentre as quais destaca-se que “o Currículo e o Projeto Político Pedagógico das escolas do campo deverão ser construídos de forma diferenciada em relação aos das escolas da cidade”; “haverá formação continuada para os educadores do campo a fim de formá-los para o atendimento das especificidades dessas comunidades; “Será garantida infraestrutura e transporte para educandos e educadores durante a ida e permanência na escola”; e que “o calendário dessas escolas deverá respeitar as fases e os ciclos produtivos, as condições climáticas e, no caso específico das comunidades rurais da zona costeira de Paraty, as condições de mar que interferem diretamente no acesso a elas”.

Em 2016, inicia-se um programa de formação contínua, coordenado pelo IEAR/UFF, voltado para um movimento de reorientação curricular nas escolas da Praia do Sono e do Pouso da Cajaíba. Em 2017, houve a implantação da formação de professores em educação escolar

quilombola para os professores das escolas do Quilombo do Campinho e do Cabral, que resultaram na sequência, em três Acordos de Cooperação Técnica assinados entre UFF, CPII e SME de Paraty, o que consideramos um avanço histórico no município (FCT, 2023).

No âmbito da educação escolar caiçara, em maio de 2018, houve finalmente a chegada de mais professores, totalizando 4 professores para atender as turmas de 6º, 7º e 8º ano das escolas da Praia do Sono e do Pouso da Cajaíba. A formação dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Zona Costeira de Paraty também teve início em março de 2018, atendendo oito escolas situadas em comunidades caiçaras, completando os três programas de formação continuada em curso. Ao final de 2018, o Ministério Público Federal foi acionado em razão de pendências da educação para as comunidades tradicionais em Paraty, o que resultou numa audiência pública sobre o tema realizada em Paraty.

Em 2019, depois de um importante movimento da comunidade do Saco do Mamanguá, foi aberta uma turma de 6º ano no Mamanguá. Ao final desse ano a mobilização das comunidades se intensificou e foi realizada uma audiência pública em Paraty coordenada pela Comissão de Educação da ALERJ para tratar da educação das comunidades tradicionais de Paraty e Ilha Grande. (FCT, 2023).

No fim de 2019, com uma nova gestão na SME, ocorreram avanços significativos, foi assinado o decreto instituindo a modalidade de educação do campo em Paraty (Decreto n. 103/2019), consolidando uma série de direitos relacionados à educação das comunidades tradicionais. Houve a primeira formatura de turmas das escolas do Sono e do Pouso.

Em 2020, iniciou-se a abertura do segundo segmento nas comunidades em Ponta Negra, Trindade e Paraty Mirim, Campinho, além da consolidação do Mamanguá, com a incorporação deste à formação continuada e ampliando o número de professores. Depois de muita luta, foi contratado o barco para as comunidades vizinhas ao Pouso da Cajaíba serem atendidas por esta escola polo. Infelizmente a pandemia interrompeu o desenvolvimento dessas novas iniciativas e trouxe desafios aos professores com o ensino remoto. Mas se mantiveram as formações docentes, que embasavam os envios de atividades para os alunos, além de ter sido aplicado um questionário respondido por quase 100 alunos das escolas caiçaras (FCT, 2023).

Em 2021, o ano iniciou ainda em meio à pandemia e com desafios atualizados para o cumprimento do Plano Municipal de Educação em sua integralidade. O retorno às aulas sem uma pactuação prévia com o conjunto de professores da rede municipal trouxe alguns conflitos, em função da dificuldade de cumprir as recomendações de protocolos de segurança da COVID-

19, com as unidades escolares em situações precárias. As demandas foram reunidas em um dossiê, entregue pelo Coletivo em reunião com a secretária de educação, que não apresentou respostas efetivas. A escola da Praia do Sono, por exemplo, permaneceu a maior parte do ano de 2021 sem professor na área de Linguagens (FCT, 2023).

A Lei n. 2.327/2021 alterou o PME de 2015, mantendo todas as estratégias da Educação das Comunidades Tradicionais, mas distribuindo-as em diversos capítulos em vez de mantê-las concentradas na Meta 2. A alteração do PME foi feita em conferência sem consulta prévia com as comunidades, no final de janeiro de 2021, sem participação social representativa. Se por um lado não retrocedeu nas conquistas obtidas em 2015, por outro lado interditou possíveis avanços que poderiam advir de um processo mais participativo.

Atualmente a maioria dos professores que atuam nas comunidades tradicionais ingressaram por meio de contrato temporário. Poucos são os professores concursados, sendo os únicos que atuam há três anos ou mais nas mesmas comunidades. Desde 2017 não há concurso público para suprir essas carências.

Dentre as metas do PME, vale destacar uma que trata dessa questão: estabelecer critérios para o perfil do profissional que atuará nas escolas das comunidades tradicionais e assegurar que a atividade docente seja exercida, preferencialmente, por professores (as) oriundos (as) das mesmas, conforme preconiza a Convenção 169 da OIT e Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola, estabelecendo prazos para a realização de concurso público específico, implementando formação específica para a atuação dos docentes. No entanto, a meta ainda é um horizonte fora da presente realidade.

