

JOSÉ APARECIDO DA SILVA ROCHA
LUZIA FERREIRA DA CRUZ
DOUGLLAS FERREIRA DA ROCHA

SABERES INTERLIGADOS:

EDUCAÇÃO, ENSINO E PESQUISA.

VOL. 01



SUA FEIRA DE LIVROS

JOSÉ APARECIDO DA SILVA ROCHA
LUZIA FERREIRA DA CRUZ
DOUGLLAS FERREIRA DA ROCHA

SABERES INTERLIGADOS:

EDUCAÇÃO, ENSINO E PESQUISA.



SUA FEIRA DE LIVROS

SABERES INTERLIGADOOS:

EDUCAÇÃO, ENSINO E PESQUISA.
VOLUME I

ORGANIZADORES:

JOSÉ APARECIDO DA SILVA ROCHA
LUZIA FERREIRA DA CRUZ
DOUGLLAS FERREIRA DA ROCHA

AUTORES

JOSÉ APARECIDO DA SILVA ROCHA
LUZIA FERREIRA DA CRUZ
DOUGLLAS FERREIRA DA ROCHA

PREFÁCIO:

JOSÉ APARECIDO DA SILVA ROCHA

EDITORÇÃO

JOSÉ APARECIDO DA SILVA ROCHA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Rocha, José Aparecido da Silva
Saberes interligados [livro eletrônico] :
educação, ensino e pesquisa : vol. I / José
Aparecido da Silva Rocha, Luzia Ferreira da
Cruz, Douglas Ferreira da Rocha. -- 1. ed. --
Apiraca, AL : Sua Feira de Livros, 2025.
PDF

Bibliografia.
ISBN 978-65-988057-1-5

1. Comunidades quilombolas 2. Educação
3. Educação ambiental 4. Interdisciplinaridade
na educação 5. Memória cultural 6. Prática
pedagógica I. Cruz, Luzia Ferreira da.
II. Rocha, Douglas Ferreira da. III. Título.

25-291372

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: 10.5281/ZENODO.16813580

Sumário

1. Árvore Genealógica Na Sala De Aula: A História Oral No Processo De (Re)Construção De Uma História Social Do Povo.....	6
2. Escrevivências Da Educação Quilombola: Memórias E Práticas Formativas Antes Da Escola Formal Nas Comunidades De Pau D'arco E Carrasco, Arapiraca – Al.	15
3. Memória, Cultura E Oralidade: O Imaginário Popular Na Comunidade Quilombola De Pau D'arco, Arapiraca – Al.....	32
4. “O Saber Nos Garante A Riqueza”: Memórias Sobre A História Da Educação Na Comunidade Quilombola De Pau D'arco – Arapiraca/Al (1950-1968).....	51
5. Memórias E Narrativas Do Presente Sobre O Passado: Comunidades Quilombolas De Tabuleiro, Cajá E Pau D'arco.....	67
6. Contribuições Do Ensino De História Na Perspectiva Vista De Baixo Na Comunidade Quilombola De Pau D'arco - Al (2020-2021)	82
7. Liberdade Incompleta: Leis Abolicionistas, Racismo Estrutural E A Resistência Negra No Brasil.	98
8. Transformando A Sala De Aula: A Aplicação Da Pedagogia Do Oprimido No Ensino Fundamental I.....	123
9. Educação Crítica E Ideologia: O Papel Do Professor Ativista Na Luta Pela Mudança Social.	134
10. Da Opressão À Libertação: O Ensino Superior Como Instrumento De Conscientização Social.....	145
11. Gamificação No Ensino De Ciências: Uso Do Kahoot Como Ferramenta Avaliativa.	154
12. O Brincar E O Aprender: A Relevância Das Atividades Lúdicas Na Jornada Da Alfabetização	168
13. Plantas Medicinais Em Comunidades Rurais: Um Recurso Pedagógico Para O Fortalecimento Da Educação Ambiental.....	182
14. Ensino De Botânica Através De Plantas Medicinais: Uma Abordagem De Educação Ambiental Para O Ensino Médio.....	196

PREFÁCIO

A obra que o leitor tem em mãos é mais que um conjunto de textos. É a retirada da “gaveta” de pesquisas científicas e estudos que estavam distantes do olhar da sociedade. Eu sempre acreditei que o conhecimento precisa estar disponível e ao alcance de todos aqueles que tem interesse. Este livro é a celebração da educação para a vida, de memórias, vozes silenciadas, propostas educativas e alternativas de mudança.

Em “Saberes Interligados”, os autores lançam a proposta de de entrelaçar diferentes áreas do conhecimento ao mesmo tempo que reafirmam a importância de práticas pedagógicas que dialoguem com os territórios, culturas e histórias das comunidades. Vivendo em uma sociedade que questiona a importância do conhecimento científico, este livro apresenta-se como uma esperança renovadora. Ao reunir diversos textos que tratam de comunidades quilombolas, noção de pertencimento, prática docente, mudança social e ensino de ciência, a obra rompe com a ideia de fragmentação disciplinar e propõe uma abordagem integradora e crítica.

Ao adentrar pelas páginas do texto, o leitor perceberá que cada capítulo parte de um aspecto em comum: a escola como ambiente de reconhecimento, escuta e transformação social. Na seção que trata da construção de árvores genealógicas, por exemplo, é possível perceber a valorização da história familiar, da ampliação da ideia de pertencimento.

Esta proposta didática, portanto, parte da sala de aula para ressignificar a compreensão de mundo dos estudantes por meio de uma “história vista de baixo”, o que desconstrói a centralidade das narrativas das elites e as direciona para reconhecer o protagonismo do povo. Da mesma forma, ao abordar o ensino de ciências e botânica, os pesquisadores apontam para a necessidade de integrar o conhecimento científico com as experiências do cotidiano dos alunos.

Saberes interligados é um chamado à escuta, à valorização das memórias coletivas e à reconstrução de práticas pedagógicas capazes de humanizar o ensino. Ao final de sua leitura, é possível compreender que educar é, sobretudo, interligar saberes, construir sentidos e afirmar vidas.

José Aparecido da Silva Rocha

Mestre em História

INTRODUÇÃO

A presente obra é uma coletânea de artigos que envolvem reflexões, relatos de experiências, investigações, relatos de experiência e pesquisas que trafegam entre a historiografia, o ensino de história e ciências. Saberes Interligados nasce da necessidade de retirar pesquisas da gaveta e disponibilizá-las para o mundo repensando os processos educativos e promovendo uma articulação entre o conhecimento científico e saberes tradicionais.

Este livro é fruto de vivências em sala de aula, em comunidades quilombolas e na proposta de mudança social que desafiam uma lógica eurocêntrica e partem para a valorização de uma educação libertadora conectada com a realidade dos sujeitos comuns.

Em Saberes Interligados, o leitor estará diante de propostas metodológicas que partem da convicção que a educação deve ser um instrumento de valorização cultural e emancipação social. O diálogo entre as disciplinas e saberes rompe com a fragmentação dos conteúdos escolares e propõe uma abordagem integrada e significativa na vida dos estudantes.

Mais que transmitir conteúdos prontos, os textos aqui reunidos propõem uma escuta atenta, um olhar sensível e um compromisso ético com as vozes que foram e são silenciadas ao longo da história. Por fim, almejamos que este livro inspire professores, pesquisadores e leitores em geral para construir práticas transformadoras e perceber que o conhecimento científico pode ser integrado com a justiça social.

Por uma educação libertadora que ensine o sujeito a pensar e refletir o seu lugar no mundo.

José Aparecido da Silva Rocha

Luzia Ferreira da Cruz

Dougllas Ferreira da Rocha

Organizadores

ÁRVORE GENEALÓGICA NA SALA DE AULA: A HISTÓRIA ORAL NO PROCESSO DE (RE)CONSTRUÇÃO DE UMA HISTÓRIA SOCIAL DO POVO.

José Aparecido da Silva Rocha

Mestre em História pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Graduado em História e Pedagogia. Professor de História na SEDUC-AL. E-mail: joseasrocha@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3874-3593>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3565352312354016>.

RESUMO

O presente artigo discute a importância da história vista de baixo, valorizando sujeitos populares ignorados pelo discurso oficial. A experiência ocorreu na Escola Estadual Nossa Senhora da Conceição (Craíbas-AL), em 2021, onde estudantes do 1º ano do ensino médio construíram árvores genealógicas. A atividade promoveu o diálogo entre gerações, despertando o interesse pela história familiar. A metodologia baseou-se na história oral, permitindo aos alunos reconhecerem sua origem e perceberem sua trajetória como parte relevante da história do tempo presente. O trabalho ressalta o valor da escuta e da vivência como forma de reconstruir a memória social dos esquecidos.

Palavras-chave: História oral. Arvore genealógica. povo

ABSTRACT

This article discusses the importance of history from below, highlighting voices often ignored in official narratives. The experience took place at Nossa Senhora da Conceição State School (Craíbas-AL) in 2021, where first-year high school students developed family trees. The activity encouraged intergenerational dialogue and sparked interest in personal and family histories. Using oral history as a method, the project helped students recognize their origins and see their stories as meaningful contributions to present-day history. The study emphasizes listening and lived experience as essential tools for reconstructing the social memory of those traditionally forgotten in historiography.

Keywords: Oral history. Genealogy. people

INTRODUÇÃO

Por muito tempo a escrita da História ocupou-se em dar voz aos vencedores. A perspectiva dos grandes heróis, dos mitos fundadores, das pessoas da alta sociedade ou vistas como importantes. Esta forma de escrita ignorou sujeitos populares que fazem parte de uma grande massa composta por homens, mulheres, negros, índios, entre outros que foram ignorados ou descritos em segundo plano, geralmente como sujeitos passivos.

Mediante a crítica desta tradição historiográfica que exaltava um único lado da história, no século XX surge uma nova perspectiva histórica na escola dos Annales que buscava enxergar uma “história vista de baixo”. Uma forma de dar voz aos esquecidos e demonstrar a importância que aqueles anônimos possuíam para a escrita da história. De acordo com Sharpe (2011) pesquisar uma história vista de baixo pode desempenhar uma noção de pertencimento ao grupo envolvido, pois, nos recorda que nossa identidade e dá-nos uma noção de pertencimento.

É sob a preocupação acerca da valorização desta história “esquecida” que surge este relato de experiência pessoal. No ano de 2021, enquanto professor de história na Escola Estadual Nossa Senhora da Conceição, na cidade de Craíbas – AL, lancei a proposta da construção de uma árvore genealógica como requisito avaliativo. Os estudantes de 04 turmas deveriam coletar as devidas informações através de um roteiro de perguntas que seriam respondidas com o auxílio de seus familiares mais idosos.

A experiência trouxe bons resultados e contribuiu para a construção de uma história escrita sobre as vivências das camadas populares. Uma história vista de baixo em que os sujeitos envolvidos puderam expressar um pouco de suas origens. De acordo com Sharpe (2011), a história oral tem sido muito usada pelos historiadores que tentam estudar a experiência das pessoas comuns (p.49), por isso, ao optar por essa metodologia, a intenção era trazer à tona uma história não expressa nos livros, mas sim, no cotidiano popular. Diante disto, foi possível concordar com Alberti (2019), quando afirma que “uma entrevista de história oral permite reconstruir decursos cotidianos, que geralmente não estão registrados em outro tipo de fonte” (ALBERTI, 2019, p.23)

Com o resultado da prática de pesquisa em história oral, os estudantes envolvidos comentaram sobre a importância de dialogar com os membros da

família e descobrir coisas novas a respeito de suas origens. Eles enfatizaram a satisfação dos entrevistados ao passarem as informações como se sentissem orgulho em participar do trabalho. Não foram raras as alegações que após a construção da árvore genealógica, a perspectiva dos estudantes sobre sua própria família foi modificada.

Este estudo foi produzido a partir de referencial teórico e bibliográfico bem como o auxílio de um relato de experiência de uma metodologia aplicada ao ensino para favorecer a produção de uma História vista de baixo. Diante desta compreensão, a história social do povo desperta o interesse por ser uma prática de pesquisa oral que dá voz aos esquecidos, aos que não são reis, rainhas, senhores, mas sim, o povo.

DA HISTÓRIA TRADICIONAL À HISTÓRIA SOCIAL DO POVO

A escrita da história entre os séculos XIX e XX destacou a atuação dos “grandes homens”, deixando à margem de seus registros aqueles que aparentemente possuíam pouca importância. Isto ocorreu devido a influência do positivismo, levando a narrativa histórica apresentar os fatos narrados sob a visão vencedores e/ou escrita sobre dominantes como uma forma de supervalorizar os que estavam no poder, ignorando então, os vencidos ou dominados.

Alguns descreveram a história do soberano que chegou ao poder governou o povo, como se estes fossem naturalmente passivos à dominação. Outros falaram sobre a vida do general que venceu a batalha, mas deixaram de fora os soldados que perderam suas vidas, tiveram membros amputados e por fim tornaram-se apenas números. Já a história da escravidão escrita sob a perspectiva do senhor de engenho causa a impressão que aquela condição de subjugado era uma característica intrínseca à população negra, ignorando que ninguém nasce para a escravidão, esta é, uma condição imposta.

Com o surgimento da escola dos Annales na década de 1930, o discurso historiográfico passou a incorporar outras formas de análises sociais e áreas do conhecimento como a Antropologia e sociologia, por exemplo, a ponto de enxergar aqueles que outrora eram ignorados.

Sob esta nova perspectiva, observou-se que os sujeitos por vezes anônimos têm uma importância fundamental nos acontecimentos e suas interações

com o meio são imprescindíveis para o desenvolvimento da sociedade, conforme especifica Castro (1997). Com a mudança decorrente dos annales, os historiadores dedicaram seus estudos para compreender a interação do ser humano com o meio, bem como as implicações decorrentes de suas ações na totalidade. Assim, compreendeu-se que o ser humano molda a realidade social, independente de qual classe seja proveniente e de quais relações sociais possa desempenhar em conexão com os outros que partilham o mesmo contexto histórico.

Com esta mudança, o desafio era expressar a realidade social dos sujeitos através da atuação dos seres humanos de modo geral. Não apenas o “homem” enquanto figura masculina dominante, heróis, reis e personalidades, mas sim, os homens e mulheres que, de modo pluralizado compõem a sociedade e por muito tempo foram ignorados.

De acordo com Malerba (2006), o historiador deve estar atento à produção do conhecimento historiográfico de modo que sejam valorizados os homens e mulheres de um modo geral. Não cabe mais à historiografia contemporânea enfatizar os heróis e esquecer que existem homens e mulheres que vivem em determinado meio social produzem história, afinal, não existe sociedade sem história e estes seres produzem-na em determinado tempo e local.

É possível concordar com Chartier (1991) quando atesta que as representações de um povo constroem um sentido para aqueles que as desempenham. Este sentido, todavia, está interligado com as interações em forma de expressões do social. Por exemplo: as manifestações culturais e a representação da identidade do sujeito são objetos de estudo do campo da história social que tem se esforçado para trazer à tona aquilo que outrora era ignorado pelos que escreviam a história e fazer uma história vista de baixo.

Além disto, há também um reforço à identidade cultural e social dos envolvidos, que além de terem seus relatos transformados em documentos, percebem que o registro da história não é absolutamente para os poderosos e que as “pessoas comuns” podem participar deste processo historiográfico. Entretanto, dizer isso requer assumir um compromisso com aqueles que ficaram nas entrelinhas do discurso e no esquecimento do relato historiográfico. É ressignificar o papel dos seres humanos e reinterpretar fatos relatados sob questionamentos de uma nova perspectiva através do diálogo com diversas fontes e outras áreas do conhecimento.

Portanto, o resgate histórico da atuação de sujeitos desconhecidos deve-se ao empenho de historiadores e historiadoras que buscam valorizar os discursos da história vista de baixo. Como resultado desta nova perspectiva historiográfica, a história oral tem realizado um importante trabalho para a valorização da memória da cultura e da identidade das pessoas. Trazer à tona os acontecimentos sob a óptica de sujeitos anônimos tem dado um sentido ao meio em que vivem, ao compreenderem que suas ações e recordações são importantes para a construção da representação social.

Através da prática de pesquisa em história oral, a historiografia tem o grande desafio de superar interpretações equivocadas e/ou tendenciosas, atribuindo então, a devida importância aos sujeitos populares. Para tanto, é preciso que os pesquisadores dediquem suas observações para os anônimos que muitos podem julgar sem relevância para a pesquisa, mas que são capazes de revelar seu potencial enquanto sujeitos históricos.

ÁRVORE GENEALÓGICA NA SALA DE AULA: A HISTÓRIA VISTA DE BAIXO

Enquanto professor de História na rede estadual de Alagoas, propus aos estudantes da 1ª série do ensino médio que realizassem a criação de uma árvore genealógica para descobrirem a origem de suas famílias. Este foi um trabalho individual para finalizar as notas do quarto bimestre no ano de 2021. A experiência resultou em uma série de pesquisas ricamente elaboradas pelos estudantes da Escola Estadual Nossa Senhora da Conceição, localizada na cidade de Craíbas – AL.

Alguns estudantes alegaram que nunca tinham realizado uma pesquisa tão densa e que o resultado, ao montar um painel com fotos de seus familiares foi “gratificante”. Outros alunos disseram-se surpresos com a origem de sua família, o que de fato, não sabiam até então. Uma estudante informou que ficou tão animada com a pesquisa que fez uma viagem para outra cidade para visitar o avô que há tempo não o encontrava.

Em termos de metodologia da pesquisa, elaborei uma aula apresentando um roteiro de perguntas conforme será posto a seguir. O entrevistador deveria aproximar-se dos membros mais idosos de sua família e/ou moradores da comunidade e realizar uma entrevista acerca de seus antepassados. De acordo

com alguns estudantes, ao entrevistarem seus avós, tios, e familiares já idosos, perceberam certa alegria dos mesmos ao notarem a relevância deste passado para um trabalho escolar.

Orientei os estudantes previamente que:

Aqueles que escrevem a história vista de baixo não apenas proporcionam um campo de trabalho que nos permite conhecer mais sobre o passado: também tornaram claro que existe muito mais, que grande parte de seus segredos que poderiam ser conhecidos, ainda estão encobertos por evidências inexploradas”(SHARPE, p.62, 2011)

Antes dos alunos iniciarem a pesquisa, ressaltei sobre o peso e a responsabilidade que é lidar com informações alheias e que é preciso respeitar as memórias do sujeito e, se possível, deveriam utilizar de outros documentos que pudessem amparar a veracidade dos relatos como fotografias, jornais, etc.

Dado o prazo de 03 (três) semanas, chegou o dia de realizar a entrega. Notei que a quantidade de pessoas que realizaram a pesquisa foi um número expressivo (132) dentre um total de 137 alunos em 04 turmas.

Quando a pesquisa foi entregue, atribuí a pontuação pelo interesse e organização. Aplicando um carimbo em cada trabalho, realizei a devolução e pedi que os jovens arquivassem em um local que pudesse ser preservado para a posteridade haja vista as informações coletadas.

Também dediquei uma aula para dialogar com eles sobre as entrevistas e refletir sobre os resultados. Para a maioria dos estudantes, a compreensão acerca de seu passado familiar deu-lhes uma nova perspectiva acerca de sua própria história pessoal. Todos os estudantes informaram que não tiveram dificuldade em conseguir as informações e que os idosos entrevistados ficaram satisfeitos ao término do diálogo.

Acredito que os entrevistados sentiram-se importantes no processo de construção desta pesquisa porque nunca perceberam-se como protagonistas da construção de sua própria história. Ademais, compreende-se que ao dar voz aos esquecidos, a história cumpre a função de completar as lacunas no discurso historiográfico.

A importância de “ouvir o povo” remonta a perspectiva de uma história social do povo, uma história vista de baixo e que precisa estar no mesmo nível de importância daquela outrora escrita e proclamada como a dos grandes heróis.

A história oral é, portanto, um grande instrumento na construção deste passado

esquecido. Diante disto, a proposta da montagem de uma árvore genealógica traz tanto para os estudantes a compreensão de suas origens quanto a satisfação para os entrevistados ao perceberem que sua história de vida, apesar de simples, pode ser construída em meio às camadas populares, marginalizadas ou ignoradas, é importante para o registro da história da humanidade.

Um exercício simples que traz grandes mudanças e pode proporcionar uma noção de pertencimento. Foi realizada uma pesquisa com os estudantes acerca de suas percepções após a pesquisa. Através de um questionário para que os 132 alunos das 04 turmas de 1ª ano do Ensino Médio pudessem responder como compreendiam o resultado da árvore genealógica, sendo estas as seguintes perguntas:

- Entre 0 e 10,0 qual a importância desta pesquisa para a valorização da história de sua família?

Dos 132 estudantes que responderam ao questionário, 77 consideram que a pesquisa tem relevância e atribuíram nota 10, enquanto 42 alunos consideraram nota 8,0. Para 13 alunos a importância da pesquisa oscila entre as notas 1,0 e 5,0.

- Todas as informações coletas já eram de seu conhecimento antes da pesquisa ser realizada?

Entre os alunos que responderam ao formulário, 95 responderam que desconheciam as informações coletadas sobre sua origem familiar, enquanto para 37 já era de seu conhecimento.

- Você acredita que mais pesquisas como esta deveriam ser realizadas com frequência para valorizar mais a História da comunidade?

Para 119 estudantes pesquisas como a que foi desenvolvida agregam conhecimento sobre a história da comunidade, enquanto para 13 não contribuem de forma relevante.

- A maioria das informações foram coletadas com quem?

De acordo com as respostas dos 132 estudantes, a pesquisa foi realizada com o apoio de idosos pertencentes à família e idosos que da comunidade. Sendo que 98 estudantes afirmaram que obtiveram informações com seus parentes e 38 realizaram a pesquisa com o auxílio de moradores do local.

- A partir da realização dessa pesquisa, você considera que:

a) Esta pesquisa sobre a árvore genealógica é importante para promover a valorização e a cultura do povo.

b) Esta pesquisa não foi importante.

Para 125 estudantes, a opção “a” foi assinalada afirmando que a pesquisa contribuiu para o conhecimento pessoal e a ampliação da valorização da cultura e história local. Já para 07 alunos, a pesquisa não demonstrou relevância ao ponto de ampliar a noção de pertencimento e conhecimento.

Esta pesquisa desenvolvida com os estudantes do 1º ano do Ensino Médio revelou não apenas dados quantitativos, mas sobretudo aspectos qualitativos que apontam para uma profunda redescoberta de si e de sua comunidade. Ao investigarem suas árvores genealógicas, os alunos resgataram memórias antes desconhecidas, ouviram histórias de familiares e moradores mais velhos, e construíram pontes entre o presente e o passado.

A escuta ativa de idosos, muitas vezes silenciados socialmente, devolveu a esses sujeitos o papel de narradores da própria história, fortalecendo o elo entre gerações. Os dados mostram que a maioria dos estudantes reconheceu a importância da atividade para valorizar a história familiar e comunitária, promovendo uma percepção ampliada de pertencimento.

Isso evidencia que o ensino de História, quando enraizado na realidade local, pode ser um instrumento de emancipação cultural e identidade social. Mais do que um exercício escolar, essa experiência configurou-se como uma prática de resistência à invisibilização das trajetórias populares. Promover o reencontro com as origens é também propor novas possibilidades de futuro. Portanto, pesquisas como essa devem ser incentivadas com regularidade, pois reafirmam a potência da escola como espaço de construção de saberes significativos e da História como ferramenta viva na formação de sujeitos conscientes de sua trajetória e identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazer à luz a História que por muito foi ignorada não é tarefa fácil. Obviamente o pesquisador precisar sair de sua zona de conforto e realizar entrevistas. Assim aconteceu com estudantes de 04 turmas da Escola Estadual Nossa da Conceição que puderam visitar o passado e origem familiar como requisito avaliativo.

A pesquisa demonstrou que a pesquisa em História oral é importante para dar voz aqueles que não entraram no discurso historiográfico e que, fazendo

parte das camadas populares, tiveram sua importância deixada de lado para dar vez aos poderosos.

Abrir este espaço para dialogar com os que foram ignorados na escrita da História oficial é reconhecer sua relevância dentro de um contexto histórico e social em que valoriza-se sua vivência, modo de pensar, de agir e a cultura. Pesquisar essa história para valorizar as ações dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Ouvir contar: textos em história oral**. – 1º. Ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019.
- CASTRO, Hebe. **História social**. In. Cardoso, Ciro Flamarion; Vainfas, Ronaldo (ORG). Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997. p. 41- 54.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Guelhardo. Rio de Janeiro: Difel. 1990.
- MALERBA, Jurandir. **A história escrita: teoria e história da historiografia**. São Paulo: editora Contexto. 2006.
- SHARPE, Jim. A História vista de baixo. In: *BURKE, Peter. A escrita da história: novas perspectivas*; trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ESCREVIVÊNCIAS DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: MEMÓRIAS E PRÁTICAS FORMATIVAS ANTES DA ESCOLA FORMAL NAS COMUNIDADES DE PAU D'ARCO E CARRASCO, ARAPIRACA – AL.

José Aparecido da Silva Rocha

Mestre em História pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Graduado em História e Pedagogia. Professor de História na SEDUC-AL. E-mail: joseasrocha@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3874-3593>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3565352312354016>.

RESUMO

O presente estudo investiga as práticas educativas informais nas comunidades quilombolas de Pau D'Arco e Carrasco, situadas no município de Arapiraca, Alagoas, antes da implantação da escola formal. A partir da história oral e do conceito de *escrevivência*, busca-se compreender como os saberes ancestrais, a oralidade e a coletividade se constituíram como formas legítimas de educação, resistência e afirmação identitária. Ao resgatar memórias de moradores idosos, o projeto valoriza narrativas historicamente invisibilizadas e contribui para uma historiografia local mais inclusiva. A pesquisa propõe, ainda, a elaboração de um livro como gesto de ativismo político-pedagógico, fortalecendo vínculos entre escola, comunidade e universidade, além de subsidiar políticas educacionais comprometidas com os territórios quilombolas.

Palavras-chave: Educação Quilombola. Memória. *Escrevivência*.

ABSTRACT

This study investigates the informal educational practices in the quilombola communities of Pau D'Arco and Carrasco, located in Arapiraca, Alagoas, before the establishment of formal schooling. Based on oral history and the concept of *escrevivência*, it aims to understand how ancestral knowledge, orality, and community ties served as legitimate forms of education, resistance, and identity affirmation. By recovering the memories of elderly residents, the project values historically silenced narratives and contributes to a more inclusive local historiography. The research also proposes the publication of a book as a gesture of political-pedagogical *activism*, strengthening bonds between school, community, and university, while supporting educational policies rooted in the quilombola territories.

Keywords: Quilombola Education; Memory; *Escrevivência*.

INTRODUÇÃO

A cidade de Arapiraca está localizada na região Agreste do estado de Alagoas e abriga duas comunidades quilombolas: Pau D'Arco e Carrasco, reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares respectivamente nos anos de 2006 e 2007. Situadas em áreas rurais e nos limites do município, as comunidades enfrentam desafios históricos em relação ao acesso à educação formal e condições de acesso às práticas formativas. Pau D'Arco e Carrasco também possuem um histórico marcado por processos de resistência e preservação da identidade afrodescendente. Os territórios são marcados pela presença da agricultura familiar e pela luta pela construção e reafirmação da identidade étnico-racial, diante de inúmeros processos de silenciamento.

Ao mobilizar a memória e a escrevivência como fundamentos epistemológicos e metodológicos na escuta de sujeitos comuns das comunidades quilombolas de Pau D'Arco e Carrasco, articula-se também com a premissa de uma história vista de baixo. A partir de uma abordagem decolonial, o estudo também busca valorizar formas de conhecimento construídas a partir da oralidade, da ancestralidade e das experiências vividas pelos moradores. Ao transformar narrativas orais em documentação historiográfica, o projeto propõe uma escuta sensível e política dos sujeitos, contribuindo para o debate sobre educação como território de resistência. Como destaca Dias (2023), é preciso compreender a escrevivência como gesto metodológico insurgente, capaz de articular memória e formação docente nos territórios de luta, como os quilombos.

A elaboração de um livro com as escrevivências coletadas pretende ainda configurar um gesto de ativismo político-pedagógico, promovendo alianças entre universidade, escola e comunidade, ao mesmo tempo que inspira o poder público municipal a observar com mais atenção as experiências dos sujeitos quilombolas. A educação é vista, portanto, como um território de transformação e resistência que desafiam lógicas dominantes e coloniais ao mesmo tempo que esta pesquisa contribui para a construção de políticas educacionais mais inclusivas dentro os limites territoriais do município de Arapiraca.

Neste momento é preciso apresentar brevemente algumas informações sobre as comunidades quilombolas de Arapiraca e suas relações com a educação. Pau D'Arco está localizada cerca de 10km da área urbana. De acordo com Silva

(2020) o povoamento da região teve seu início por volta de 1883 quando uma família de negros alforriados composta por Manoel Tomás, sua esposa Josefa da Silva e seus seis filhos migrou de Penedo – AL, em busca de terras para a aquisição. Após o estabelecimento na região, a árvore genealógica da família Tomás e Silva cresceu e deixou suas raízes fincadas na memória e na história local. Com o tempo, outros ex-escravizados seguiram para a região em busca de um recomeço após a promulgação da Lei Áurea (1888). A região recebeu o nome devido a abundância de Ipês, conhecidos popularmente como Pau D'Arco e atualmente possui cerca de 700 famílias.

Já a comunidade Carrasco está localizada a 12km do ponto de central sentido Norte, rumo a cidade de Igaci. Informações obtidas de modo preliminar atestam que a comunidade surgiu no entorno de uma capitã chamada Antônia Rosa, senhora de engenho que supostamente acolhia escravizados fugitivos. Segundo a Associação de Desenvolvimento da Comunidade Remanescente de Quilombo do Carrasco, havia presença de pessoas por volta de 1802. Com a abolição da escravidão, outras pessoas migraram para a região marcando o aumento populacional. A comunidade recebeu o nome devido o nome “Carrasco” a partir de uma árvore abundante na região e que os moradores utilizavam para fazer fogueira e cozinhar. Atualmente, Carrasco possui cerca de 500 famílias.

As duas comunidades quilombolas supracitadas estão dentro de um processo de luta pela preservação de suas histórias, cultura e identidade. Devido os impactos da globalização, muito tem-se perdido ao longo dos anos, conforme atesta Dourado (2014) ao afirmar que há um processo gradual que afeta a identidade dos sujeitos e está marcado pela necessidade da preservação da memória como forma de garantir a transmissão de seus costumes para outras gerações, enquanto forma de resistência.

Ao transformar narrativas orais em documentação historiográfica, o projeto propõe uma escuta sensível e política dos sujeitos, contribuindo para o debate sobre educação como território de resistência. Trata-se de uma pesquisa em andamento, ainda em fase de coleta e organização de dados, com previsão de finalização após a etapa de entrevistas com moradores idosos das comunidades.

Esta pesquisa utiliza o conceito de O'Dwyer (2002) que considera que o termo comunidade quilombola no sentido contemporâneo diz respeito a um território em que grupos étnicos que desenvolvem práticas cotidianas de resistência na

manutenção e reprodução de seus modos de vida. Por meio das relações com o meio os sujeitos produzem história atribuindo sentido e significado estabelecendo conexões uns com os outros e reforçando os vínculos sociais.

Assim como outras localidades, as comunidades quilombolas passaram por um processo de escolarização gradual. Mas este processo nem sempre foi democrático e aberto para todos os interessados no ato de aprender. Para realizar esta investigação, será preciso recorrer às memórias dos moradores idosos das regiões quilombolas. Portanto, o uso das memórias dos sujeitos será uma ferramenta essencial para a construção desta pesquisa. A memória conecta o sujeito com o passado e exerce influência na compreensão do presente ampliando as perspectivas e visões de mundo. Pollak (1989) e Halbwachs (2004) são teóricos do campo das memórias e narrativas, mas distinguem entre si quando o assunto é a construção e influência das memórias. Para o primeiro, a memória coletiva é um processo por narrativas que moldam a cultura e valores. Já o segundo autor considera a memória como um reforço dos laços sociais, resultante na função social e identitária.

No que diz respeito à coleta das memórias, Alberti (2019) aborda sobre a complexidade desse processo, demonstrando que não se trata de uma tarefa simples e que envolve uma série de nuances. A autora explica que, ao falar sobre o passado, há uma tendência a borrar suprimir as lacunas, de modo que as descontinuidades e os lapsos sejam ignorados. Nesse sentido, as memórias individuais acabam sendo repletas de elementos subjetivos, como emoções, reações pessoais, observações particulares e até relatos pitorescos, que conferem um caráter emocional e muitas vezes fantasioso à narrativa. Comentário semelhante é proveniente de Bourdieu (2008) quando afirma que as pessoas organizam suas memórias para atribuir sentido ao presente, criando uma continuidade fictícia. O pesquisador deve evitar julgamentos e reconhecer os "exageros" nas memórias, enquanto valoriza as narrativas.

Ao partir para o campo da pesquisa prática, este estudo buscará compreender como as práticas educativas ocorreram nas comunidades quilombolas de Pau D'Arco e Carrasco ao considerar a educação na perspectiva freiriana de transformação social. Porém, é preciso salientar que historicamente, a prática educativa, foi utilizada como ferramenta de reprodução de valores coloniais. Ao mesmo tempo, a educação também pode passar por uma resignificação e ser

tratada enquanto mecanismo de resistência. Em comunidades quilombolas, a escola precisa ser vista como um espaço de ruptura e de quebra do silêncio.

A valorização dos saberes ancestrais e a supressão da perspectiva colonizadora pode ser intensificada diante da compreensão da escola não apenas como campo de transmissão de conhecimentos, mas enquanto ambiente de (re)existência e reafirmação. Para Walsh (2019) a educação pode ser compreendida como ferramenta de combate à lógica colonial e eurocêntrica. Mignolo (2017) considera que o pensamento colonial impôs hierarquias epistemológicas que trataram de silenciar conhecimentos e identidades. Sob esta perspectiva, para que haja a superação da perspectiva dominante na educação, é preciso que ocorra a valorização das histórias e dos saberes daqueles que por muito tempo foram ignorados.

Para compreender como as práticas de ensino ocorriam antes da educação formal, é preciso consultar os próprios sujeitos em suas vivências no território quilombola. Evaristo (2011) traz a proposta de escrevivência ao defender a importância de escrever sobre as narrativas e experiências dos moradores ao mesmo tempo que transforma a vida dos que foram marginalizados pela história oficial em fonte de saber e acima de tudo: resistência. Para exemplificar o que esta pesquisa está propondo, moradores idosos atestam que as práticas de ensino na comunidade de Pau D'Arco aconteciam de forma simples, mas seletiva. Professores ofertavam a alfabetização para crianças da comunidade em troca de uma remuneração. A “escola” era um local improvisado sejam estes em salões ou na casa dos próprios professores. Eram escolas particulares que atendiam a uma pequena quantidade de estudantes. Nesse período a educação estava restrita aos estudantes que poderiam pagar. O fato de ser um “serviço” monopolizado por poucos docentes estava intrinsecamente relacionado ao fato de poucas famílias conseguirem pagar pelo aprendizado dos filhos na atual comunidade quilombola.