Apresentaremos aqui, 05 Experiências Pedagógicas em Saúde e Educação Diferenciada na Baía da Ilha Grande. A Experiência Pedagógica como docente na Implementação do 2º Segmento do Ensino Fundamental na Escola do Quilombo do Campinho da Independência; Experiência Pedagógica como docente: o canto, o jongo e as folhas no Ensino de Ciências Naturais; Experiência Pedagógica como Educadora do REDES: Produção de atividade de socioeducativa para o Programa de Apoio à Formação de Educadores de Paraty (PAFE), Núcleo de acompanhamento Maré de Saberes no Quilombo do Campinho; Experiência como Educadora do REDES: Uso de Plantas medicinais e o cuidado popular em saúde em comunidades tradicionais da Baía da Ilha Grande; e por fim, Experiência como Educadora Popular: Ações Formativas na Comunidade Caiçara de Tarituba “Saberes Tradicionais e Farmácia Natural”

3.1 A EXPERIÊNCIA DOCENTE NA IMPLEMENTAÇÃO DO 2º SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA DO QUILOMBO DO CAMPINHO DA INDEPENDÊNCIA

Durante os anos de 2020 a 2021 atuei como docente de ciências naturais na implementação do segundo segmento da educação diferenciada da Escola Municipal do Quilombo do Campinho em Paraty. No ano letivo de 2020 fomos assolados pela pandemia da COVID-19 e a contratação temporária dos professores pela Secretaria Municipal de Educação de Paraty foi suspensa até a chegada das diretrizes do Ministério da Educação para o início das aulas remotas.

A Secretaria de Educação lançou mão do tema gerador que nortearia o ensino a distância. A baixa infraestrutura da cidade e da zona rural (acesso à internet de banda larga, computadores etc) impuseram muitos desafios à comunidade escolar, logo à implementação da primeira turma do segundo segmento de educação diferenciada quilombola. As atividades didáticas eram impressas, higienizadas e disponibilizadas na escola para retirada pelos pais. Outra estratégia para continuidade das aulas foi a criação de um grupo utilizando o aplicativo do WhatsApp do celular formado por docentes, discentes e responsáveis, quando estes possuíam celulares. Nos grupos as atividades impressas eram digitalizadas na tentativa de promover um ambiente virtual de ensino. Novos desafios apareceram: desde a falta de programas adequados nos aparelhos para leitura dos documentos, além da falta de acesso e recurso financeiro dos discentes para gastos com internet e aparelhos de telefone. Dada a realidade, a interação entre professores e alunos neste ambiente não foi muito bem-sucedida, salvo algumas exceções.

Muitos professores, há exemplo da minha experiência, faziam entregas das atividades impressas nas casas dos alunos, tentando seguir minimamente os protocolos de prevenção e segurança para COVID-19. No entanto, a devolutiva das atividades também não era satisfatória.

Em relação ao programa de formação contínua de professores em educação escolar quilombola para os professores das escolas do Quilombo do Campinho e do Cabral, coordenado pelo IEAR/UFF, CPII e SME de Paraty voltado para um movimento de reorientação curricular nas escolas, foi realizada também de forma remota. E nós, docentes recém-contratados da educação diferenciada quilombola, participávamos também das formações da educação diferenciada caiçara. Durante certo período, foi proposto pela coordenação pedagógica a partilha e a construção de práticas pedagógicas em parceria com os demais docentes que

atendiam as comunidades da costeira, logo a educação diferenciada caiçara. No entanto, entendendo as particularidades de cada comunidade e a necessidade de se aprofundar em um ensino afrorreferenciado, enquanto docentes de comunidades quilombola, percorremos outra trajetória.

Contudo, em função da minha inserção no movimento social, principalmente na Coordenação Nacional de Comunidades Tradicionais Caiçaras, participava das duas formações. Até que por questões de sobrecarga e a precarização das condições de trabalho no exercício do magistério, e os reflexos da pandemia na saúde física e mental, não tive uma participação tão efetiva na formação da educação diferenciada caiçara, no que se refere a discussão e construção de práticas pedagógicas.

A SME, na tentativa dialogar com a temática da soberania alimentar, lançou mão da temática da agricultura familiar no planejamento pedagógico durante o período de isolamento da COVID-19. Cabe destacar, que boa parte das comunidades da zona rural e costeira vivem ou já viveram da pesca artesanal e da agricultura de subsistência e que durante a pandemia muitas roças de cultivos tradicionais de mandioca, feijão, milho e hortaliças, foram retomadas.

Para isso, enquanto educadora das ciências naturais de um ensino diferenciado, buscou-se referências pedagógicas que abarcasse o conteúdo proposto, mas também com elementos de valorização da cultura quilombola, incorporando a Lei n. 10.639. Destaca-se a importância da referida lei na luta antirracista e pela democracia no Brasil. Promulgada em 9 de janeiro de 2003, a Lei n. 10.639 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

À vista disso, na grande roda, me deparei com os desafios e os gargalos do ensino de ciências apartados do letramento racial. Como na pequena roda, dei a volta ao mundo. Fui ao pé do berimbau Gunga, e retomei o jogo. Busquei, uma *Pedagoginga* (Araújo, 2022), embasada nos fundamentos de uma mulher que ginga, a fim de promover à docência, reflexões afrorreferenciadas a partir do meu corpo-território. Com eixo temático em Saúde e Educação Diferenciada, apresentamos um trabalho (auto)biográfico no qual se situam as atividades de pesquisa, docência e formação na pós-graduação. Em seguida, discutimos as práticas pedagógicas desenvolvidas nas comunidades tradicionais da Baía da Ilha Grande a partir das narrativas de vida, do manejo de planta medicinais, do canto e a dança, uma educação antirracista (Carneiro *et al.*, Braúna; Sobrinha, 2022; Passeggi *et al.*, 2011).