De acordo com a professora Laurinete Basílio dos Santos: “Nesse tempo a prioridade do aprendizado era para o filho ‘homem’ mais velho da família” (Santos, 24 de abril de 2024). Além disto, sendo uma comunidade rural, alguns moradores de Pau D'Arco enxergavam a educação como algo dispendioso, secundário, irrelevante. A necessidade imediata naquele contexto era a utilização de mão de obra para os trabalhos na agricultura. A educação era compreendida como um

serviço ofertado que não agregava um retorno no momento presente. Aqueles que estudavam eram vistos como “preguiçosos” que não gostavam do trabalho na agricultura. A pesquisa de Rocha (2023) apresenta casos em que os filhos eram proibidos pelos pais e não poderiam estudar sem esse apoio familiar.

A educação em Pau D’Arco ganhou uma nova dimensão com a inauguração da primeira escola pública na comunidade, denominada Deraldo Campos no ano de 1968 e posteriormente renomeada como Luiz Alberto de Melo, em homenagem a um professor da comunidade. A partir desse ano, a educação escolar passou a atender aqueles que desejavam cursar o ensino básico por meio da escola pública na comunidade. Percebe-se, portanto, que antes da chegada da escola pública na comunidade de Pau D’Arco, o ensino era restrito aos que poderiam pagar por suas aulas, sendo um serviço ofertado e direcionado a um público específico.

Por outro lado, a comunidade de Carrasco não se distancia da realidade vivenciada pelos moradores de Pau D’Arco no que diz respeito a práticas educativas. No campo da educação. Fundada no ano de 1968, a Escola Manoel João da Silva, leva o nome de um morador que doou o terreno para a construção. Antes da implantação da unidade escolar, crianças e adolescentes dirigiam-se para estudar em outro povoado. Uma educação direcionada e exclusiva para poucos que eram filhos de pessoas com recursos financeiros.

As práticas educativas nas comunidades quilombolas de Pau D’Arco e Carrasco antecedem a implantação da escola formal e se constituiu por meio de práticas formativas baseadas na oralidade, no convívio social e na coletividade. No entanto, essas experiências foram historicamente invisibilizadas pela narrativa oficial. Ao mesmo tempo em que se configuram como formas legítimas de transmissão de saberes e de afirmação identitária, tais práticas também revelam processos de exclusão estrutural, marcados pelo racismo e pela desigualdade social. Assim, o problema que orienta esta pesquisa é: **como as práticas educativas e estratégias de transmissão de saberes desenvolvidas nas comunidades quilombolas de Pau D’Arco e Carrasco, antes da escolarização formal, expressam processos de resistência, exclusão e afirmação identitária?**

Evidentemente esta é uma questão ampla que requer muita atenção, uma vez que abre várias possibilidades para construção desta pesquisa. No entanto, é possível ater-se a uma **hipótese**: Antes da escolarização formal, as práticas

educativas e as estratégias de transmissão de saberes nas comunidades quilombolas de Pau D'Arco e Carrasco constituíam formas de resistência às imposições coloniais, preservando tradições culturais, afirmando identidades e fortalecendo o senso de pertencimento. Ancoradas na oralidade, na coletividade e nos saberes ancestrais, essas práticas criaram mecanismos próprios de letramento e socialização. Em contrapartida, o acesso à educação formal era excludente, restrito a quem possuía recursos financeiros para pagar professores locais ou se deslocar para outras regiões, limitando ainda mais as possibilidades de afirmação e resistência quilombola frente à sociedade hegemônica.

Enquanto justificativa, esta pesquisa fundamenta-se na importância de compreender as etapas do processo educativo nas comunidades quilombolas de Arapiraca, ao analisar a atuação de moradores envolvidos na relação de ensino e aprendizagem. As memórias e narrativas descritas pelos próprios indivíduos podem revelar experiências invisibilizadas e saberes que resistiram ao tempo e ao esquecimento. Pesquisar essas trajetórias educativas é um caminho para ampliar a historiografia local e a noção de pertencimento ao território ao mesmo tempo que se valorizam as experiências quilombolas. Diante disto, esta pesquisa dialoga com a proposta de escrevivência de Conceição Evaristo, compreendendo que as histórias de vida são espaços de resistência e de produção de saberes.

Apesar de haver avanços na produção acadêmica voltada à educação quilombola nos últimos anos, ainda são escassos os estudos que investigam as práticas educativas informais. Pesquisas como as de Gomes (2017), que analisam a formação de professores para escolas quilombolas, e de Silva (2021), que discute currículo e territorialidade, concentram-se na escola formal já instituída. Também estudos como os de Carvalho (2019) e Nascimento (2020) abordam a implementação da educação quilombola sob a ótica das políticas públicas, mas não recuperam os processos formativos ancestrais presentes nas comunidades antes da institucionalização da escola. Gonçalves e Silva (2010) ressalta que a inserção da diversidade étnico-racial no currículo escolar demanda a escuta das comunidades envolvidas, respeitando suas epistemologias e memórias. Trata-se, portanto de uma contribuição original à historiografia da educação quilombola e à valorização de saberes populares, com potencial para fundamentar políticas curriculares mais enraizadas nos contextos locais.

Assim, investigar o processo educativo em comunidades quilombolas

significa valorizar as práticas, memórias e saberes que se constituíram como estratégias de resistência cultural e afirmação identitária. Ao formar o corpo da pesquisa, o texto se posicionará como contribuição para a historiografia local e também como ferramenta para as unidades escolares da região, podendo ser utilizado em formações de professores, eventos, palestras e práticas pedagógicas. A valorização dessas memórias permitirá que estudantes e educadores reconheçam como ocorreu o processo educativo nas comunidades quilombolas, compreendendo a educação como um espaço de resistência, de transmissão de saberes ancestrais, construção e afirmação da identidade quilombola. Como defende Gomes (2017), a valorização dos saberes de matrizes africanas e afro-brasileiras nos espaços escolares exige não apenas o cumprimento legal da lei 10.639/03, mas uma formação docente que reconheça os territórios quilombolas como espaços legítimos de produção de conhecimento.

PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA E SUPERAÇÃO

Esta pesquisa propõe uma análise sobre a educação brasileira a partir da perspectiva e das memórias de moradores de Pau D'Arco e Carrasco. Diante disso, é preciso ressaltar que a perspectiva analisada será a partir de uma “história vista de baixo” capaz de trazer para a historiografia a atuação de moradores da comunidade. Tal análise também dialoga com a noção de colonialidade do poder, proposta por Quijano (2005), na medida em que evidencia a necessidade de desconstrução de hierarquias impostas historicamente.

Segundo O'Dwyer (2002), os grupos étnicos costumam desenvolver práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida, por meio das relações com o meio os sujeitos produzem história, atribuindo sentido e significado, estabelecendo conexões uns com os outros e reforçando os vínculos sociais. É por meio dos significados que os indivíduos atribuem sentido e reforçam aquilo que são. Isto é, os sistemas de símbolos, narrativas e memórias contribuem significativamente para que o sujeito seja quem é.

A identidade, portanto, é repleta de simbolismos que são construídos e dão sentido e significado ao meio em que está inserido, tornando-o parte de um coletivo, levando-o a compreender-se como membro de um grupo maior, conforme especifica Woodward (2014). Portanto, é por meio da identidade e das representações e noções de pertencimento dos sujeitos que a cultura é elaborada como projeção da

realidade, refletindo aspectos sociais presentes no cotidiano.

Desse modo, Chartier (1987) atesta que as representações de um povo constroem um significado para aqueles que as desempenham. Este sentido, todavia, está interligado com as interações em forma de expressões do social. Portanto, as necessidades reais dos estudantes e a premissa de uma urgência através da educação levou ao serviço ofertado.

Por meio dos usos da memória acerca desse passado, por vezes desconhecido, os sujeitos podem reafirmar e transmitir para a posteridade seu passado de lutas individuais ou coletivas, ampliando a noção de pertencimento e elaborando ou ressaltando modos de fazer cultura. Falar da trajetória escolar, dos obstáculos que impediram o avanço e suas perspectivas excludentes na comunidade de Pau D'Arco reforçará a noção de uma história construída por pessoas anônimas, metaforicamente falando e suas lutas e avanços ao longo do tempo, como destaca Gonçalves (2022) ao refletir sobre a importância da memória e da identidade para comunidades quilombolas.

A memória conecta o sujeito com o passado e exerce influência na compreensão do presente, ampliando as perspectivas e visões de mundo. Neste aspecto, é possível concordar com a percepção de Halbwachs (2004), que considera a memória coletiva uma forma de reforçar os vínculos entre os sujeitos e o meio que partilham. Para o autor, a investigação sobre memória é fundamental, pois permite compreender como a história e as experiências vividas contribuíram para a construção da identidade do grupo social.

Pollak (1989), por sua vez, defende a premissa de uma memória coletiva que é construída por meio de narrativas e símbolos compartilhados, transmitidos ao longo das gerações. O autor considera que as memórias coletivas moldam a cultura, os valores e as tradições de uma sociedade. Sob esta perspectiva, o autor enfatiza a importância de preservar e transmitir essa memória coletiva para fortalecer a identidade cultural e promover a coesão social. Através da memória coletiva, as comunidades podem se conectar com seu passado, compreender seu presente e projetar seu futuro, reafirmando ou construindo práticas sociais e ampliando sua noção de pertencimento. Para tanto, a perspectiva de Thompson (1998) é importante nesta pesquisa para ressaltar a necessidade de uma história vista de baixo, com vivências em comum partilhadas entre os moradores das comunidades.

Os autores supracitados — Halbwachs (2004), Pollak (1989) e Thompson

(1998) — contribuirão para essa pesquisa ao demonstrarem a importância da valorização dos sujeitos comuns na valorização do passado ignorado por muitos, através das memórias e narrativas dos sujeitos populares da comunidade quilombola. É possível retornar aos termos citados no início deste tópico: identidade, cultura e memória estão entrelaçadas nessa pesquisa no sentido de que a memória coletiva e individual, e suas respectivas narrativas, poderão contribuir para a construção ou afirmação da identidade, bem como para a percepção da educação como uma necessidade para a formação do sujeito.

Entretanto, no que diz respeito a coleta das memórias, Alberti (2019) afirma que não é uma tarefa simples. Para a autora, quando alguém fala do passado, ocorre a sensação de “que as discontinuidades foram abolidas e recheadas por ingredientes pessoais: emoções, reações, observações, idiossincrasias, relatos pitorescos” (2019, p. 14). Diante disto, cabe ao pesquisador tomar o devido cuidado acerca das narrativas fantasiosas e abster-se de julgamentos. O dilema está posto: reconhecer que existem limites e possíveis “exageros” na memória, ao mesmo tempo em que se reconhece a relevância de obter informações através da memória.

Compreende-se, portanto, que indivíduos pertencentes às camadas sociais menos privilegiadas foram marginalizados e excluídos da proposta educativa. Entretanto, mesmo com os desafios impostos, é importante ressaltar a existência de algumas exceções: narrativas eram frequentemente construídas a partir de perspectivas que ignoravam as vozes dos excluídos e os consideravam sujeitos passivos e desprovidos de história. A esse respeito, Davis (2020) enfatiza a necessidade de uma luta constante pela liberdade e reconhecimento dos sujeitos historicamente subalternizados. Para Bairos (2019), a persistência do racismo estrutural na sociedade brasileira afeta diretamente a trajetória escolar de jovens negros e negras, exigindo políticas públicas interseccionais que articulem território, raça, classe e gênero.

Ao viabilizar espaço para ouvir a voz dos excluídos, a história se torna mais representativa e significativa, oferecendo um panorama das sociedades e dos eventos que as moldaram. As narrativas demonstram características implícitas em suas entrelinhas e podem apresentar o quilombo de Pau D’Arco sob outra perspectiva para os estudantes, diante dos esforços destinados à busca pelo aprendizado escolar na comunidade de remanescentes de quilombo.

Neste aspecto, a obra de Munanga (2012) poderá contribuir para o

referencial teórico ao demonstrar como a luta por respeito e igualdade foi fundamental para a chegada de uma escola na comunidade, assim como Almeida (2021) e Ribeiro (2019), que respectivamente comentam sobre a existência do racismo estrutural e da necessidade da luta constante e antirracista.

Esta pesquisa considera que Freire (2022) oferece as bases necessárias para entender como a relação entre dominantes e dominados ocorre e seus reflexos na educação. A premissa do oprimido excluído do processo educativo guiará este estudo, uma vez que o autor considera a atuação dos sujeitos em sua totalidade na mudança social.

Em termos educacionais e sobre o ensino de história, algumas bibliografias serão utilizadas para amparar o estudo, uma vez que a pesquisa envolve o ensino. Trennepohl (2006), Fonseca (2011) e Guimarães (2012) serão utilizadas porque desenvolvem reflexões sobre os caminhos percorridos pelo ensino escolar no Brasil, sendo úteis para a ampliação da visão sobre a escolaridade. Brodbeck (2012) realiza reflexões metodológicas, favorecendo a compreensão de um ensino amplo e inclusivo capaz de envolver escola e sociedade na relação de ensino e aprendizagem.

Sendo a pesquisa realizada através da metodologia da pesquisa em história oral, chama-se a atenção para o resultado de todo o processo investigativo que culmina em uma proposta de intervenção. A pesquisa precisa estar ao alcance da população, inclusive, dos entrevistados e seus familiares/descendentes. Neste sentido, é necessário elaborar um livro apresentando informações acerca deste processo educativo de educação informal e formal. O livro poderá ser utilizado nas formações para professores, eventos e palestras enquanto história da educação nas comunidades quilombolas.

A construção de um passado partilhado, mas esquecido ao longo do tempo é uma tarefa que requer o cuidado de não “tropeçar” nas distorções. Evidentemente, não é possível construir o passado nos mínimos detalhes devido lapsos da memória, mas é possível realizar atividade investigativa. Neste sentido, a prática da pesquisa em história oral é a via que vai direcionar grande parte deste estudo.

De acordo com Alberti (2019) a pesquisa em história oral concede espaço a sujeitos que por muito tempo estiveram em segundo plano na historiografia, portanto, por meio dessa metodologia ocorre a valorização da memória individual e/ou coletiva. Para esta pesquisa, serão utilizadas as perspectivas, os depoimentos

e memórias que possam vir a contribuir com uma história *vista de baixo* por meio de entrevistas. Falar sobre uma história vista de baixo é reconhecer a existência de costumes em comum, experiências partilhadas e vivenciadas por sujeitos anônimos (Thompson, 1998).

Ademais, fato de utilizar da oralidade para a construção da pesquisa não significa que não exista um rígido “ritual” que culmina com a produção de

[...] documentos (entrevistas) que possuem uma característica singular: são resultado do diálogo entre entrevistador e entrevistado, entre sujeito e objeto de estudo; isso leva o historiador a afastar-se de interpretações fundadas numa rígida separação entre sujeito/objeto de pesquisa, e a buscar caminhos alternativos de interpretação (Ferreira; Amado, 2006, p. 14).

Sob esta perspectiva, a metodologia da pesquisa em história oral transformará em documento da historiografia aquilo que era um conjunto de memórias dos sujeitos. É possível concordar com Alberti (2019) quando afirma que a história oral permite recuperar acontecimentos pouco esclarecidos ou nunca evocados, experiências pessoais, impressões particulares etc. Ao entrevistar idosos e moradores de Pau D’Arco sobre as memórias da educação, estes sujeitos serão valorizados ao perceberem sua participação na construção da história da comunidade quilombola.

Para a construção deste estudo, serão utilizadas pesquisa bibliográfica e de campo. Será realizada a partir de produções já existentes sobre a comunidade quilombola de Pau D’Arco, como o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Silva e Santos (2006), a dissertação de mestrado de Araújo (2018) a Monografia de Silva (2020) e a dissertação de Rocha (2023). Entretanto, é importante salientar que até o momento não houve uma pesquisa direcionada ao mesmo campo proposto neste projeto. A educação nas comunidades de Pau D’Arco e Carrasco ainda é uma área a ser desbravada e será a primeira tese sobre esse tema.

A segunda etapa da pesquisa será envolta em pesquisas de campo. Neste aspecto, a pesquisa de campo será desdobrada em uma série de entrevistas com moradores idosos da comunidade. É importante ressaltar que a pesquisa estará em constante construção e evolução, sendo passível de seguir novos rumos e caminhos, mesmo com a ideia previamente estabelecida. É nesse sentido que Junior (2012, p. 30) argumenta que “o passado não possui uma verdade fechada, mas está sujeito a permanente reelaboração”, uma vez que a visita ao passado parte do

presente. Assim, as questões são formuladas no hoje para responder questões e indagações presentes.

Desta forma, ao longo da tentativa de coletar informações para esta pesquisa, é possível que as narrativas apresentem versões “distintas para o passado, tratando-o sob novas perspectivas, dando-lhe novas abordagens, à medida que as próprias transformações históricas assim requeiram” (Junior, 2012, p. 12). Isso acontece porque o passado está carregado de memórias, por vezes afetivas e o interlocutor poderá apresentá-las de modo emotivo. Contudo, cabe ao pesquisador observar as narrativas e considerá-las para o estudo, sem realizar julgamentos, uma vez que se trata de uma pesquisa que desde o início está se propondo a investigar as memórias dos sujeitos.

Enquanto perspectiva teórico-metodológica, objetiva-se valorizar e preservar narrativas presentes nas memórias individuais e coletivas de pessoas que vivenciaram a prática da escolarização na comunidade. Os sujeitos entrevistados que farão parte desta pesquisa terão seus relatos pessoais como fonte de estudo histórico ao serem incluídos como vozes e perspectivas que muitas vezes foram marginalizadas e ignoradas pela história tradicional.

A investigação sobre a educação será guiada pelas reflexões de Ferreira e Amado (2006) e Alberti (2019) que estabelecem regras para o procedimento de entrevistas. Por ser uma metodologia é preciso estar atento aos requisitos propostos. Mesmo com os empecilhos decorrentes da falta de recursos que limitariam a autenticidade da pesquisa oral, a autora alega que documentos pessoais podem abrir possibilidades, inclusive para a confirmação de diálogos expostos em entrevistas, diga-se: cartas, fotografias, anotações, rascunhos, entre outros. Nesse ponto, a história oral demonstra como os sujeitos têm visões que podem preencher lacunas de discursos conhecidos. A pesquisa em história oral “privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu” (Alberti, 2013, p. 31). Em outras palavras, o sujeito que narra suas experiências demonstra seu conhecimento acerca do passado, mesclando com sua percepção de mundo.

A realização desta pesquisa contará com uma série de entrevistas realizadas com cerca de 10 moradores de cada comunidade quilombola. Sendo o contexto nec requisito para a escolha dos entrevistados serão:

- a) Ser natural da comunidade, idoso com mais de 65 anos.
- b) Ter estudado antes da chegada da primeira escola (1968)

c) Ter o interesse de contribuir com a elaboração desta pesquisa.

E por fim, para a análise dos dados obtidos nas entrevistas, será utilizada a **análise temática** conforme proposta por Bardin (2011), considerando a recorrência de sentidos nos relatos e a construção de núcleos de significados relevantes para a compreensão das práticas educativas nas comunidades quilombolas. A análise será organizada em três etapas: (1) leitura flutuante das transcrições; (2) categorização das falas com base nos objetivos da pesquisa; e (3) interpretação dos temas à luz do referencial teórico, especialmente os conceitos de memória coletiva (Halbwachs, 2004), escrevivência (Evaristo, 2005) e resistência cultural (Walsh, 2019). Esta escolha metodológica se justifica pela natureza qualitativa dos dados e pela necessidade de respeitar a complexidade e subjetividade das memórias dos sujeitos, considerando suas experiências como fonte legítima de conhecimento. A análise temática permitirá sistematizar os conteúdos emergentes das narrativas, preservando a singularidade das vozes entrevistadas e buscando padrões que revelem sentidos compartilhados sobre educação, exclusão e pertencimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidencia que a educação nas comunidades quilombolas de Pau D'Arco e Carrasco ultrapassa os limites da escola formal, sendo enraizada na oralidade, nas práticas coletivas e nos saberes ancestrais. Antes da institucionalização do ensino, a aprendizagem acontecia por meio da convivência comunitária, das narrativas e da transmissão intergeracional, configurando-se como formas legítimas de resistência cultural. Ao resgatar essas memórias, a pesquisa não apenas dá voz aos sujeitos historicamente invisibilizados, mas também confronta as estruturas coloniais e excludentes que moldaram o acesso à educação no Brasil. A partir da metodologia da história oral e da escrevivência, amplia-se o entendimento sobre o papel formador das experiências cotidianas. A proposta de sistematizar esses relatos em um livro reforça o compromisso com a democratização do conhecimento, permitindo que essas histórias retornem às comunidades como fonte de fortalecimento identitário e inspiração pedagógica. A educação, nesse contexto, deixa de ser um aparato normativo e passa a ser compreendida como território de (re)existência. Portanto, o estudo se posiciona como uma contribuição significativa para a valorização das epistemologias quilombolas e para a construção de políticas educacionais sensíveis às realidades dos povos tradicionais.

BIBLIOGRAFIA

- ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.
- ALBERTI, V. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019.
- ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.
- ARAÚJO, A. K. S. **Em Pau D'Arco muitas flores**: Memória, território de pertences e fronteira étnica. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Maceió, 2019.
- BAIRROS, **Luiza**. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2019.
- BARDIN, Laurence**. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRODBECK, M. S. L. **Vivenciando a História**: metodologia do ensino da História. Curitiba: Base editorial, 2012.
- CARVALHO, **Denise**. *Educação quilombola e políticas públicas: um estudo em comunidades do Maranhão*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Difel. 1987.
- DAVIS, **Angela**. *Liberdade é uma luta constante*. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2020.
- DIAS, **Alfrâncio Ferreira**. Epistemologias insurgentes na formação de professores/as: escrevivências, ancestralidades e práticas educativas. In: DIAS, Alfrâncio Ferreira; NUNES, Cacilda Maria (org.). *Saberes insurgentes e práticas educativas na formação de professores/as*. Aracaju: Edufs, 2023. p. 23–45.
- EVARISTO, Conceição. *Escrevivência: Literatura e Vida*. In: DUARTE, Constância Lima; DUARTE, Tânia (org.). *Escrevivência: a escrita de nós*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2005. p. 65-79.
- FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- FONSECA, T. N. L. **História e ensino de história**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2022.
- GOMES, **Nilma Lino**. *Educação para as relações étnico-raciais: a formação de professores e a lei 10.639/03*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- GONÇALVES E SILVA, **Petronilha Beatriz**. A diversidade étnico-racial na educação: diálogos com o currículo escolar. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- GONÇALVES, Juliana. *Memória, identidade e resistência em comunidades quilombolas*. São Paulo: Editora Dandara, 2022.
- GUIMARÃES, S. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas: Papirus, 2012.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**, tradução: Laís Teles Benoir, São Paulo: Centauro, 2004.
- JUNIOR, D. M. A., Fazer defeitos nas memórias: Para que servem o ensino e a escrita da História? In: GONÇALVES, M. A. (Org.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: FGV.
- MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução: Viviane de Assis Viana. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.
- MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012 (Coleção Cultura Negra e Identidades).
- NASCIMENTO, **Cláudia Daniele de Sousa**. *Educação escolar quilombola: os desafios da implementação da política no Piauí*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.
- O'DWYER, E. C. **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2002. 268p. (introdução. p. 13-42).
- POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro: v. 2, n. 3, 1989.
- QUIJANO, **Aníbal**. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 1, n. 45, p. 117-131, 2005.
- RATTS, **Alex**. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: raça, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2007.
- RIBEIRO, D. **Pequeno Manual antirracista**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

ROCHA, J. A. S. **Construindo a identidade afrodescendente: ensino de história na escola** Professor Luiz Alberto de Melo, Pau D'Arco, Arapiraca (2005-2021). São Cristóvão, SE, 2023.

SILVA, I. M. **Pérolas negras de Pau D'Arco**. Trabalho de Conclusão de curso (TCC). Universidade Estadual de Alagoas – UFAL, Arapiraca, 2020.

SILVA, I. M; SANTOS, L. B, **Pau D'Arco: Comunidade remanescentes Quilombolas**. Universidade Estadual de Alagoas, 2006.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TRENNEPOHL, V. L, **O ensino de história em questão: os caminhos de uma experiência**. Ijuí: ed. Unijuí, 2006.

WALSH, Catherine. **Pensamento crítico decolonial: Contextos, projetos e movimentos**. Tradução: Valéria Meirelles. São Paulo: Editora Autêntica, 2019.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MEMÓRIA, CULTURA E ORALIDADE: O IMAGINÁRIO POPULAR NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE PAU D'ARCO, ARAPIRACA – AL.

José Aparecido da Silva Rocha

Mestre em História pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Graduado em História e Pedagogia. Professor de História na SEDUC-AL. E-mail: joseasrocha@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3874-3593>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3565352312354016>.

RESUMO

Este estudo investiga o imaginário popular da comunidade quilombola de Pau D'Arco, em Arapiraca–AL, com foco na preservação da cultura, memória coletiva e narrativas orais. A partir da escuta sensível de moradores mais velhos e da metodologia da história oral, busca-se compreender como os relatos míticos, as lendas locais e os saberes ancestrais contribuem para a formação identitária e a resistência cultural do grupo. A pesquisa se ancora na *escrevivência* como ferramenta de registro e valorização das vozes silenciadas, promovendo o fortalecimento das epistemologias quilombolas. Trata-se de uma pesquisa em andamento, que propõe a visibilidade das tradições orais enquanto patrimônio imaterial da comunidade.

Palavras-chave: Imaginário Popular. Comunidade Quilombola. Memória Oral.

ABSTRACT

This study investigates the popular imagination of the quilombola community of Pau D'Arco, in Arapiraca, Brazil, focusing on the preservation of culture, collective memory, and oral narratives. Through the sensitive listening of elderly residents and using oral history methodology, the research explores how myths, local legends, and ancestral knowledge contribute to identity formation and cultural resistance. The study draws on *escrevivência* as a tool for recording and valuing historically silenced voices, strengthening quilombola epistemologies. This is an ongoing research project that aims and make visible the oral traditions as an intangible heritage of the community.

Keywords: Popular Imagination. Quilombola Community. Oral Memory.

INTRODUÇÃO

Pau D'Arco é uma comunidade quilombola que teve o início de seu povoamento por volta de 1883, quando segundo Silva (2020) uma família de negros alforriados chegou à região em busca de adquirir terras poucos anos antes da assinatura da Lei Áurea. A aquisição da propriedade pelo casal Manoel Tomás e Josefa da Silva e seus 06 (seis) filhos colocou Pau D'Arco a 10km quilômetros do centro da cidade de Arapiraca e 135km de Maceió, capital alagoana.

A região conta com o Riacho Perucaba ao sul, ao leste com o Povoado Bálsamo, Taquara e Poço de Baixo e ao oeste com o Povoado Furnas e Batinga (Arapiraca, 2023, p. 86). O acesso ao povoado se dá atualmente por meio da Avenida Josué Messias que conecta a localidade à rodovia AL – 110, por onde trafegam veículos de passeio, motocicletas e ônibus que conectam o núcleo urbano de Arapiraca ao meio rural da comunidade.

Pau D'Arco possui diversas igrejas evangélicas, uma igreja católica localizada na praça central e a presença de um terreiro para praticantes do candomblé. No campo educacional, a localidade usufrui de uma creche denominada Maria Pastoura e uma escola de ensino fundamental chamada Professor Luiz Alberto de Melo. Ambas receberam os nomes de docentes que foram referência na educação da comunidade e atendem crianças e adolescentes da comunidade e povoados vizinhos.

Segundo Araújo (2019) Pau D'Arco, possui atualmente cerca de 3.000 habitantes distribuídos em 715 famílias que são descendentes de Manoel Tomás, Josefa da Silva e de outros ex-escravizados que migraram para a região após a promulgação da Lei Áurea, em 1888. Ao longo do século XX, a comunidade recebeu uma onda migratória de trabalhadores que buscavam o arrendamento de terras ou o trabalho remunerado. Estes fatores contribuíram para o aumento populacional e a diversidade étnica entre os moradores, ainda que a presença negra seja um fator marcante na comunidade até o presente.

Até poucos anos atrás, moradores de Pau D'Arco partilhavam de interações sociais marcadas por forte vínculo de parentesco. Mas com a chegada de loteamentos e de novos moradores, a comunidade vem diversificando seus costumes e o dia-a-dia é marcado pelo saudosismo de muitos moradores que se

queixam que *Pau D'Arco está ficando diferente*. Idosos alegam que houve grande mudança e que há muita “gente de fora” na comunidade.

Dourado (2014) compreende que as comunidades contemporâneas estão vivenciando os impactos da globalização. Conflitos culturais entre povos distintos têm suscitado um debate sobre a preservação da memória como forma de garantir a transmissão de seus costumes para outras gerações, enquanto forma de resistência.

Para além de aspectos perceptíveis como a presença de novos moradores na região, uma parte significativa de Pau D'Arco está se perdendo com o tempo: o campo subjetivo das memórias e representações. Neste quesito considera-se a perda gradual da essência de Pau D'Arco caracterizado pelas experiências e vivências pessoais dos sujeitos.

Com o falecimento de moradores idosos da localidade, muitas experiências se perderam sem o devido registro e tampouco foram repassadas ou preservadas para a posteridade. É o caso de dona Terezinha Almeida (1932-2020) que era vista como uma referência na manutenção da história em Pau D'Arco e costumava queixar-se da ausência de novas gerações interessadas na preservação de suas memórias. Terezinha faleceu aos 88 anos no ano de 2020 e assim, todo o conhecimento, todas as memórias da idosa se perderam, exceto aquelas que foram previamente registradas para a posteridade, pois conforme Silva (2020) afirma, o falecimento de um idoso é como “uma biblioteca que se incendeia”. Assim, o conhecimento não registrado daqueles idosos foi levado junto com eles.

No mesmo ano de 2020, outros moradores da comunidade faleceram carregando consigo suas memórias acerca da história local e pessoal. Naquele período, enquanto o mundo vivenciava a pandemia causada pelo vírus da Covid-19, o docente de História da Escola Professor Luiz Alberto de Melo começou um trabalho para coletar informações acerca de mitos e lendas de Pau D'Arco. Entretanto, suas tentativas foram impedidas com a obrigatoriedade do ensino remoto. Mas, antes de prosseguir com esta pesquisa, é necessário distinguir o que este estudo considera acerca da distinção entre mitos e lendas.

Joseph Campbell (1904-1987) foi um dos mais renomados pesquisadores do século XX, sendo autor de uma vasta obra sobre mitos. Para este autor, o mito não é uma mentira, mas uma narrativa capaz de expressar coisas que os seres humanos possuem em comum: o encanto pelos mistérios, pelos enigmas. Em sua obra *O poder do mito*, o autor considera que os mitos refletem aspectos da experiência

humana, ainda que sejam histórias fantasiosas e/ou sagradas sobre seres e eventos sobrenaturais, elas refletem características da natureza humana e da sociedade. Nesta perspectiva, os mitos possuem 04 (quatro) funções: mística, cosmológica, sociológica e pedagógica, conforme serão expostos a seguir.

Para o Campbell (2010) os mitos assumem a função **mística** quando abrem o mundo para o mistério. Por sua vez a explicação mística torna tudo sagrado conectando o plano físico com o sobrenatural. A função **Cosmológica** dos mitos está associada à realidade, isto é, por meio de métodos científicos e investigativos o mito é explicado à luz da razão. O mito possui função **sociológica** quando são utilizados como suporte para validação social. Neste aspecto o autor argumenta que eles variam de lugar para lugar. Em todos os casos, os mitos explicam ou justificam padrões de comportamento daquela sociedade. Por fim, a dimensão **pedagógica** do mito está associada ao ato de ensinar o ser humano através de suas histórias. Esta função ensina como viver uma “vida humana sob qualquer circunstância” (p. 23). Sob esta perspectiva, os mitos podem ser encarados como ferramentas educativas que transmitem conhecimentos essenciais sobre a vida e a organização da sociedade.

A partir desta distinção entre as funções dos relatos míticos, é possível compreender que o autor considera o mito como algo fluido, vivo capaz de influenciar a vida em sociedade e conceder explicações plausíveis para a organização social. Nesta pesquisa, considera-se importante a função sociológica e pedagógica dos mitos, uma vez que estas contribuem para a afirmação do sujeito em seu contexto histórico social, além de promoverem o aprendizado para além das narrativas.

Por outro lado, o conceito de lenda utilizado nesta pesquisa é proveniente de Câmara Cascudo (1898-1986). Para este renomado folclorista e autor de vasta bibliografia sobre o folclore brasileiro e autor do livro *Dicionário do Folclore Brasileiro*, lenda é uma narrativa que mescla elementos da realidade com fantasia. Estas histórias são transmitidas dentro de uma comunidade e são consideradas como verdadeiras pelo grupo ou sujeito que as compartilha, ainda que tenham elementos sobrenaturais e fantásticos em seu relato.

Em sua obra, Cascudo (1969) define lenda como: “Episódio heroico ou sentimental com o elemento maravilhoso ou sobre-humano transmitido e conservado na tradição oral e popular, localizável no espaço e no tempo” (p. 513).

Diante disto, é possível afirmar que as lendas têm o poder de refletir valores, crenças de das sociedades contribuem para a construção da identidade cultural dos que ali habitam. Sendo contadas de geração em geração, as lendas representam parte da realidade fazendo sentido em determinado contexto histórico e social ao mesmo tempo que preservam valores, costumes e crenças ao longo do tempo. Após a distinção entre os dois conceitos, necessário retomar ao ponto anterior para verificar como uma pesquisa sobre mitos e lendas pode ampliar a possibilidade de conhecimento.

Diante da premissa de ampliar a noção de pertencimento dos estudantes das turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A ideia era realizar pesquisas, dialogar com idosos e escrever uma espécie de relatório. Mas com as aulas remotas e com o empecilho do contato com idosos que faziam parte do grupo de risco, a proposta só foi concluída no ano seguinte com o retorno às aulas presenciais. Após um longo período de distanciamento social, foi somente no ano de 2021, com o retorno à modalidade presencial e com a vacinação em massa, que o professor de História conseguiu realizar uma série de pesquisas sobre a comunidade quilombola de Pau D'Arco.

Dividido em 03 (três) fases realizadas a cada bimestre, o trabalho consistia em: I – Pesquisar a origem da comunidade quilombola de Pau D'Arco; II – Montar uma árvore genealógica da família; III – Pesquisar mitos e lendas da comunidade.

A primeira atividade não causou surpresa, pois a escola já trabalhava com a narrativa sobre a fundação da comunidade e muitos estudantes já conheciam a história. A segunda questão obteve retorno parcial, pois de um lado existiam aqueles estudantes que eram provenientes de uma organização familiar desestruturada, desconheciam seus pais ou parentes e pouco queriam tocar neste assunto. De outro lado, existiam aqueles estudantes que ficaram entusiasmados com a proposta e avançaram até onde foi possível descobrindo parentes que não sabiam, inclusive dentro da própria sala de aula.

Já a terceira atividade acerca de mitos e lendas demandou maior surpresa e alegria entre os estudantes. Através de uma aula expositiva e diálogo com os alunos, o docente percebeu que Pau D'Arco possui um rico acervo mitológico. Seus mitos e lendas assemelham-se com mitos e lendas de outras regiões. Relatos típicos do folclore brasileiro como lobisomem, mula-sem-cabeça, comadre florzinha (Caipora). O resultado desta pesquisa foi satisfatório, pois o professor percebeu

como os estudantes ficaram contentes ao perceberem que seus parentes idosos tinham histórias e relatos intrigantes.