3.2 EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COMO DOCENTE: o canto das folhas e o jongo no ensino de ciências naturais

Convido as camaradas e aos camaradas a se reunirem em roda, peço licença aos mais velhos e mais velhas, de pés descalços sobre a terra e ao som dos atabaques, a adentrarem na aula *Cantigas e biodiversidade*. O público-alvo foram as turmas do 6º, 7º ano e 8º ano do segundo segmento da Educação diferenciada da Escola Municipal do Quilombo do Campinho da Independência em Paraty/RJ, durante o ensino de ciências naturais remoto da pandemia da COVID-19. O jongo, manifestação remanescente cultural africana no Brasil e na comunidade, como tema gerador do ensino de ciências naturais.

Cabe lembrar que pedi autorização para utilizar a composição do ponto de jongo da griô Laura dos Santos, liderança comunitária do Campinho, em sala de aula. Mestre Laura (em memória) tinha muita preocupação com a didatização do jongo. Para a comunidade jongueira, jongo é coisa séria, é herança ancestral, não pode ser conduzido por qualquer um e de qualquer forma, é pedagogia de vida e conexão com o Sagrado. Como na roda de capoeira, Angoleiras também batem cabeça aos pés dos berimbaus orquestrados pelos mestres e mestras para jogar. Posto isso, fiz contato pelo telefone e lembro com muitos detalhes da permissão concedida e o ponto cantado em uma gravação de áudio via WhatsApp.

Antes de adentrarmos no estudo de caso da aula *Cantigas e Biodiversidade*, é importante ressaltar, que a luta do Quilombo do Campinho por uma educação diferenciada não se encontra à parte da luta pelo território, pois essas questões estão diretamente interligadas. A cosmovisão da comunidade compreende que esses dois espaços se relacionam o tempo todo. Nesse sentido, apresentam outras referências epistemológicas e organizações do pensamento. É a partir da perspectiva do território que se percebem enquanto grupos formadores deste; identificam as apropriações no/do território das quais emergem conflitos e injustiças invisibilizadas pelas relações de poder. A escola como uma instituição construída e perpetuada nessa lógica de relações desiguais de poder, tem sua importância, por isso, defender uma escola que seja atrelada às lutas políticas das comunidades quilombolas, cujo projeto educacional reafirme a importância do território é essencial (Nobre, 2019).

Dentro de um contexto histórico, o debate sobre uma educação escolar quilombola no Quilombo do Campinho, bem como a construção de um projeto de educação baseada na cultura quilombola, com especificidades de seu território, teve como marco fundamental a implantação do Ponto de Cultura Manoel Martins em 2003, que recebeu este nome devido ao griô que nasceu

e viveu por muitos anos no campinho da Independência. Essa importante iniciativa fomentou a desconstrução e desnaturalização da hierarquização racial impregnada no imaginário social e nas relações sociais estabelecidas, sobretudo introjetada pelos próprios sujeitos que vivenciavam os efeitos perversos desse racismo, inclusive no espaço escolar.

Além disso, a atividade proposta está ancorada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola na Educação Básica (Resolução CNE/ CEB 08/2012). A resolução assegura aos quilombolas uma educação diferenciada baseada em aspectos como “memória coletiva”, “marcos civilizatórios”, “territorialidade” etc, existentes na comunidade. Como enfatiza o documento também, a despeito da generalidade da Resolução, as propostas em Educação Escolar Quilombola devem ser contextualizadas e condizentes com a realidade e anseios de cada comunidade, tendo em vistas a diversidade destas no território brasileiro.

Segue no Anexo 1 o material pedagógico da experiência em educação diferenciada no Quilombo do Campinho.

Buscou-se, portanto, dentro de uma perspectiva de ensino antirracista fazer presente as produções tecnológicas e científicas produzidas pelos povos que tiveram seus saberes subjugados, fazendo-se cumprir as Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008, as quais estabelecem a obrigatoriedade dos estudos da história e cultura afro-brasileira e indígena. Ademais, um ensino nesse modelo, nos convida a desconstruirmos os paradigmas do monocultivo do saber, que tomam formatos de progresso, desenvolvimento, e mais recentemente, desenvolvimento sustentável, para caminhos únicos nas formas de sentir o mundo e de construir conhecimento.

Dessa forma, em termos de produções tecnológicas e científicas, os alunos foram estimulados a pensar as tecnologias sociais desenvolvidas pela comunidade a partir de conceitos unificadores de Ciências. Expressos aqui, como os processos de transformação (elementos químicos, fotossíntese, produção, consumo, cadeia alimentar) interpretados pelo manejo que fazem da natureza, a partir das fibras vegetais da palmeira juçara, da confecção dos artesanatos quilombolas, da produção da polpa e palmito, e que se relacionam com conceitos de Espaço/ Tempo, biosfera, matéria viva e não viva, minerais, animais e vegetais.

Reflexões sobre problemáticas vivenciadas pelos Povos Tradicionais, como a criminalização das suas práticas de subsistência ancestrais, conflitos de gestão territorial, caracterizados pela sobreposição de territórios tradicionais e Unidades de Conservação também foram possíveis em *Cantigas e Biodiversidade*. No caso do Quilombo do Campinho, inserido

na Área de Proteção Ambiental Cairuçu, práticas como a caça de animais silvestres foram proibidas. No entanto, em tempos remotos era uma fonte proteica para comunidade.

E por fim, trazer o Canto das folhas e o Jongo, o bailado dos corpos-territórios no ensino de ciências naturais, permite a ancoragem da memória social da comunidade escolar. Permitir que um povo tradicional reproduza seus ritos gerenciadores de vida é promover Saúde em sua definição ampla.

3.3 EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COMO EDUCADORA DO REDES: produção de atividade de socioeducativa para o programa de apoio à formação de educadores de Paraty (PAFE), Núcleo de Acompanhamento Maré de Saberes no Quilombo do Campinho

A produção da atividade socioeducativa Farmácia Natural foi realizada pela educadora apoiadora Juliana Antônia do projeto Rede/Observatório de Territórios Sustentáveis da Serra da Bocaina (OTSS) em parceria com o Programa de Apoio à Formação de Educadores de Paraty (PAFE). O público-alvo foi 9º ano do segundo segmento da educação diferenciada quilombola da Escola Municipal do Quilombo do Campinho. Tais discentes, foram ex-alunos da educadora quando exercia o magistério em Ciências da Natureza durante seu contrato de docente da Rede Pública Municipal de Ensino de Paraty. A experiência também contribuiu para a sistematização das vivências do tempo comunidade e trabalho integrado da comunitária Iara Mathilde Martins, cursista da rede de formação socioambiental Maré de Saberes, Projeto Redes/OTSS.

Experiências pedagógicas envolvendo plantas medicinais na Educação Diferenciada Quilombola, sugerem que um número significativo da comunidade escolar utiliza ou já utilizou vegetais para promoção de saúde. Parte das espécies botânicas que foram citadas durante a roda de conversa da oficina Farmácia Natural, se encontram presentes na Relação Nacional de Plantas Medicinais de Interesse ao SUS (RENISUS).

Além disso, muitos alunos e alunas ao compartilharem memórias e subjetividades no uso de plantas medicinais, reconheceram na figura de membros mais velhos da família, há exemplo das avós, as vias de transmissão desse conhecimento. Durante a oficina, foram produzidas pomadas medicinais, utilizando o óleo vegetal como veículo de extração das propriedades terapêuticas das plantas, a partir de vegetais coletados na comunidade e também trazidos pelo griô Quilombola, Sr. Álvaro, uma das grandes referências locais em cuidados populares e uso de fitoterápicos, especialmente na atenção básica de saúde.

Afirma-se que tais conhecimentos ancestrais vêm sofrendo uma erosão, principalmente com as mudanças dos modos de vida no território e a travessia dos nossos griôs para ancestralidade. Desse modo, ensino diferenciado é capaz de dar conta do conhecimento local, seu imaginário, línguas e culturas, fomentar ações integradas de políticas públicas em educação e em atenção básica de saúde em Paraty.

3.4 EXPERIÊNCIA COMO EDUCADORA DO REDES: uso de plantas medicinais e o cuidado popular em saúde em comunidades tradicionais da baía da Ilha Grande

As condições socioeconômicas, culturais e ambientais são determinantes sociais intimamente ligados à saúde de comunidades tradicionais da baía da Ilha Grande. O projeto desenvolvimentista concebido durante a Ditadura Militar nos anos 1970 para região e as violações no direito à permanência no território, contribuíram com apagamento da memória biocultural e o adoecimento físico/mental de indígenas, quilombolas e caiçaras.

Destaca-se que com a chegada do capital e crescimento da indústria farmacêutica, houve um declínio de práticas populares em saúde, principalmente as de benzimentos e as parteiras. No entanto, o emprego tanto da flora quanto da fauna para prevenção, cura e tratamento de doenças, há exemplo das garrafadas, infusões, cataplasmas, decocções, xaropes e também plantas ritualísticas na forma de banhos, defumação e no benzimento, ainda são utilizadas pelas matrizes culturais do território

Com respeito às experiências de espaços comunitários, o cultivo de plantas medicinais e difusão desses saberes se dão de forma isolada e muitas vezes sem continuidade. Há exemplo das hortas comunitárias realizadas junto ao SUS, as chamadas Farmácias Vivas, que no município de Paraty, contou com iniciativas como na Comunidade do Quilombo do Campinho e no Bairro Pantanal. Tais iniciativas foram interrompidas em função da falta de incentivo e/ou pela saída de profissionais das unidades de saúde que protagonizavam em diálogo com as comunidades o uso de fitoterápicos.

Em relação ao gênero, tanto homens quanto mulheres detêm conhecimentos relacionados aos cuidados populares em saúde envolvendo o uso de plantas. No entanto, as mulheres se envolvem e exercem o protagonismo das ações em espaços que dialogam com a pauta. Verifica-se o exposto, especialmente em organizações comunitárias como a Pastoral da Saúde, em Angra dos Reis, composta predominantemente por mulheres; cargos de agentes de

saúde, tanto na zona rural e costeira do município de Paraty, e em ações formativas do Projeto Redes.

A realização do Projeto Redes, antigo PEA – Projeto de Educação Ambiental Costa Verde – é uma medida de mitigação exigida à Petrobras, pelo licenciamento ambiental federal, conduzido pelo IBAMA. O Projeto Redes acontece nas regiões do litoral norte de São Paulo: Ubatuba, Caraguatatuba, São Sebastião e Ilhabela; e no litoral sul do Rio de Janeiro: Mangaratiba, Angra dos Reis e Paraty.

Esta segunda fase é uma parceria com a Fiotec/Fiocruz, representada pelo Observatório de Territórios Sustentáveis e Saudáveis da Bocaina, o Fórum de Comunidades Tradicionais de Angra dos Reis, Paraty e Ubatuba, a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP).