Sob esta perspectiva, Souza (2022) comenta que:

As narrativas oriundas das tradições populares são, assim, guardiãs de uma memória coletiva; uma memória, profunda e consistente, que guarda e preserva acontecimentos advindos de experiências acumuladas durante séculos, experiências que se repetem a cada geração, em um infinito ciclo de aprendizagens, com uma fórmula fundada em rico material simbólico (SOUZA, 2022, p. 169)

Portanto, as histórias investigadas e compartilhadas em sala de aula contribuíram para o aprendizado escolar. Cada mito e lenda do imaginário coletada na pesquisa estava conectada com experiências de outros estudantes que comentavam que sabiam algo sobre aquela história. Ao longo do processo de exposição das pesquisas na aula, o professor fazia um paralelo com outras mitologias e comentava a relevância destas histórias para a preservação da memória e das representações do imaginário. O docente considerou que através das memórias coletadas e das experiências vividas, é possível estabelecer conexões com a realidade, ainda que, estas memórias sejam fruto do imaginário popular. Esta pesquisa considera que mitos e lendas podem contribuir para a afirmação dos sujeitos que habitam certo contexto histórico e geográfico.

Partindo deste pressuposto, os mitos expostos pelos estudantes e pelo professor eram relatos específicos da região e mesmo sendo experiências supostamente míticas e sobrenaturais, transmitem evidências da história local. Personagens que existiram e resistiram ao tempo por meio da memória, conforme descritas abaixo:

Januário Monteiro – Tetravô do professor de História da Escola Luiz Alberto de Melo, não falava sobre sua origem. Quando questionavam onde ele nasceu, costumava dizer aos interlocutores que “Apareceu numa noite de trovoadas”. Por muito tempo, os descendentes de Januário ficaram intrigados com esta resposta e alguns até acreditavam nessa possibilidade. Mas uma pesquisa realizada por Silva e Santos (2006) apresenta novas informações coletadas através de entrevistas com idosos da comunidade. De acordo com os entrevistados, Januário era proveniente da cidade de Pesqueira – PE e não gostava de falar sobre os motivos de sua vinda para Pau D’Arco. Araújo (2019) aprofundou na pesquisa e demonstrou por meio de uma árvore genealógica dos primeiros moradores da região, que o jovem Januário

chegou na atual comunidade quilombola com 16 anos e casou-se com a filha de Manoel Tomás e Josefa da Silva. De certo, ele evitava falar sobre seu passado e sobre as causas que o motivaram na migração para a região onde formou raízes de uma imensa árvore genealógica.

Pedra de Jericó - Localizada numa propriedade privada entre Pau D'Arco e o povoado Sapucaia, próxima ao Riacho Perucaba, a pedra de Jericó assombrou o imaginário da população quilombola ao longo de décadas por meio de relatos daqueles que trafegavam pela região. Gerações marcadas por relatos da escuta de vozes, avistamentos de vultos, “malassombros” de pessoas pedindo ajuda ou que indicavam o local de uma *botija*, isto é, um tesouro escondido. Ao comentar durante a aula sobre os aspectos que amedrontavam o imaginário de moradores do quilombo, o professor notou certa empolgação dos estudantes ao passo que alguns conheciam e outros desconheciam histórias. Além disso, o professor também percebeu um sentimento de pertencimento enquanto um aluno dizia: “A pedra de Jericó fica perto da casa do meu avô”.

Odilon Apolinário - O Sr. Odilon (Dilão) é um personagem envolto em mistérios, histórias míticas e sobrenaturais. Morador do povoado Sapucaia, trafegava entre Pau D'Arco e a região que residia sempre bem vestido, possuidor de muitas propriedades, dentes de ouro e montado a cavalo. Não faltam histórias em que ele possuía poderes místicos, incluindo invisibilidade e poder de seduzir mulheres devido seu possível livro de magia, chegando a ter mais de 50 (cinquenta) filhos, sendo alguns bisnetos estudantes e participantes da pesquisa supracitada. Relatos apontam ainda para o poder de aparecer inesperadamente locomovendo-se para longas distâncias e retornando poucas horas depois. Seus familiares alegam que os poderes místicos de Odilon cessaram quando seu livro de magia foi roubado, causando-lhe muita tristeza com o fim das habilidades secretas.

Entretanto, é importante ressaltar que esta pesquisa está para além da experiência do professor de História. Outras e lendas serão incluídas ao longo da construção da pesquisa com o auxílio de moradores idosos da comunidade resultando na elaboração de um livro sobre o campo subjetivo dos sujeitos de Pau D'Arco. Estas histórias despertam emoções distintas e podem trazer uma nova perspectiva ao complementar os sentidos de ser morador da comunidade por meio dos relatos do imaginário local expressos por outras gerações. São histórias que trazem informações ocultas nas entrelinhas acerca do contexto e aspectos sociais

que podem passar despercebidos.

As crenças populares contribuem de modo significativo com a vida em comunidade. Conferem sentido e também significado e pertencem ao campo simbólico através de experiências vivenciadas pelos indivíduos. Não cabe aqui comprovar a veracidade dos fatos narrados nem tampouco contestá-los cientificamente. Elas estão situadas no limiar entre a realidade objetiva e o imaginário, capazes de transcender a racionalidade e proporcionar um entendimento mais simbólico do contexto local. Conhecer e respeitar as crenças populares de uma comunidade é essencial para compreender sua identidade cultural enquanto espécie de patrimônio imaterial.

É importante salientar que estudar sobre mitos e lendas que povoam o imaginário popular é algo que requer muita atenção, uma vez que, ocupam um campo simbólico sujeito a diversas perspectivas e diversidade de relatos. É possível dizer que essas histórias estão interligadas com as experiências humanas associadas ao contexto em que surgem, dessa forma, transmitem valores, crenças e conhecimentos de modo implícito.

Deste modo, compreendendo a existência de histórias que trazem mitos e lendas dentro de um contexto da comunidade quilombola de Pau D'Arco, é possível fazer a pergunta norteadora deste estudo, ou seja, o **problema da pesquisa**: “Poderiam os mitos e lendas da comunidade quilombola de Pau D'Arco serem utilizados para ampliar a noção de pertencimento ao local mediante relatos das vivências e memórias dos sujeitos?”

Evidentemente esta é uma questão ampla que requer muita atenção, uma vez que abre várias possibilidades. Porém, é possível ater-se a uma **hipótese**: Sim. A noção de pertencimento ao meio em que está inserido é um processo gradual e necessário. A construção e/ou reconstrução de um passado a partir das memórias e narrativas dos sujeitos reafirmam a identidade daqueles que ali residem. Conhecer sobre a própria origem, sua história e o passado leva o sujeito à compreensão de que faz parte de um contexto mais amplo composto por memórias, vivências, resistências e existências expressas na fronteira entre o mundo real e o imaginário.

Enquanto **justificativa** essa pesquisa utiliza a seguinte afirmação: Pesquisar sobre mitos e lendas locais leva o sujeito morador de Pau D'Arco a entender-se como parte de um coletivo. Ao trazer à tona relatos míticos que faziam parte do imaginário popular de outras gerações, será possível conectar o passado e o

presente através das memórias e experiências sociais que por muitos foram ignoradas. De acordo com Ginzburg (1989) quando a investigação parte do conhecido para o campo do desconhecido, traz para a cena aquilo que foi negligenciado ao longo da história sob a intencionalidade de demonstrar outras perspectivas sobre o objeto de pesquisa.

Se a comunidade de Pau D'Arco está perdendo sua essência com a chegada de novos moradores e com o falecimento dos idosos, é possível utilizar suas falas para preservar a história do campo subjetivo e suas representações transmitindo para as próximas gerações. Esta pesquisa está propondo trazer para a historiografia de Pau D'Arco as memórias e os relatos de sujeitos comuns por vezes analfabetos, pessoas idosas que possuem um conhecimento de mundo aparentemente subjetivo, mas associado ao campo objetivo. Incluir esses relatos na história oficial poderá ampliar a dimensão de pertencimento à comunidade quilombola e reforçar os vínculos com o passado e com os sujeitos esquecidos.

Dourado (2014) considera que:

Propor uma análise, nesse sentido é, portanto, contribuir para visibilizar uma cultura marginalizada, oferecendo a possibilidade de tornar possíveis vozes que estão inaudíveis, que foram deixadas nas margens, sem levar em conta suas contribuições patrimoniais. (DOURADO, 2014, P.44)

Ao formar o corpo da pesquisa, o texto estará disposto para a historiografia, inclusive, para a Associação de Desenvolvimento da Comunidade Remanescente de Quilombo de Pau D'Arco que poderá fazer uso deste material nas reuniões com seus moradores. A elaboração do texto em sua versão final somará esforços com outras produções acerca da comunidade sob a premissa de preservar a memória local.

Por fim, considera-se que esta pesquisa possui grande relevância, pelo entendimento que a dinâmica social de um povo que produz conhecimento ultrapassa as barreiras do tempo e que, acima de tudo, não pode ter seus saberes ignorados por não estarem incluídos no discurso oficial da História. Assim, aprofundar nesta temática proporcionará que a comunidade utilize o material produzido a partir das memórias e experiências dos indivíduos anônimos da localidade, realizando uma inclusão entre os sujeitos e o meio em que vivem transmitindo para as novas gerações. E não somente isto, mas esta pesquisa

contribuirá com a ampliação da noção de pertencimento mediante os usos de saberes e representações do campo subjetivo expressas em seus mitos e lendas.

As lendas fazem parte de um conjunto de saberes que por vezes são ignorados que podem auxiliar na compreensão entre sujeito e meio. Neste sentido, considera-se a importância de utilizar de recursos como mitos e lendas para traçar uma fronteira simbólica entre o mundo real e o imaginário no que diz respeito saber contar a história de um povo em suas representações e significados.

MEMÓRIAS E NARRATIVAS NA REAFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE

É preciso ressaltar que esta pesquisa ainda não foi concluída, e está atrelada a três campos relevantes para a historiografia: identidade, cultura e memória. Entrelaçados, configuram os aspectos que favorecem a melhor compreensão do contexto em estudo e reforçam valores e perspectivas sobre ser morador da comunidade quilombola de Pau D'Arco. Primeiramente, O'Dwyer (2002) considera que uma comunidade quilombola é um território em que grupos étnicos que desenvolvem práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida. Por meio das relações com o meio os sujeitos produzem história atribuindo sentido e significado, estabelecendo conexões de uns com outros que ali habitam. De acordo com Giddens (1991) as comunidades tradicionais consideram o passado importante, pois perpetuam suas experiências para outras gerações. Este passado transmitido amplia a noção de identidade e reforça os vínculos entre o sujeito e seu contexto assegurando a compreensão de ser.

É por meio dos significados produzidos pelas representações que os indivíduos atribuem sentido e reforçam aquilo que são. Isto é, os sistemas de símbolos, narrativas e o imaginário contribuem significativamente para que o sujeito seja quem é. A identidade do sujeito é repleta de simbolismos que são construídos e dão sentido e significado ao meio em que está inserido, tornando-o parte de um coletivo, levando-o a compreender-se como membro de um grupo maior, conforme especifica Woodward (2014).

Portanto, por meio da identidade, representações e noções de pertencimento dos sujeitos que a cultura é elaborada como projeção da realidade, refletindo aspectos sociais presentes no cotidiano. Este aspecto está atrelado à noção de ser e de fazer parte de algo maior projetado sob aspectos dualísticos entre

o campo subjetivo e objetivo, imaterial e material, intangível e tangível.

Deste modo Chartier (1987) atesta que as representações de um povo constroem um significado para aqueles que as desempenham de modo que aquelas pessoas envolvidas no contexto histórico e social compreendem as projeções do imaginário popular porque possuem conexão com o meio. Isto significa que relatos sobre Pau D'Arco fazem sentido para os moradores da própria comunidade e estes relatos, ainda que míticos e fantasiosos, possuem significado para os sujeitos que ali estão.

Obviamente, trazer o passado para o presente não é algo simples e esta tarefa requer o cuidado de entender que a memória está sujeita a imprecisões. Por meio dos usos da memória e do resgate desse passado, por vezes desconhecido, os sujeitos podem reafirmar ou construir suas identidades individuais ou coletivas ampliando a noção de pertencimento e elaborando ou ressaltando modos de fazer cultura, de ser e estar.

Neste aspecto, a leitura de Ginzburg (1989) é importante para a compreensão do universo subjetivo do sujeito, bem como suas visões de mundo. O autor analisa os mitos como forma de expressão simbólica dos sujeitos e como elas podem moldar a compreensão coletiva da realidade. A constituição destas histórias populares configura uma espécie de *colcha de retalhos* em que cada memória seja esta coletiva ou individual contribui para a união de uma série de histórias costuradas e conectadas no mesmo território.

Febvre (1989) comenta em sua obra *Combates pela História*, que os seres humanos estão inseridos na sociedade e estes estão conectados uns com os outros e com o meio sendo praticamente impossível separá-los. Portanto, é preciso compreender, acima de tudo, que o ser humano não é alheio à sua realidade e este, sendo fruto de seu tempo e contexto, produz história e carrega memórias que serão úteis na construção desta narrativa coletiva.

Desta forma é possível concordar com a percepção de Halbwachs (2013) que considera a memória coletiva uma forma de estabelecer relações entre os sujeitos e o meio que partilham. O autor considera que a investigação sobre memória é fundamental, pois, permite compreender como a história e as experiências vividas contribuem para a construção da cultura e identidade social.

Para o autor, é por meio da memória coletiva que o sujeito recorda e localiza suas lembranças, mas estas não podem ser analisadas sem observar os contextos

sociais que o sujeito está inserido. Em Halbwachs (2013) a memória não é simplesmente individual ou desconectada do campo de suas vivências, mas está associada de forma coletiva. Assim, a formação das memórias dos indivíduos passa pela contribuição e combinação de outras memórias provenientes de outros grupos que fazem parte de seu convívio como: família, igreja, amigos, contexto comunitário e social.

Pollak (1989) também defende a premissa de uma memória coletiva que é construída por meio de narrativas e símbolos compartilhados, transmitidos ao longo das gerações. Segundo o autor as memórias coletivas moldam a cultura, os valores e as tradições de uma sociedade. Entretanto, a memória coletiva não é apenas uma soma das memórias individuais, mas uma espécie de campo que pode ser representada por meio de rituais, mitos e práticas culturais.

O autor enfatiza a importância de preservar e transmitir essa memória coletiva para fortalecer a identidade cultural e promover a coesão social. Através da memória coletiva, as comunidades podem se conectar com seu passado, compreender seu presente e projetar seu futuro reafirmando ou construindo práticas sociais e ampliando sua noção de pertencimento. Para tanto, a perspectiva de Thompson (1998) é importante nesta pesquisa ao ressaltar a necessidade de uma história vista de baixo com costumes em comum partilhados entre os moradores da comunidade.

Ao falar em costumes em comum, é possível fazer uma conexão com a memória coletiva anteriormente citada para demonstrar que sujeitos comuns que habitaram a comunidade de Pau D'Arco partilharam histórias e experiências que podem ser resgatadas por meio da memória. Os autores supracitados: Halbwachs (2004), Pollak (1989), Thompson (1998) contribuirão para essa pesquisa ao demonstrarem a importância da valorização dos sujeitos comuns no resgate do passado através das memórias dos sujeitos comuns da comunidade quilombola.

Entretanto, no que diz respeito ao “resgate” das memórias, Alberti (2019) afirma que não é uma tarefa simples. Para a autora, quando alguém fala do passado, ocorre a sensação de “que as descontinuidades foram abolidas e recheadas por ingredientes pessoais: emoções, reações, observações, idiossincrasias, relatos pitorescos” (2019, p. 14). Diante disto, cabe ao pesquisador tomar o devido cuidado acerca das informações obtidas e abster-se de julgamentos. O dilema está posto: reconhecer que existem limites e possíveis “exageros” na

memória ao mesmo tempo em que reconhece a relevância de obter informações através da memória de histórias míticas.

Souza (2022) comenta sobre a importância de preservar as tradições orais para a manutenção da sociedade, pois “remetem a um tempo ancestral, guardado nas lembranças” (p. 170). Isto significa que se estas memórias não forem devidamente preservadas, correm o risco de se perderem no tempo tendo em vista a finitude da existência humana. Portanto, o levantamento sobre estas histórias compreendem a necessidade de estabelecer uma linha divisória entre dois mundos.

Traçando uma espécie de fronteira entre o real e o imaginário, compreende-se a importância de obter as devidas informações para esta pesquisa por meio de uma série de entrevistas direcionadas a sujeitos populares, seguindo a proposta de *História vista de baixo*. A pesquisa será direcionada para indivíduos pertencentes às camadas sociais menos privilegiadas e que foram ignorados nas histórias tradicionais. Sob esta perspectiva, considera-se que os sujeitos comuns têm sua história para contar, ainda que envolvida em mitos e lendas, dentro de uma perspectiva que demonstra sua atuação e como esta visão de mundo refletiu no cotidiano da comunidade.

O imaginário investigado nesta pesquisa é fundamental para a ampliação dos sentidos de ser quilombola, pois reflete seus valores, crenças, tradições e mitos. Conhecer as histórias locais e narrativas do imaginário popular para transformá-las em texto por meio da metodologia da pesquisa em história oral é de fundamental importância para fortalecer a coesão social e identitária dos habitantes.