As Ações Formativas (AF) na Comunidade se caracterizam por reuniões e atividades com intuito de trabalhar diferentes temáticas com as comunidades. O objetivo é estimular o envolvimento coletivo de comunitários em temas que mobilizem as comunidades, além de: (i) Contribuir com o processo educativo das comunidades em direção a uma maior noção dos seus direitos, a um aprofundamento na compreensão das questões locais e regionais que impedem a melhoria das condições de vida e trabalho e, especialmente, ao estímulo à busca de soluções coletivas e à construção de espaços de vivência organizativa; (ii) Contribuir para o fortalecimento dos processos organizativos independente da equipe do PEA; (iii) Formação de novas lideranças, principalmente jovens e mulheres, vinculados ao processo educativo da Rede; (iv) Debater junto às comunidades o papel da formação e a importância da participação de educandos nos cursos e atividades propostas pela Rede de Formação Socioambiental. Elas podem ser realizadas em variados formatos tais como: rodas de conversa, aulas públicas, desenvolvimento de trabalhos coletivos e mutirões.

3.5 EXPERIÊNCIA COMO EDUCADORA POPULAR: ações formativas na comunidade Caiçara de Tarituba “Saberes Tradicionais e Farmácia Natural”

A produção de atividade de educação ambiental Farmácia Natural foi realizada pela educadora apoiadora Juliana Antônia do projeto Rede/Observatório de Territórios Sustentáveis da Serra da Bocaina (OTSS), durante o segundo semestre de 2022, no centro de Referência da Ciranda Caiçara de Tarituba, em parceria com o projeto Escola do Patrimônio Imaterial do

Estado do Rio de Janeiro, Lei de incentivo à Cultura da Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa /Governo Estado do Rio de Janeiro.

A experiência também contribuiu para a sistematização das vivências do tempo comunidade e trabalho integrado da comunitária Aldia Bulhões, cursista da rede de formação socioambiental Maré de Saberes Projeto Redes/OTSS e membra da Coordenação Política Pedagógica (CPP) do curso em andamento.

A atividade de educação ambiental Farmácia Natural teve como principal objetivo a troca de saberes em saúde popular e uso de plantas ainda praticados pelos sujeitos tradicionais da comunidade caiçara de Tarituba. Além disso, difundir tecnologias sociais em agroecologia como a produção de fitoterápicos a partir da extração de princípios ativos de plantas medicinais utilizando o álcool de cereal como veículo, processo denominado de alcoolatura (vegetais frescos) e tinturas (vegetais secos), óleos vegetais e ceras de animais (pomadas).

O encontro teve início como uma roda de conversa, contando com um total de 14 participantes. O público era majoritariamente feminino (11 comunitárias). As participantes apresentaram em seus relatos, memórias de uso de plantas medicinais para cura e prevenção de doenças. Durante a oficina, abordamos a Política Nacional de Plantas Medicinais (2006), a Relação de Plantas de Interesse do SUS-RENISUS, bem como as Práticas Integrativas e Complementares do SUS-PICS (2006) que recomendam a fitoterapia e fomentam práticas populares de cuidado e promoção da saúde. O Primeiro Suplemento de Formulário de Fitoterapia da Farmacopéia Brasileira publicado pela Anvisa (2018) foi impresso e disponibilizado para Biblioteca Comunitária Cirandas.

Durante a roda de conversa, elencamos uma lista de plantas úteis da comunidade, dentre elas a parietária (*Parietaria officinalis* L.), o boldo (*Plectranthus barbatus* Andrews), a estomalina (*Vernonanthura condensata* (Baker) H. Rob), a erva cidreira (*Lippia alba* (Mill) N.E.Br), a cúrcuma (*Curcuma longa* L.), a transagem (*Plantago major* L.), o guaco (*Mikania glomerata* Spreng), o poejo (*Mentha pulegium* L.), o alecrim (*Rosmarinus officinalis* L.), a araruta (*Maranta arundinacea* L.), a pitanga (*Eugenia uniflora* L.), a erva-de-santa-maria (*Chenopodium ambrosioides* L.), a amora (*Morus nigra* L.), terramicina (*Alternanthera brasiliana* (L.) Kuntze) e a rosa branca (*Rosa alba* L.).

As crianças também listaram as plantas medicinais usadas na comunidade. O benzimento foi apontado como prática de saúde popular. Porém, segundo os participantes, a prática já não é mais vivenciada na comunidade devido a erosão de conhecimentos,

principalmente com a morte dos detentores desses saberes. Após a roda de conversa, abordamos temas importantes para o uso seguro de plantas medicinais como a coleta, a identificação botânica, toxicidade, processamento, validade e extração de seus princípios ativos. Em seguida, produzimos pomadas utilizando como base o azeite, cera de abelha e plantas frescas coletadas na própria comunidade.

Destaca-se, portanto, que o público-alvo era especialmente feminino, o que corrobora o protagonismo das mulheres nas ações e espaços destinados aos cuidados em saúde. A partir dessa atividade, surgiram demandas e encaminhamentos para a realização de Encontro de Conhecedores de Plantas Medicinais, Rezas e Benzimentos de Tarituba, a construção da Farmacopéia Popular de Tarituba e a revitalização da horta medicinal da Escola Municipal da comunidade.

As experiências na produção de pomadas medicinais foram inéditas para a comunidade escolar do Quilombo do Campinho e para Comunidade de Tarituba. Houve muito engajamento e participação do público-alvo. O baixo custo e a simplicidade do processo de produção de pomadas, faz da fitoterapia uma tecnologia social relevante para práticas e cuidados em saúde no território.

Por isso, a relevância de Saúde e Educação diferenciada na ancoragem de memórias de povos tradicionais. Como uma prática pedagógica crítica, antirracista e libertadora, um ensino diferenciado é capaz de dialogar, portanto, com epistemologias distintas. É capaz de dar conta do conhecimento local, seu imaginário, línguas e culturas, bem como fomentar ações integradas de políticas públicas em educação e em atenção básica de saúde na Baía da Ilha Grande.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o recorte territorial das matrizes culturais (caiçaras, quilombolas e indígenas) da Baía da Ilha Grande-RJ, as práticas em Saúde Popular utilizando tanto a flora quanto a fauna são amplamente conhecidas na atenção básica de saúde. No entanto, os impactos negativos da modernidade, sobretudo, a chegada dos grandes empreendimentos promoveu mudanças drásticas no modo de vida dessas populações tradicionais. A urbanização, a perda de biodiversidade, bem como impacto da revolução industrial e tecnológica com produção acelerada de novos medicamentos, valorizando as drogas sintéticas, desencadearam um declínio da fitoterapia e o apagamento da memória biocultural desses povos.

Destaca-se que diversas tentativas vêm sendo feitas a fim de se construir um conceito mais dinâmico, que dê conta de tratar a saúde não como imagem complementar da doença e sim como construção permanente de cada indivíduo e da coletividade. Dessa forma, a fitoterapia ganha visibilidade e há um esforço para sua valorização através de políticas públicas em saúde (Política Nacional das Plantas Medicinais e Fitoterápicos de 2006, Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) de 2006, na Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta (PNSIPCF) de 2011, e se apresentam, ainda que indiretamente, na Política Nacional de Educação Popular em Saúde (Pneps-SUS) de 2013).

Enfatiza-se a importância para as populações tradicionais e movimentos sociais do território as iniciativas do Programa Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos que propõe identificar experiências e definir instrumentos de validação/reconhecimento dos conhecimentos tradicionais para o uso seguro e sustentável de plantas. incentivando a Saúde Popular, o uso e o manejo sustentável de plantas medicinais.

Desta forma, a criação de sistema de registro de conhecimentos tradicionais elaborados pelas próprias comunidades, como as farmacopeias populares nos diferentes biomas brasileiros, é uma metodologia a ser adotada através do diálogo entre as comunidades e demais setores da sociedade, visando a complementação e respeito entre os diferentes sistemas de conhecimentos: tradicional e científico; com benefícios para todos.

Saúde e Educação Diferenciada são tramas complementares, são pontes, caminhos e transformação. Uma incumbida da outra remediando as mazelas socioambientais. São compreendidas como o próprio manejo das plantas medicinais, em que a extração de seus princípios ativos necessita de um veículo para transportar suas propriedades terapêuticas.

Percebe-se, na Educação Popular, onde a Educação Diferenciada é herdeira, o processo de construção do conhecimento é uma produção histórica e social, resultante da participação e do protagonismo dos sujeitos nela envolvidos, daí a sua ação emancipadora. É nesse sentido que se busca elaborar uma proposta de Educação Popular “não para o povo”, mas “com o povo”, como algo que leva à prática libertadora das classes subalternas. A Educação Popular possibilita uma experiência de compartilhar o aprender e o saber que vai além da leitura da palavra.

Posto isto, o exercício da escrivivência, da escrita que nasce do cotidiano, das lembranças, da experiência de vida, do afeto, do corpo-território, torna-se uma ferramenta valiosa para educação, luta e ancoragem de memórias sociais de mulheres negras, periféricas e tradicionais da Baía da Ilha Grande.

Salienta-se que a metodologia da escrita (auto)biográfica possibilitou para docente em formação, um retorno reflexivo sobre o seu trajeto e partir dele, a construção de um projeto de pesquisa-ação-formação.

Considera-se que os diversos encontros realizados, bem como as práticas pedagógicas em sala de aula, nos quais várias comunidades e comunitários trocam experiências, discutem o que são conhecimentos tradicionais, onde estão, como circulam, como são mantidos e produzidos, que papel exercem dentro da comunidade; além de evidenciarem e fortalecerem este patrimônio cultural, ressaltam o círculo virtuoso, que deve ser priorizado pelas políticas públicas: a proteção dos direitos das comunidades sobre seus conhecimentos, e a conservação do ambiente onde vivem.

Além dessas experiências em educação popular em saúde que foram compartilhadas no presente trabalho, em grande parte das áreas de abrangência do Projeto Redes, Oficinas de Farmácia Viva/Natural são demandadas. Durante o ano de 2023, a educadora também realizou uma Ação Formativa- AF de Farmácia Viva na Comunidade do Aventureiro, Ilha Grande, Angra dos Reis; além de uma AF de Farmácia Viva no I Encontro de Mulheres da Ilha Grande:

Luta Comunitária e Saúde Mental; e ainda AF de Farmácia Viva em construção na Comunidade da Praia da Enseada, Ubatuba, SP.

A *chamada* é uma *pedagogia* da Capoeira Angola e nos informa: atenção! A atenção é para todas (os). É um convite especialmente a quem se ocupa do centro (ponto de criação e propagação) ou se sente nele ou ainda sob o seu foco. Diante o cenário pós-pandêmico e pós-bolsonaristas de retrocessos a nível democrático e desmontes das políticas socioambientais, é tempo das lideranças comunitárias e movimentos sociais se reposicionarem no jogo; de construir políticas públicas de memórias, especialmente considerando a erosão desses conhecimentos e a travessia de nossos grãos para ancestralidade.

Aponta-se que Sankofa ensinaria a possibilidade de voltar atrás, às nossas raízes, para poder realizar nosso potencial para avançar. Representa os conceitos de autoidentidade e redefinição. Simboliza uma compreensão do destino individual e da identidade coletiva do grupo cultural. É parte do conhecimento dos povos africanos, expressando a busca de sabedoria em aprender com o passado para entender o presente e moldar o futuro.