Dourado (2014) considera que a reconstrução do passado por meio da oralidade causa o reforço dos traços culturais através da memória, configurando “uma arma na luta pela afirmação da identidade cultural. (p.44). Portanto, valorizar a memória e as perspectivas dos sujeitos populares é essencial para uma história mais justa e realista com a participação dos esquecidos pela historiografia. Ao dar voz aos excluídos, a história se torna mais representativa e significativa, oferecendo um panorama mais completo da sociedade e dos eventos que as moldaram.

Portanto, mitos e lendas da comunidade quilombola de Pau D’Arco são projeção da realidade histórica vivenciada no espaço. Eles desempenham um papel fundamental no fortalecimento do sentido de territorialidade, sendo capazes de ampliar a compreensão de pertencimento. Através desse resgate e por meio da memória coletiva e individual, será possível construir e/ou reafirmar noções

identitárias dentro do território supracitado.

Levar esses relatos para os moradores e utilizá-las como forma de preservar a história de seu povo é afirmar para os habitantes que a comunidade que residem possui um acervo mitológico e que por meio do resgate da memória disposta pelos sujeitos comuns, será possível ampliar a compreensão de pertencer a uma sociedade com história e protagonismo humano favorecendo uma conexão com o passado.

A construção de um passado partilhado, mas esquecido ao longo do tempo é uma tarefa que requer o cuidado de não “tropeçar” nas distorções. Evidentemente não é possível construir o passado nos mínimos detalhes devido os lapsos da memória, mas ir até onde é possível chegar através de uma atividade investigativa conforme especifica Alberti (2019). A elaboração desta pesquisa será dividida em três etapas que serão denominadas: Investigação, identificação e construção.

Investigação: Neste primeiro momento será realizada uma pesquisa em história oral. Idosos da comunidade quilombola de Pau D’Arco serão protagonistas por meio de entrevistas e diálogos que têm por interesse obter informações sobre o campo subjetivo, memórias e narrativas míticas.

Neste sentido, a prática da pesquisa em história oral é a via que vai direcionar a primeira parte deste estudo. De acordo com Alberti (2019) a pesquisa em história oral concede espaço para os sujeitos que por muito tempo estiveram em segundo plano na historiografia, portanto, por meio dessa metodologia ocorre a valorização da memória individual e/ou coletiva dos sujeitos comuns. Assim, é necessária a participação de idosos que possuem mais de 60 anos e são naturais de Pau D’Arco para contribuir com a pesquisa investigativa. Ao trazer sujeitos comuns para o campo da historiografia, elabora-se uma narrativa amparada na história vista de baixo, conforme especifica Thompson (1998) que considera a existência de costumes em comum, experiências partilhadas e vivenciadas por sujeitos anônimos.

Entrevistar idosos e moradores da comunidade de Pau D’Arco configura um dos primeiros passos na construção deste estudo. Primeiramente é necessário garantir a preservação de suas memórias através de gravações, relatórios e entrevistas que podem assegurar a manutenção dos diálogos ao longo da escrita do texto.

Contudo, o fato de utilizar da oralidade para a construção da pesquisa não

significa que não exista um rígido “ritual” que culmina com a produção de:

“(...) documentos (entrevistas) que possuem uma característica singular: são resultado do diálogo entre entrevistador e entrevistado, entre sujeito e objeto de estudo; isso leva o historiador a afastar-se de interpretações fundadas numa rígida separação entre sujeito/objeto de pesquisa, e a buscar caminhos alternativos de interpretação” (FERREIRA; AMADO, 2006, p. 14).

Sob esta perspectiva, a metodologia da pesquisa em história oral transformará em documento da historiografia aquilo que era um conjunto de memórias dos sujeitos. É possível concordar com Alberti (2019) quando afirma que a História oral permite recuperar acontecimentos pouco esclarecidos ou nunca evocados, experiências pessoais, impressões particulares etc. Para reforçar o caráter da oralidade, as reflexões de Ferreira e Amado (2006) serão viáveis, pois estabelecem regras para o procedimento de entrevistas, uma vez que, existe uma metodologia a ser seguida rigorosamente desde a coleta de informações até a elaboração final do texto.

Após coletar as informações esperadas, deverá ser iniciado o trabalho de transcrição. Este momento requer certo cuidado, pois as memórias dos sujeitos entrevistados deixarão de ser lembranças e se tornarão documentos acessíveis para a pesquisa historiográfica. Alberti (2019) especifica que durante uma entrevista é possível ter a “sensação de que as discontinuidades foram abolidas e recheadas por ingredientes pessoais: emoções, reações, observações, idiossincrasias, relatos pitorescos.” (p. 14). Para tanto, é necessário que o pesquisador esteja atento tanto para não julgar as informações dispostas quanto para não agir com ingenuidade acerca das histórias.

Mesmo com os empecilhos decorrentes da falta de recursos que limitariam a autenticidade da pesquisa oral, a autora alega que documentos pessoais podem abrir possibilidades, inclusive para a confirmação de diálogos expostos em entrevistas, diga-se: cartas, fotografias, anotações, rascunhos, entre outros. Nesse ponto, a história oral demonstra como os sujeitos têm visões que podem preencher lacunas de discursos já conhecidos. A pesquisa em história oral “privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu.” (ALBERTI, 2019, p. 31). Em outras palavras, o sujeito que narra suas experiências, demonstra seu conhecimento acerca do passado mesclando com sua percepção de mundo.

Identificação: A segunda etapa da pesquisa será constituída de uma série

de observações e identificações. Não se trata de atestar ou não a veracidade dos fatos descritos, mas de verificar conexões entre o mundo real e o imaginário. Para exemplificar esta fase, é possível citar a narrativa de Januário Monteiro, que alegava ter “surgido numa noite de trovoadas”. Esta metáfora estava associada ao fato que o jovem evitava falar sobre sua origem para seus descendentes, passando a impressão de sua origem sobrenatural da própria comunidade ao mesmo tempo que renegava sua naturalidade pernambucana. Ainda é possível exemplificar sobre os relatos míticos acerca do Sr. Odilon, a quem as pessoas atribuíam poderes sobrenaturais para justificar sua possível habilidade sedutora e poder econômico enquanto proprietário de terras.

A elaboração desta etapa terá o apoio de outras pesquisas já realizadas e existentes sobre a comunidade quilombola de Pau D’Arco para ampliar a compreensão histórico e sociocultural da região. Para esta investida é possível citar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Silva e Santos (2006) que marca o início das pesquisas sobre a comunidade, a dissertação de mestrado de Araújo (2018) enquanto trabalho etnográfico, a Monografia de Silva (2020) sobre o processo de formação da localidade e a dissertação de Rocha (2023) que atualiza as pesquisas anteriores e demonstra os impactos positivos da ação do ensino de História. Estas bibliografias juntas contribuirão para uma perspectiva contextualizada sobre a comunidade favorecendo uma conexão entre o âmbito o real e o imaginário abordado pelos entrevistados.

Em relação ao contexto histórico e espacial as bibliografias já existentes sobre Pau D’Arco, oferecerão o suporte necessário para compreender e localidade em sua dimensão social e territorial. Neste sentido, é possível citar mais uma vez a pesquisa de Silva e Santos (2006). Sendo o primeiro estudo sobre a comunidade quilombola, a pesquisa resultou da entrevista com idosos da comunidade que informaram evidências de um passado partilhado e de características em comum. Atualmente este trabalho é visto como uma referência, pois a partir dele Pau D’Arco conseguiu confirmar a condição de comunidade quilombola, obtendo o reconhecimento pela Fundação Palmares no mesmo ano de sua conclusão.

Nos anos que seguiram, outras pesquisas foram desenvolvidas a partir da pesquisa supracitada, como a dissertação de Araújo (2018) que abordava sobre os aspectos sociais e culturais na comunidade quilombola. Seguindo perspectiva semelhante, Silva (2020) aprofundou sua primeira pesquisa trazendo novas

informações e apresentando diferentes aspectos acerca da localidade culminando nas atividades antirracistas da Escola Professor Luiz Alberto de Melo. Já a dissertação de Rocha (2023) completa informações anteriores sobre a árvore genealógica dos primeiros moradores de Pau D'arco e aborda sobre aspectos educacionais e libertadores do ensino de História na escola local.

Esta pesquisa também contará com a obra de Cascudo (1969) *Dicionário do Folclore brasileiro* em que o autor potiguar faz um levantamento acerca de mitos e lendas. Sua obra será importante para ter um panorama geral acerca de lendas brasileiras e do imaginário popular direcionando os estudos do macro ao micro e culminando com histórias do campo imaginário de Pau D'Arco. Evidentemente, a mitologia e o folclore são explicações fantasiosas, mas que configuram um campo do imaginário que, carregados de sentido metafórico, trazem aspectos da vida real. Deste modo, considera-se neste estudo que as narrativas do imaginário na comunidade quilombola são uma projeção da realidade e que os relatos sobrenaturais dizem muito acerca do contexto histórico e espacial em que foram descritos.

Construção: Sendo a pesquisa realizada através da metodologia da pesquisa em história oral, chama a atenção para o resultado de todo o processo investigativo que culmina em uma proposta de intervenção. A pesquisa precisa estar ao alcance da população, inclusive, dos entrevistados. Neste sentido, é necessário elaborar um livro que poderá ser inserido nos anexos do estudo ou pode ser criado de modo externo enquanto produto final. A proposta de intervenção poderá auxiliar a compreensão do quilombo de Pau D'Arco por outra perspectiva e responder a indagação central acerca das representações e subjetividades do território mediante suas contribuições para o plano objetivo.

Enquanto perspectiva teórico-metodológica, a elaboração do livro objetiva resgatar e preservar histórias presentes nas memórias individuais e coletivas de pessoas que vivenciaram experiências míticas na comunidade quilombola de Pau D'Arco. Os sujeitos entrevistados que farão parte desta pesquisa terão seus relatos pessoais imortalizados como fonte de estudo histórico ao serem incluídos como vozes e perspectivas que muitas vezes foram marginalizadas e ignoradas pela história tradicional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante ressaltar que a pesquisa estará em constante construção e evolução, sendo possível seguir novos rumos e caminhos, mesmo com a ideia previamente estabelecida. Desta forma, ao longo da tentativa de coletar informações para esta pesquisa, é possível que as narrativas apresentem versões distintas ou mesmo entrem em contradição dentro do mesmo relato. Isso acontece porque o passado está carregado de memórias, por vezes afetivas e o interlocutor poderá apresentá-las de modo emotivo ou de acordo com sua perspectiva pessoal. Contudo, cabe ao pesquisador observar as histórias e considerá-las para o estudo, sem realizar julgamentos, uma vez que, trata-se de uma pesquisa que desde o início está se propondo a investigar um campo subjetivo repleto de discursos fantasiosos.

BIBLIOGRAFIA

- ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.
- ALBERTI, V. **Ouvir contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019.
- ARAPIRACA, Prefeitura Municipal de. **Secretaria municipal de educação**. Projeto Político Pedagógico: Escola Professor Luiz Alberto de Melo. Arapiraca, 2023.
- ARAÚJO, Ana K. S. **Em Pau D'Arco muitas flores: Memória, território de pertences e fronteira étnica**. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Maceió, 2019.
- BRODBECK, M. S. L. **Vivenciando a História: metodologia do ensino da História**. Curitiba: Base editorial, 2012.
- CAMPBELL, J. *O poder do mito*. São Paulo: Palas Athena, 2010.
- CASCUDO, L. C.. **Dicionário do folclore brasileiro**. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1969.
- CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Difel. 1987.
- FEBVRE, Lucien. "Viver a história". *Combates pela história*. 3ª. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1989.
- FERREIRA, M.M., AMADO, J., (Org). **Usos e abusos da história oral**. – 8º. ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

GIDDENS, A.. *As Consequências da Modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**, tradução: Laís Teles Benoir, São Paulo: Centauro, 2004;

O'DWYER, E. C. **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2002. 268p. (introdução. p. 13-42)

POLLAK, M., **“Memória, esquecimento, silêncio.”** In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro: vol. 2, nº 3, 1989.

ROCHA, J. A. S. **Construindo a identidade afrodescendente: ensino de história na escola Professor Luiz Alberto de Melo, Pau D'Arco**, Arapiraca (2005-2021) / José Aparecido da Silva Rocha; orientador Pedro Abelardo de Santana – São Cristóvão, SE, 2023.

SILVA, I. M; SANTOS, L. B, **Pau D'Arco: Comunidade remanescentes Quilombolas**. Universidade Estadual de Alagoas, 2006.

SILVA, I. M. **Pérolas negras de Pau D'Arco**. Trabalho de Conclusão de curso (TCC) Universidade Estadual de Alagoas – UFAL, Arapiraca, 2020.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. *Em: Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais/* Tomas Tadeu da Silva (Org.). Stuart hall, Kathryn Woodward. 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

“O SABER NOS GARANTE A RIQUEZA”: MEMÓRIAS SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE PAU D’ARCO – ARAPIRACA/AL (1950-1968).

José Aparecido da Silva Rocha

Mestre em História pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Graduado em História e Pedagogia. Professor de História na SEDUC-AL. E-mail: joseasrocha@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3874-3593>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3565352312354016>.

RESUMO

This article is a significant part of an ongoing research project and investigates the memories related to the history of education in the quilombola community of Pau D’Arco, Arapiraca/AL, between the years 1950 and 1968. The study examines how the educational process, prior to the establishment of a public school, was exclusionary and limited to those who could afford it. Using oral history as its primary methodology, the research recovers narratives from ordinary people, highlighting the role of individual and collective memories in constructing quilombola identity. By combining autobiography and historical research, the study seeks to understand how education was experienced and perceived in a context of exclusion and resistance, contributing to a more plural and representative historiography.

Palavras-chave: Educação quilombola. Memória. História oral.

ABSTRACT

This research explores the memories of the history of education in the quilombola community of Pau D’Arco, located in Arapiraca, Alagoas (Brazil), between 1950 and 1968. It focuses on how the educational process, before the arrival of public schooling, was exclusive to families with financial means. Using oral history as its primary methodology, the study recovers the voices of ordinary people to highlight the role of individual and collective memories in constructing quilombola identity. Combining personal experience with historical research, the study seeks to understand how education was lived and perceived in a context of exclusion and resistance, contributing to a more inclusive and representative historiography.

Keywords: Quilombola education. Memory. Oral history.

INTRODUÇÃO

Pau D'Arco é uma comunidade quilombola que foi reconhecida pela Fundação Palmares no ano de 2006 e está localizada a aproximadamente 10km do centro da cidade de Arapiraca e 135km de Maceió, capital alagoana. O acesso à região se dá por meio da Avenida Josué Messias que conecta a localidade à rodovia AL – 110, por onde trafegam veículos de passeio, motocicletas e ônibus que conectam o núcleo urbano ao meio rural da comunidade, conforme especifica Araújo (2019).

A região conta com o Riacho Perucaba ao sul, ao leste com o Povoado Bálsamo, Taquara e Poço de Baixo e ao oeste com o Povoado Furnas e Batinga (Arapiraca, 2023, p. 86). Em termos de economia, a prática da agricultura de subsistência é uma marca presente na região. Segundo Rocha (2023) no campo religioso, Pau d'Arco conta com uma igreja católica, diversas igrejas evangélicas que são expostas com portas de frente para a rua em contradição com um terreiro de praticantes do candomblé que por sua vez, fica localizado nos fundos de uma residência. Atualmente a região possui cerca de 3.000 habitantes distribuídos nas 715 famílias.

No campo educacional, Pau D'Arco sempre demonstrou ativismo por parte de seus docentes e sujeitos envolvidos na relação de ensino. A localidade possui uma escola de Ensino Fundamental, denominada Professor Luiz Alberto de Melo e uma creche denominada Maria Pastora, ambas unidades receberam nomes de professores que marcaram a história local. Em relação ao ativismo citado anteriormente, foi a mobilização de docentes que traçou uma linha divisória sobre o que se conhecia da historiografia de Pau D'Arco.

Segundo Rocha (2023) desde o ano de 1995, professores da Escola Professor Luiz Alberto de Melo passaram a coletar informações sobre a origem da comunidade através do apoio de 11 (onze) idosos, que contribuíram para a produção de uma pesquisa intitulada: *Pau D'Arco: Comunidade remanescentes Quilombolas*, elaborada por Israel Medeiros da Silva e Laurinete Basílio dos Santos (2006). A pesquisa serviu de base para o reconhecimento da Comunidade Quilombola de Pau D'Arco, ocorrido no mesmo ano por meio da Fundação Cultural Palmares.

De acordo com Silva e Santos (2006) e Silva (2020) o povoamento da localidade data por volta do ano de 1883, quando uma família de negros alforriados

composta por Manoel Tomás, sua esposa Josefa da Silva e seus seis filhos se estabeleceram na região. Provenientes do quilombo Tabuleiro dos Negros na cidade de Penedo – AL, a família migrou para a região em busca de terras para adquirir poucos anos antes da promulgação da Lei Áurea, em 1888.

Ao chegarem ao local com posses, a família adquiriu terras e passou a usufruir dos resultados de seu trabalho chamando a atenção de novos moradores que chegam ao local no decorrer dos anos. Silva (2020) afirma que com o passar do tempo, a família prosperou e a filha primogênita do casal, chamada Francisca da Conceição contraiu matrimônio com Januário Monteiro da Silva, um jovem forasteiro de cor branca, que não costumava falar de sua origem e que dizia apenas que não nasceu, mas “apareceu numa noite de trovoadas” (Rocha, 2023).

Da família de Manoel Tomás e Josefa da Silva surgiram 03 (três) famílias (Januário, Tolintino e Pragelo) que compõem o tronco de uma grande árvore genealógica em Pau D’Arco e mesmo com a vinda de imigrantes para a região, ainda prevalece a característica negra entre seus moradores.