Deste saber africano, Sankofa molda uma visão projetiva aos povos milenares e aqueles desterritorializados pela modernidade colonial do “Ocidente”. Admite a necessidade de recuperar o que foi esquecido ou renegado. Traz aqui, ao primeiro plano, a importância do estudo da história e culturas africanas e afro-americanas, como lições alternativas de conhecimento e vivências para a contemporaneidade.

Desvela, assim, desde a experiência africana e diaspórica, uma abertura para a heterogeneidade real do saber humano, para que nós possamos observar o mundo de formas diferentes. Em tempos de homogeneização, esta é a maior riqueza que um povo pode possuir. Portanto, pensar Saúde e Educação Diferenciada na Baía da Ilha Grande, em suma, é promover uma educação antirracista.

REFERÊNCIAS

ALBURQUERQUE, U. P.; ALMEIDA, C. F. C. B.; MARINS, J. F. A. **Tópicos em conservação, etnobotânica e etnofarmacologia de plantas medicinais e mágicas**. Recife: NUPEEA/Sociedade Brasileira de Etnobiologia e Etnoecologia, 2005. 286p.

ARAÚJO, B. S. B.; ROCHA, D. M.; VIEIRA, F. P. Pensando num ensino de ciências decolonial a partir da poesia “Eu-mulher” de Conceição Evaristo. **Filos. e Educ.**, Campinas, SP, v. 13, n. 1, p. 1917-1937, jan./abr. 2021

ARAÚJO, J. SILVA, R. L.; FERREIRA, E. C. **Mulheres que gingam**: reflexões sobre as relações de gênero na capoeira. Curitiba: Appris, 2022. 293 p.

BARBOZA, M. S. L.; TUKANO, L. D. Y.; WAIWAI, J. X. “Corpoterritorialização” katukina: lampejos etnográficos sob as perspectivas femininas indígenas. **Amazôn – Rev. Antropol.**, v. 11, n. 2, p. 503-547, dez. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: DOU, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 07 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília: DOU, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 07 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília: DOU, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 07 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.123, de 20 de maio de 2015**. Brasília: DOU, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13123.htm. Acesso em: 06 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Departamento de Assistência Farmacêutica. **Política nacional de plantas medicinais e fitoterápicos**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. 60 p. (Série B. Textos Básicos de Saúde)

BRASIL. **Portaria n. 2.866, de 2 de dezembro de 2011**. Brasília: DOU, 2011. Disponível em: <https://www.saude.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=NDU0OQ%2C%2C>. Acesso em: 05 jan. 2022.

BRAÚNA, C. J. D.; SOUZA, D. S.; SOBRINHA, Z. M. L. A. Letramento racial crítico: ações para construção de uma educação antirracista. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-10, 2022.

CARNEIRO, N.; SANTANA, B.; GAIA, G. **Insumo para ancoragem de memórias negras**. São Paulo: Oralituras; Fundação Rosa Luxemburgo; Casa Sueli Carneiro, 2022.

EVARISTO, C. **Escrevivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes (Orgs.). Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

DIAS, J. E. L.; CARDOZO, L. C. L. **Farmacopeia Popular do Cerrado**. 2 ed. Belo Horizonte: Articulação Pacari Raizeiras do Cerrado, 2021.

DUTRA, Débora Santos Andrade et al. Educação em Ciências e Decolonialidade: em busca de caminhos outros. In: MONTEIRO, Bruno A. P. et al. **Decolonialidades na educação em ciências**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

FANON, F. Desventuras da consciência nacional. In: **Condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.

FERREIRA, A. C. **Escrevivências, as lembranças afro-femininas como um lugar da memória afro-brasileira**: Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e Geni Guimarães. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras), Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (FIOCRUZ). **Projeto Sankofa discute as questões e relações étnico-raciais**. 10 out. 2018. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/projeto-sankofa-discute-questoes-e-relacoes-etnico-raciais>. Acesso em: 10 mar. 2023.

FÓRUM DE COMUNIDADES TRADICIONAIS (FCT). Angra dos Reis, Paraty e Ubatuba. **Dossiê Desafios da educação escolar das comunidades tradicionais em Paraty** - Coletivo de Apoio à Educação Diferenciada. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GALLO, E.; NASCIMENTO, V. (Org.). **O Território Pulsa**: territórios sustentáveis e saudáveis da Bocaina: soluções para promoção de saúde e do desenvolvimento. Paraty/RJ: Fiocruz, 2019.

hooks, b. **Mulheres negras**: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 16, p. 193-210, jan./abr. 2015.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. 2019.

MERLADET, F. REIS; G. SUSSEKIND, M.L. Ecologia de saberes, para adiar o fim da escola. **Observatório de Educação**, 2010. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/movimento-negroeducado>. Acesso em: 05 jun. 2022.

MIRANDA, E. O. **Corpo território e educação decolonial**: proposições afro-brasileiras na invenção da docência. Salvador: EDUFBA, 2020. 207 p.

MONTEIRO, S. C.; BRANDELLI, C. L. C. **Farmacobotânica**: aspectos teóricos e aplicação. Porto Alegre: Artmed, 2017. 156 p.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

NASCIMENTO, B. O papel da mulher nos quilombos brasileiros, resistência e vida. In: RATTIS, Alex; GOMES, B. **Todas [as] distâncias**: poemas, aforismos e ensaios de Beatriz Nascimento. Salvador: Editora Ogum's Toques Negros, 2015.