Com o tempo, a dinâmica social na comunidade exigia novas demandas necessárias para a manutenção da vida no local. A partir da década de 1930, moradores da comunidade demonstravam ativismo e protagonismo comunitário no que diz respeito a alianças com autoridades e políticos do município. Rocha (2023) afirma que nesse contexto de alterações no modo de viver entre os moradores, foi construída a Igreja Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, localizada na praça central do povoado, datada de 1938.

A construção do templo religioso e o desenvolvimento da região têm a influência de Zelinda Francisca de Jesus (filha de Francisca e do *forasteiro* Januário) neta de Manoel Tomás. Aliada de políticos de Arapiraca, Zelinda ganhou mais visibilidade nos anos de 1950, sendo uma liderança e articuladora entre Arapiraca e a região, conseguia benefícios para o desenvolvimento do local.

Silva (2020) afirma que a influência de Zelinda refletia nas eleições do prefeito de Arapiraca, Luiz Pereira Lima (1954-1958) que obteve grande número de votos e dedicou atenção ao povoado. Araújo (2018) atesta que foi o mesmo prefeito que sugeriu o nome Pau D’Arco e estabeleceu os limites territoriais.

Nesse período, professores ofertavam a alfabetização para crianças da comunidade em troca de uma remuneração. A “escola” era um local improvisado

sejam estes em salão ou na casa dos próprios professores. Eram escolas particulares que atendiam a uma pequena quantidade de estudantes. Portanto, entre os anos de 1950 até 1968, a educação estava restrita aos estudantes que poderiam pagar. O fato de ser um “serviço” monopolizado por poucos docentes estava intrinsecamente relacionado ao fato de poucas famílias conseguirem pagar pelo aprendizado dos filhos na comunidade de Pau D’Arco.

De acordo com a professora Laurinete Basílio dos Santos: “Nesse tempo a prioridade do aprendizado era para o filho ‘homem’ mais velho da família” (Santos, 24 de abril de 2024). Além disto, sendo uma comunidade rural, alguns moradores de Pau D’Arco enxergavam a educação como algo dispendioso, secundário, irrelevante. A necessidade imediata naquele contexto era a utilização de mão de obra para os trabalhos na agricultura. A educação era compreendida como um serviço ofertado que não agregava um retorno no momento presente. Aqueles que estudavam eram vistos como “preguiçosos” que não gostavam do trabalho nas plantações de fumo.

Para demonstrar perspectivas acerca da educação em Pau D’Arco no período entre 1950 e 1968, é possível citar exemplos que envolvem alguns “pais de família” da localidade: Evaristo Apolinário, José Januário e Pedro Dedê.

Evaristo Apolinário era um morador de Pau D’Arco e proprietário de terras na região. Não permitiu que seus filhos estudassem e direcionou-os para o trabalho na “roça” desde a infância. Dona “Bezinha”, filha do Sr. Evaristo contou que seu pai não deixou as filhas estudarem porque se elas aprendessem a ler, escreveriam cartas para os namorados. Nas palavras de Dona Bezinha “Eu achava muito bonito aquelas crianças indo pra escola, mas meu pai não deixava” (Bezinha, 12 de abril de 2023).

O segundo caso conta a perspectiva que José Januário, cunhado de Evaristo, tinha sobre a importância da educação. De acordo com Rocha (2023) o Sr. José Januário (neto do forasteiro Januário) não fez esforço para que seus filhos pudessem estudar. Era comum ouvi-lo dizer: “O homem tem que trabalhar”, por isso, destinou os filhos para o trabalho na roça e impediu até a leitura de livros à luz de candeia. Já Pedro Dedê era casado com D. Filomena, uma das primeiras professoras de Pau D’Arco. Ele acreditava que o aprendizado era importante para o futuro. Enquanto o Sr. Januário costumava desdenhar daqueles que estudavam, Pedro Dedê incentivava seu filho e dizia: “O saber nos garante a riqueza”.

Pedro Dedê era filho de Maria da Conceição, sobrinho de Zelinda e bisneto

de Manoel Tomás. Considerava o conhecimento importante. Dentre seus filhos, podemos citar: Adelmo Melo, Luiz Alberto de Melo e José Maria Melo. De sua descendência é proveniente a família Melo, muito conhecida no quilombo.

De acordo com Rocha (2023) Neusvaldo e José Maria, filhos de Januário e Pedro Dedê, respectivamente, estudavam juntos, mas enfrentavam realidades distintas no âmbito da educação. José era aluno da própria mãe e recebia o apoio de seu pai. Neusvaldo não tinha apoio do pai e vivenciava uma relação familiar que o impedia de seguir nos estudos, sendo encarregado de diversos serviços desde a agricultura até o pastoreio como forma de dificultar o seu aprendizado.

Narrativas semelhantes às descritas acima foram comuns na comunidade de Pau D'Arco, no período entre 1950 e 1968. Os três casos citados demonstram que a ideia de alfabetização não era unânime e a premissa de uma educação para todos não contemplava a realidade local, pois, era direcionada apenas aos que possuíam recursos.

A educação ganhou uma nova dimensão com a inauguração da primeira escola pública na comunidade, no ano de 1968. A partir desse ano, a educação escolar passou a atender aqueles que desejavam cursar o ensino básico por meio da escola pública na comunidade. Percebe-se, portanto, que antes da chegada da escola pública na comunidade de Pau D'Arco, o ensino era restrito aos que poderiam pagar por suas aulas, sendo um serviço ofertado e direcionado a um público específico.

Deste modo, compreendendo a existência de uma pluralidade de situações e entraves envolvendo a educação no contexto da comunidade de Pau D'Arco, é possível estabelecer o seguinte questionamento enquanto **problema** central desta pesquisa: “Como ocorria o processo educacional (alfabetização e letramento), na comunidade quilombola de Pau D'Arco, entre 1950 e 1968, diante de uma educação privada e excludente distante de uma concepção de escolarização universal?”

Evidentemente esta é uma questão ampla que requer muita atenção, uma vez que abre várias possibilidades para construção desta pesquisa. No entanto, é possível ater-se a uma **hipótese**:

O processo educacional em Pau D'Arco entre 1950 e 1968 era excludente. Sendo direcionado para poucos que possuíam recursos financeiros, não era gratuito, sendo realizado por professores da localidade que lecionavam para os estudantes que poderiam pagar pelo serviço. Sendo parte de um apelo popular, as alianças

entre moradores e políticos eleitos na cidade de Arapiraca foram fundamentais para pensar a educação numa dimensão ampla de modo a atender não somente os que possuíam recursos financeiros, mas todos os interessados.

Enquanto justificativa, esta pesquisa tem sua premissa na relevância de conhecer as etapas do processo educativo em Pau D'Arco, a atuação dos sujeitos envolvidos na relação de ensino e aprendizagem e suas perspectivas. As memórias e narrativas descritas pelos sujeitos se cruzam nas entrelinhas da minha história pessoal. Sendo natural da comunidade quilombola de Pau D'Arco, as vivências de tenra idade ganham sentido e significado ao resgatar as memórias familiares e ganham força na construção do corpo do texto que traz aquilo que por vezes foi ignorado.

O uso da frase: O saber nos garante a riqueza, no título deste estudo é intencional, afinal, não existe neutralidade no discurso. Sendo Neusvaldo o meu pai, acompanho desde a infância, as memórias que compartilha comigo. A referida frase carrega um peso imenso. Se de um lado ele tinha vontade de estudar, de outro foi impedido pelo meu avô, na contramão de seu primo, que afirmava e reafirmava a frase com a convicção que o conhecimento é importante na formação do sujeito.

Portanto, ao elaborar essa pesquisa, recorro ao passado pessoal de meus familiares e conterrâneos da comunidade de Pau D'Arco por meio do uso da memória. Enquanto transcrevo os diálogos será possível demonstrar para a sociedade como o processo de escolarização foi árduo e gradual, ao mesmo tempo seletivo e direcionado aos que detinham posses. No período que remete a 1950 e 1968, não se falava em educação universal e pública, no contexto da comunidade. Por conta disto, a história foi descrita pelos sujeitos que foram testemunhas desse período enquanto forma de conscientização para a atual e futuras gerações.

Essas narrativas estão ocultas nas histórias não contadas e não registradas de sujeitos populares que possuem um conhecimento de mundo que pode ser transmitido para as novas gerações. Pesquisar a história da educação na comunidade poderá ampliar a dimensão de pertencimento ao local e demonstrar diversos saberes que reforçam os vínculos com o passado e com os sujeitos esquecidos.

Ao formar o corpo da pesquisa, o texto estará disposto para a historiografia, inclusive, para a unidade escolar que poderá fazer uso deste material em formações de professores, eventos, palestras e levar os estudantes a se entenderem o

processo educativo na região. Por fim, considera-se que esta pesquisa possui grande relevância, pelo entendimento que a dinâmica social de um povo que produz conhecimento, que busca aprender e que os saberes ultrapassam as barreiras da sala de aula.

Diante disto, esta pesquisa justifica-se pela importância de aprofundar nesta temática enquanto proporciona meios para que a unidade escolar utilize o material produzido a partir das memórias e experiências dos indivíduos anônimos da localidade. Ao incluir na narrativa da história da educação aqueles que frequentaram a escola ou que foram excluídos do processo de ensino e aprendizagem, será possível imortalizá-los dentro da historiografia local.

MEMÓRIAS E NARRATIVAS DOS SUJEITOS COMUNS

Esta pesquisa propõe uma análise sobre a educação brasileira a partir da perspectiva e das memórias de moradores de Pau D'Arco. Partindo do macro e culminando no micro, serão pontuadas as contribuições de sujeitos comuns nos aspectos educacionais da comunidade. A relação de ensino e aprendizagem entre professores e alunos será o aspecto principal deste estudo. Diante disso, é preciso ressaltar que a perspectiva analisada será a partir de uma “história vista de baixo” capaz de trazer para a historiografia a atuação de moradores da comunidade.

Antes de prosseguir, é importante ressaltar que a comunidade de Pau D'Arco só teve seu reconhecimento enquanto quilombola no ano de 2006. No período anterior à validação da Fundação Cultural Palmares, moradores da localidade queixavam-se do preconceito que enfrentavam, ao mesmo tempo que buscavam formas de superação. Entre os anos de 1950 e 1968, era comum ouvir pessoas denominando a região como “Pau D'Arco dos negros”. Segundo Rocha (2023) o termo era utilizado para tratar os habitantes do local como aqueles que eram “diferentes”, considerando a cor da pele como um divisor social.

Ao longo desses anos, uma leva migratória de trabalhadores provenientes do sertão alagoano e de Pernambuco chegou à comunidade em busca de terras para arrendamento e aquisição. As necessidades de Pau D'Arco tornam-se mais diversificadas, inclusive, a ideia de uma escolarização que conforme debatido anteriormente, não era unânime. Nem sempre os anseios da população caminhavam na mesma direção das condições dispostas pelos moradores. A dinâmica social

dentro da comunidade organizava-se de acordo com as necessidades materiais de cada momento.

Segundo O'Dwyer (2002) os grupos étnicos costumam desenvolver práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida, por meio das relações com o meio os sujeitos produzem história, atribuindo sentido e significado, estabelecendo conexões uns com os outros e reforçando os vínculos sociais. É por meio dos significados que os indivíduos atribuem sentido e reforçam aquilo que são. Isto é, os sistemas de símbolos, narrativas e memórias contribuem significativamente para o sujeito seja quem é.

A identidade, portanto, é repleta de simbolismos que são construídos e dão sentido e significado ao meio em que está inserido, tornando-o parte de um coletivo, levando-o a compreender-se como membro de um grupo maior, conforme especifica Woodward (2014). Portanto, por meio da identidade e das representações e noções de pertencimento dos sujeitos que a cultura é elaborada como projeção da realidade, refletindo aspectos sociais presentes no cotidiano.

Desse modo Chartier (1987) atesta que as representações de um povo constroem um significado para aqueles que as desempenham. Este sentido, todavia, está interligado com as interações em forma de expressões do social. Portanto, as necessidades reais dos estudantes e a premissa de uma urgência através da educação levou ao serviço ofertado.

Por meio dos usos da memória e do resgate desse passado, por vezes desconhecido, os sujeitos podem reafirmar e transmitir para a posteridade seu passado de lutas individuais ou coletivas ampliando a noção de pertencimento e elaborando ou ressaltando modos de fazer cultura. Falar da trajetória escolar, dos obstáculos que impediram o avanço e suas perspectivas excludentes na comunidade de Pau D'Arco reforçará a noção de uma história construída por sujeitos comuns e suas lutas e avanços ao longo do tempo.

O trabalho de resgatar a história "esquecida" de Pau D'Arco já é desenvolvido há anos. Ainda nos anos de 1990, professores da Escola Professor Luiz Alberto de Melo dedicaram esforços para a coleta de memórias e narrativas por meio de entrevistas. O trabalho só concluído em 2006, quando idosos da localidade contribuíram para a pesquisa de Silva e Santos (2006) ao relatarem, por meio de suas memórias aquilo que sabiam através de um conhecimento passado de geração em geração. Esta pesquisa utiliza a leitura de Ginzburg (1989) para demonstrar que

a compreensão do universo subjetivo do sujeito contribui para a ampliação de novas perspectivas acerca do contexto em questão.

A memória conecta o sujeito com o passado e exerce influência na compreensão do presente ampliando as perspectivas e visões de mundo. Neste aspecto, é possível concordar com a percepção de Halbwachs (2004) que considera a memória coletiva uma forma de reforçar os vínculos entre os sujeitos e o meio que partilham. Para o autor, a investigação sobre memória é fundamental, pois permite compreender como a história e as experiências vividas contribuíram para a construção da identidade do grupo social.

Pollak (1989) por sua vez, defende a premissa de uma memória coletiva que é construída por meio de narrativas e símbolos compartilhados, transmitidos ao longo das gerações. O autor considera que as memórias coletivas moldam a cultura, os valores e as tradições de uma sociedade.

Sob esta perspectiva, o autor enfatiza a importância de preservar e transmitir essa memória coletiva para fortalecer a identidade cultural e promover a coesão social. Através da memória coletiva, as comunidades podem se conectar com seu passado, compreender seu presente e projetar seu futuro reafirmando ou construindo práticas sociais e ampliando sua noção de pertencimento. Para tanto, a perspectiva de Thompson (1998) é importante nesta pesquisa para ressaltar a necessidade de uma história vista de baixo com vivências em comum compartilhadas entre os moradores de Pau D'Arco.

Ao falar em costumes em comum, é possível fazer uma conexão com a memória coletiva anteriormente citada para compreender que sujeitos comuns que habitaram a comunidade de Pau D'Arco compartilharam histórias e experiências que podem ser resgatadas por meio da memória. Os autores supracitados: Halbwachs (2004), Pollak (1989), Thompson (1998) contribuirão para essa pesquisa ao demonstrarem a importância da valorização dos sujeitos comuns no resgate do passado ignorado por muitos, através das memórias e narrativas dos sujeitos populares da comunidade quilombola.

É possível retornar aos termos citados no início deste tópico: identidade, cultura e memória estão entrelaçadas nessa pesquisa no sentido que a memória coletiva e individual e suas respectivas narrativas poderá contribuir para a construção ou afirmação da identidade bem como sua percepção da educação como uma necessidade para a formação do sujeito.

Entretanto, no que diz respeito ao “resgate” das memórias, Alberti (2019) afirma que não é uma tarefa simples. Para a autora, quando alguém fala do passado, ocorre a sensação de “que as discontinuidades foram abolidas e recheadas por ingredientes pessoais: emoções, reações, observações, idiossincrasias, relatos pitorescos” (2019, p. 14). Diante disto, cabe ao pesquisador tomar o devido cuidado acerca das narrativas fantasiosas e abster-se de julgamentos. O dilema está posto: reconhecer que existem limites e possíveis “exageros” na memória ao mesmo tempo em que reconhece a relevância de obter informações através da memória.

Compreende-se, portanto, que indivíduos pertencentes às camadas sociais menos privilegiadas foram marginalizados e excluídos da proposta educativa. Entretanto, mesmo com os desafios impostos, é importante ressaltar a existência de algumas exceções: narrativas eram frequentemente construídas a partir de perspectivas que ignoravam as vozes dos excluídos e os consideravam sujeitos passivos e desprovidos de história.

Conhecer as histórias locais para transformá-las em texto, por meio da metodologia da pesquisa em história oral, é de fundamental importância para fortalecer a coesão social e identitária dos quilombolas, bem como utilizar o campo escolar para essa concretização. Valorizar a memória e as perspectivas dos sujeitos populares é essencial para uma história mais justa e realista com a participação dos esquecidos pela historiografia.

Ao viabilizar espaço para a ouvir a voz aos excluídos, a história se torna mais representativa e significativa, oferecendo um panorama das sociedades e dos eventos que as moldaram. As narrativas demonstram características implícitas em suas entrelinhas e podem apresentar o quilombo de Pau D’Arco sob outra perspectiva para os estudantes, diante dos esforços destinados à busca pelo aprendizado escolar na comunidade de remanescentes de quilombo.

Neste aspecto, a obra de Munanga (2012) poderá contribuir para o referencial teórico ao demonstrar como a luta por respeito e igualdade foi fundamental para a chegada de uma escola na comunidade. Almeida (2021) e Ribeiro (2019) que, respectivamente comentam sobre a existência do racismo estrutural e da necessidade da luta constante e antirracista.

Esta pesquisa considera que Freire (2022) oferece as bases necessárias para entender como a relação entre dominantes e dominados ocorre e seus reflexos

na educação. A premissa do oprimido excluído do processo educativo guiará este estudo, uma vez que o autor considera a atuação dos sujeitos em sua totalidade na mudança social.