NESPOLI, G.; GOMES, A. M. O.; BORGES, C. F.; CHAGAS, D. C.; DIAS, J. V. S. *et al.* **Educação Popular e plantas medicinais na atenção básica à saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2021. 192 p.

NOBRE, D. **Currículos diferenciados das escolas indígenas, quilombolas e caiçaras**: política e metodologia. IEAR/UFF, 2019. 286 p.

OLIVEIRA, T. F. M.; MARTINS, C.C. **Escola Quilombola revisitando tradições culturais do Quilombo da Fazenda na Toca da Mãe do Ouro**. Araraquara/SP: Junqueira & Marin; Maranhão: FAPEMA, 2018.

ORGANIZAÇÃO SOCIAL DO TRABALHO. **Convenção n. 107, de 05 de junho de 1957**. Disponível em: [https://www.oas.org/dil/port/1957%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais.%20\(Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%20%C2%BA%20107\).pdf](https://www.oas.org/dil/port/1957%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais.%20(Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%20%C2%BA%20107).pdf). Acesso em: 10 fev. 2022.

ORGANIZAÇÃO SOCIAL DO TRABALHO. **Convenção nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais**. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%20%C2%BA%20169.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA E. C.; VICENTIN P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração sobre o ambiente humano. Estocolmo, Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente Humano, 1972.**

Programa internacional de educação ambiental. Estocolmo, Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente Humano, 1972. Agenda 21. Rio de Janeiro, Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, 1992.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (Pnuma); União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN); Fundo Mundial para a Natureza (WWF). **Cuidando do Planeta Terra: uma estratégia para o futuro da vida.** São Paulo, 1991.

REFLORA. **Plantas do Brasil:** Resgate Histórico e Herbário Virtual para o Conhecimento e Conservação da Flora Brasileira. Disponível em: [Reflora \(jbrj.gov.br\)](http://Reflora(jbrj.gov.br)). Acesso em: 01 nov. 2023.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). Prefeitura Municipal de Paraty. **Decreto n. 091, de 2021.** Revoga o Decreto n. 013, de 2021. Paraty, RJ: DOU, 2021. Disponível em:

RIO DE JANEIRO (ESTADO). Prefeitura Municipal de Paraty. **Decreto n. 103, de 2019.** Paraty, RJ: DOU, 2021. Disponível em:
<https://www.paraty.rj.gov.br/API/Areas/Admin/Conteudo/Documento/17122019194957640.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2022.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). Prefeitura Municipal de Paraty. **Lei n. 2.028, de 2015.** Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação. Paraty, RJ: MPRJ, 2015. Disponível em:
https://www.mprj.mp.br/documents/20184/203908/paraty_lei_2.028_15_plano_municipal_de_educacao.pdf. Acesso em 12 fev. 2022.

ANEXO I

	E.M. CAMPINHO	
PROFESSORA: Juliana Antônia Ferreira		
DISCIPLINA: Ciências Naturais		
DATA: 08/07/2020		
ALUNO (A):		

Olá , pessoal! Tudo Bem? Espero que sim!

Ao longo das nossas atividades, percebemos o quanto a BIODIVERSIDADE e os RECURSOS BIOLÓGICOS presentes na natureza são importantes para nossa vida. Os seres vivos, como as plantas e animais nos fornecem alimento, remédio, energia, vestimentas e utensílios diversos.

Através das experiências e vivências na natureza, os AGRICULTORES FAMILIARES e POVOS TRADICIONAIS, como os indígenas, os quilombolas e os caiçaras, por exemplo, que habitam e habitaram a FLORESTA ATLÂNTICA do nosso território, acumularam e passaram de geração em geração o conhecimento referente aos RECURSOS BIOLÓGICOS LOCAIS.

Figura 1. Coleta da Juçara.



EXERCÍCIOS

1- Uma das formas encontradas por povos tradicionais para transmitirem seus conhecimentos acerca da natureza é através de CANTIGAS, LENDAS E CONTOS. No Quilombo do Campinho, onde se localiza nossa escola, existem inúmeras cantigas de Jongo, falando dos RECURSOS BIOLÓGICOS existentes na comunidade.

A partir do PONTO DE JONGO abaixo, respondam:

“Lá na mata da Jurema

Eu vi uma Capivara

Ela tava bem comendo a semente da Juçara

A semente da Juçara , a semente da Juçara

Perguntei pra Capivara que semente e essa aí

Ela foi me respondeu:

É o tal Juçaraí, é um tal Juçara aí

Perguntei para Capivara se é doce ou salgado

Ela foi me respondeu

Também vai em molho pardo, Também vai em molho pardo

Lá na mata da Jurema

perguntei pra Capivara se a semente é do amor

Ela foi me respondeu:

Quem bebe dela nunca falhou quem bebe dela nunca falhou”

Autoria: Mestra Laura dos Santos, quilombola do Campinho da Independencia

A - Você já teve alguma experiência com a PALMEIRA JUÇARA? Já utilizou sua fibra para artesanatos? Tomou o suco? Comeu o palmito? Viu algum pássaro ou insetos visitando a palmeira da juçara? Escreva sobre sua experiência.

B- Além da palmeira da juçara, o ponto de jongo fala também de outro elemento da nossa BIODIVERSIDADE, a CAPIVARA, o maior roedor do mundo, nativos da América do Sul, vivem em locais próximos a ambientes aquáticos, considerado uma “caça”, utilizado e apreciado como alimento. Você já teve alguma experiência com esse animal ou outros animais silvestres? Escreva sobre essa experiência.