Em termos educacionais e sobre o Ensino de história, algumas bibliografias serão utilizadas para amparar o estudo, uma vez que a pesquisa envolve o ensino. Trennepohl (2006), Fonseca (2011) e Guimarães (2012) serão utilizadas porque desenvolvem reflexões sobre os caminhos percorridos pelo ensino escolar no Brasil, sendo úteis para a ampliação da visão sobre a escolaridade. Brodbeck (2012) realiza reflexões metodológicas, favorecendo a compreensão de um ensino amplo e inclusivo capaz de envolver escola e sociedade na relação de ensino e aprendizagem.

Sendo a pesquisa realizada através da metodologia da pesquisa em história oral, chama-se a atenção para o resultado de todo o processo investigativo que culmina em uma proposta de intervenção. A pesquisa precisa estar ao alcance da população, inclusive, dos entrevistados e seus familiares/descendentes. Neste sentido, é necessário elaborar uma cartilha que poderá ser inserida nos anexos do estudo ou pode ser criada de modo externo. Com a cartilha, feita em versos e/ou por meio de ilustrações, a Escola Professor Luiz Alberto de Melo poderá utilizá-la nas formações para professores, eventos e palestras enquanto história da educação na comunidade.

A construção de um passado partilhado, mas esquecido ao longo do tempo é uma tarefa que requer o cuidado de não “tropeçar” nas distorções. Evidentemente, não é possível construir o passado nos mínimos detalhes devido lapsos da memória, mas é possível realizar atividade investigativa. Neste sentido, a prática da pesquisa em história oral é a via que vai direcionar grande parte deste estudo.

De acordo com Alberti (2019) a pesquisa em história oral concede espaço a sujeitos que por muito tempo estiveram em segundo plano na historiografia, portanto, por meio dessa metodologia ocorre a valorização da memória individual e/ou coletiva dos sujeitos comuns. Para esta pesquisa, serão utilizadas as perspectivas, os depoimentos e memórias que possam vir a contribuir com uma história *vista de baixo* por meio de entrevistas. Falar sobre uma história vista de baixo é reconhecer a existência de costumes em comum, experiências partilhadas e vivenciadas por sujeitos anônimos (Thompson, 1998).

Ademais, fato de utilizar da oralidade para a construção da pesquisa não

significa que não exista um rígido “ritual” que culmina com a produção de

[...] documentos (entrevistas) que possuem uma característica singular: são resultado do diálogo entre entrevistador e entrevistado, entre sujeito e objeto de estudo; isso leva o historiador a afastar-se de interpretações fundadas numa rígida separação entre sujeito/objeto de pesquisa, e a buscar caminhos alternativos de interpretação (Ferreira; Amado, 2006, p. 14).

Sob esta perspectiva, a metodologia da pesquisa em história oral transformará em documento da historiografia aquilo que era um conjunto de memórias dos sujeitos. É possível concordar com Alberti (2019) quando afirma que a história oral permite recuperar acontecimentos pouco esclarecidos ou nunca evocados, experiências pessoais, impressões particulares etc. Ao entrevistar idosos e moradores de Pau D’Arco sobre as memórias da educação, estes sujeitos serão valorizados ao perceberem sua participação na construção da história da comunidade quilombola.

Para a construção deste estudo, serão utilizadas pesquisa bibliográfica e de campo. Será realizada a partir de produções já existentes sobre a comunidade quilombola de Pau D’Arco, como o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Silva e Santos (2006), a dissertação de mestrado de Araújo (2018) a Monografia de Silva (2020) e a dissertação de Rocha (2023). Entretanto, é importante salientar que até o momento não houve uma pesquisa direcionada ao mesmo campo proposto neste artigo. A educação na comunidade de Pau D’Arco ainda é uma área a ser desbravada e será a primeira tese sobre esse tema.

A segunda etapa da pesquisa será envolta em pesquisas de campo. Neste aspecto, a pesquisa de campo será desdobrada em uma série de entrevistas com moradores idosos da comunidade. É importante ressaltar que a pesquisa estará em constante construção e evolução, sendo passível de seguir novos rumos e caminhos, mesmo com a ideia previamente estabelecida. É nesse sentido que Junior (2012, p. 30) argumenta que “o passado não possui uma verdade fechada, mas está sujeito a permanente reelaboração”, uma vez que a visita ao passado parte do presente. Assim, as questões são formuladas no hoje para responder questões e indagações presentes. Por se tratar de um conjunto de narrativas sobre as vivências dos sujeitos entre 1950 e 1968, compreende-se as limitações existentes na construção e no resgate de um passado distante.

Desta forma, ao longo da tentativa de coletar informações para esta pesquisa, é possível que as narrativas apresentem versões “distintas para o passado, tratando-o sob novas perspectivas, dando-lhe novas abordagens, à medida que as próprias transformações históricas assim requeiram” (Junior, 2012, p. 12). Isso acontece porque o passado está carregado de memórias, por vezes afetivas e o interlocutor poderá apresentá-las de modo emotivo. Contudo, cabe ao pesquisador observar as narrativas e considerá-las para o estudo, sem realizar julgamentos, uma vez que se trata de uma pesquisa que desde o início está se propondo a investigar as memórias dos sujeitos.

Enquanto perspectiva teórico-metodológica, objetiva-se resgatar e preservar narrativas presentes nas memórias individuais e coletivas de pessoas que vivenciaram a prática da escolarização na comunidade. Os sujeitos entrevistados que farão parte desta pesquisa terão seus relatos pessoais como fonte de estudo histórico ao serem incluídos como vozes e perspectivas que muitas vezes foram marginalizadas e ignoradas pela história tradicional.

A investigação sobre a educação será guiada pelas reflexões de Ferreira e Amado (2006) e Alberti (2019) que estabelecem regras para o procedimento de entrevistas. Por ser uma metodologia é preciso estar atento aos requisitos propostos.

A metodologia da pesquisa em história oral poderá auxiliar na reconstrução do passado e no resgate das narrativas através da memória coletiva. Mesmo com os empecilhos decorrentes da falta de recursos que limitariam a autenticidade da pesquisa oral, a autora alega que documentos pessoais podem abrir possibilidades, inclusive para a confirmação de diálogos expostos em entrevistas, diga-se: cartas, fotografias, anotações, rascunhos, entre outros. Nesse ponto, a história oral demonstra como os sujeitos têm visões que podem preencher lacunas de discursos conhecidos. A pesquisa em história oral “privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu” (Alberti, 2006, p. 31). Em outras palavras, o sujeito que narra suas experiências demonstra seu conhecimento acerca do passado, mesclando com sua percepção de mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação, ainda em andamento, busca lançar luz sobre aspectos pouco explorados da história da educação em comunidades quilombolas, com foco na experiência vivida pelos moradores de Pau D'Arco entre 1950 e 1968. Ao resgatar memórias e narrativas de sujeitos comuns, especialmente por meio da história oral, esta pesquisa reforça a importância de se considerar vozes que historicamente foram silenciadas pela historiografia tradicional. Os relatos coletados até o momento revelam uma realidade educacional marcada por desigualdades sociais e raciais, em que o acesso ao ensino era privilégio de poucos.

Mais do que reconstruir fatos, o estudo propõe um olhar sensível sobre os sentidos atribuídos à educação naquele contexto, revelando não apenas as ausências, mas também as resistências e estratégias cotidianas dos moradores diante da exclusão. Ao articular memória, identidade e pertencimento, o trabalho contribui para fortalecer a compreensão de que o saber, mesmo negado institucionalmente, sempre foi reconhecido como ferramenta de transformação por aqueles que viveram à margem.

Por se tratar de uma pesquisa em construção, os próximos passos envolverão novas entrevistas, análise aprofundada das fontes orais e o desenvolvimento de materiais que possam dialogar diretamente com a comunidade e com a escola local.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.
- ALBERTI, V. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019.
- ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.
- ARAÚJO, A. K. S. **Em Pau D'Arco muitas flores**: Memória, território de pertences e fronteira étnica. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Maceió, 2019.
- BRODBECK, M. S. L. **Vivenciando a História**: metodologia do ensino da História. Curitiba: Base editorial, 2012.
- CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Difel. 1987.
- FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- FONSECA, T. N. L. **História e ensino de história**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2022.
- GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GUIMARÃES, S. **Ensinar história no século XXI**: em busca do tempo entendido. Campinas: Papirus, 2012.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**, tradução: Laís Teles Benoir, São Paulo: Centauro, 2004.
- JUNIOR, D. M. A., Fazer defeitos nas memórias: Para que servem o ensino e a escrita da História? In: GONÇALVES, M. A. (Org.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: FGV.
- MUNANGA, K. **Negritude**: usos e sentidos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012 (Coleção Cultura Negra e Identidades).
- O'DWYER, E. C. **Quilombos**: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: FGV, 2002. 268p. (introdução. p. 13-42).
- POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro: v. 2, n. 3, 1989.

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual antirracista**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

ROCHA, J. A. S. **Construindo a identidade afrodescendente: ensino de história na escola Professor Luiz Alberto de Melo, Pau D'Arco, Arapiraca (2005-2021)**. São Cristóvão, SE, 2023.

SILVA, I. M; SANTOS, L. B, **Pau D'Arco: Comunidade remanescentes Quilombolas**. Universidade Estadual de Alagoas, 2006.

SILVA, I. M. **Pérolas negras de Pau D'Arco**. Trabalho de Conclusão de curso (TCC). Universidade Estadual de Alagoas – UFAL, Arapiraca, 2020.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TRENNEPOHL, V. L, **O ensino de história em questão: os caminhos de uma experiência**. Ijuí: ed. Unijuí, 2006.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MEMÓRIAS E NARRATIVAS DO PRESENTE SOBRE O PASSADO: COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE TABULEIRO, CAJÁ E PAU D'ARCO.

José Aparecido da Silva Rocha

Mestre em História pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Graduado em História e Pedagogia. Professor de História na SEDUC-AL. E-mail: joseasrocha@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3874-3593>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3565352312354016>.

Resumo

As comunidades quilombolas buscam formas de preservar suas histórias e relações com o passado. Fazendo uso de memórias e narrativas, os sujeitos partem do presente para demonstrar suas origens e assim manter suas culturas e tradições vivas. Esta pesquisa analisa como três comunidades quilombolas, localizadas no estado de Alagoas, fazem uso da oralidade para a manutenção de seus vínculos sociais, promovendo o incentivo à identidade afrodescendente. Diante disto, Tabuleiro dos Negros, Cajá dos Negros e Pau D'Arco vivenciam um processo de resistência contínua preservando memórias sobre o passado em comum e transmitindo-as por meio de narrativas para as novas gerações com o intuito de ampliarem a noção de pertencimento e conexão entre os sujeitos que residem naqueles territórios quilombolas.

Palavras-chave: Memória; Narrativa; Quilombola; Negritude; Escravidão.

Abstract

Quilombola communities seek ways to preserve their histories and connections to the past. By using memories and narratives, individuals draw from the present to demonstrate their common origins and thus keep their cultures and traditions alive. This research analyzes how three quilombola communities located in the state of Alagoas use oral traditions to maintain their social bonds, promoting Afro-descendant identity. In this context, Tabuleiro dos Negros, Cajá dos Negros, and Pau D'Arco experience a continuous process of resistance, preserving memories of their shared past and transmitting them through narratives to younger generations, with the aim of strengthening the sense of belonging and connection among the people who live in these quilombola territories.

Keywords: Memory; Narrative; Quilombola; Blackness; Slavery.

MEMÓRIAS E NARRATIVAS DO PRESENTE SOBRE O PASSADO

Falar sobre comunidades quilombolas é trazer para o campo da historiografia as vivências dos sujeitos que partilham práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida e cultura. Para O'Dwyer (2002) uma comunidade quilombola é um território que possui grupos étnicos que interagem entre si reforçando seus vínculos sociais e culturais. Nesta perspectiva, compreende-se que uma comunidade quilombola é marcada pela resistência e manutenção de suas tradições, cultura, identidade étnico-racial dentro de determinado território.

Para Woodward (2014) os indivíduos que residem em determinada região atribuem sentido às suas identidades por meio de suas relações e representações com o meio social. A identidade, portanto, não é uma essência fixa, mas uma construção contínua, moldada por elementos simbólicos que fornecem sentido ao contexto em que o sujeito está inserido. Esses símbolos, que incluem crenças, valores e mitos, reforçam noção de pertencimento ao coletivo, permitindo que o indivíduo se compreenda como parte de um grupo maior, formado pelos membros da comunidade quilombola.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) o território brasileiro possui 494 comunidades quilombolas espalhadas e delimitadas oficialmente em 24 estados e Distrito Federal. Este quantitativo é marcado pela presença de 1.327.802 pessoas residentes nas localidades. Ainda de acordo com o IBGE, a Região Nordeste possui a maioria das pessoas quilombolas, sendo 905.415 pessoas, representando 68,19% de residentes no país. Em seguida vem a Região Sudeste, com 182.305 pessoas (13,73%), e a Região Norte, com 166.069 pessoas (12,51%). Já as regiões Centro-Oeste e Sul têm menos pessoas quilombolas, com 44.957 (3,39%) e 29.056 (2,19%) pessoas, respectivamente.

Para fins de delimitação, neste estudo, serão analisadas memórias e narrativas sobre a origem e povoamento de 03 (três) comunidades quilombolas presentes no Nordeste brasileiro, especificamente na unidade federativas de Alagoas, sendo elas: Tabuleiro dos Negros, Cajá dos Negros e Pau D'Arco. Estas comunidades fazem parte de um amplo quantitativo, uma vez que, o portal do Instituto de Terras e Reforma Agrária de Alagoas – ITERAL, traz a informação que o Estado de Alagoas possui 71 comunidades quilombolas reconhecidas pela fundação

Palmares¹.

A escolha das três comunidades supracitadas para este estudo justifica-se pelo fato que elas possuem narrativas e eventos que se cruzam ao longo dos anos e culminam na experiência de resistência e preservação das memórias. Os territórios quilombolas de Tabuleiro dos Negros, Cajá dos Negros e Pau D'Arco possuem aspectos em comum marcados pelo fluxo migratório entre as comunidades. A seguir, o leitor realizará uma breve leitura sobre as três comunidades quilombolas citadas e observará conexões que favorecem a perspectiva de mitos fundadores e reforçam a ideia de unidade e origem a partir de um ponto em comum.

É importante esclarecer que estas narrativas sobre o passado partem do presente e, portanto, podem carregar valores, visões do mundo contemporâneo e até mesmo a perspectiva do próprio sujeito que faz o relato. Para Alberti (2019) os sujeitos que narram uma história preenchem lacunas inserindo informações e detalhes que podem não ter acontecido da forma que dizem, mas que, incrementam e fornecem sentido ao relato deixando-o coerente.

Bourdieu (2008) oferece um comentário semelhante sobre a maneira como as pessoas organizam suas memórias, afirmando que elas fazem para dar sentido ao presente, criando assim uma continuidade fictícia entre passado e presente e causando a impressão de linearidade. Para o autor, essa reconstrução não é um erro, mas uma característica intrínseca da memória humana. Portanto é preciso esclarecer que esta pesquisa não possui a intencionalidade de atestar a veracidade das narrativas, mas apresentar os relatos que discorrem entre memórias e narrativas para a historiografia das comunidades quilombolas presentes neste estudo.

TABULEIRO DOS NEGROS

Tabuleiro dos Negros é uma comunidade quilombola localizada na zona rural de Penedo – AL. As narrativas sobre a origem e povoamento da localidade são apresentadas no estudo realizado por Laís Góis de Araújo (2018). Para obter informações sobre o passado da comunidade e seu povoamento, a autora dedicou

¹ Comunidades Quilombolas – Disponível em: <http://www.iteral.al.gov.br/gpaf-gerencia-de-politica-agraria-e-fundiaria-1/assessoria-tecnica-dos-nucleos-quilombolas-e-indigenas-astnqi/comunidades-quilombolas>

tempo dialogando com idosos da localidade que contribuíram para a confecção da narrativa por meio da memória e dos relatos transmitidos de geração para geração.

De acordo com Meihy & Seawright (2020) qualquer situação vivenciada pode ser transformada de memória para o campo da escrita, o que demonstra o potencial transformador da história oral como metodologia de pesquisa. Isso significa que a história oral permite que memórias individuais e coletivas sejam passadas para a historiografia, ampliando o campo de investigação histórica sobre os sujeitos e suas narrativas.

No decorrer do texto, a pesquisadora demonstra que a coleta de informações sobre a origem da localidade foi marcada pela desconfiança de inúmeros moradores, pois o território é marcado por conflitos que duram décadas e arrastam-se ano após ano frente o atrito com latifundiários. A situação de atrito constante entre a população e a elite local gerou “uma atmosfera de desconfiança e poucas palavras” (p.58), diante disto, falar sobre o passado da comunidade poderia significar um risco a integridade de quem expõe. Mas, apesar dos desafios, Araújo (2018) realizou sua pesquisa por meio de entrevistas, consultando a história local e dialogando com idosos que se dispuseram a participar do diálogo.

Sob esta perspectiva, entende-se que ao lidar com memórias, deve-se adotar uma postura cuidadosa, evitando julgamentos ou a busca por uma verdade absoluta através dos relatos obtidos. Segundo Bourdieu (2008), é essencial que o pesquisador reconheça os exageros que podem surgir nas memórias relatadas, compreendendo que eles não diminuem o valor do relato, mas acrescentam camadas à narrativa, portanto, necessitam de análise e compreensão.

A autora entrevistou Dona Regina, uma idosa que possuía informações sobre o povoamento da comunidade quilombola e poderia contribuir significativamente para a escrita da história do local. De início, a entrevistada manteve-se apreensiva evitando um diálogo aberto com a entrevistadora e justificou sua desconfiança ao dizer que possuía um caderno de anotações, mas este havia se perdido quando uma pessoa o levou. O caderno guardava outras anotações consideradas importantes obtidas ao longo dos anos e por meio de memórias e narrativas de sua mãe e avó, como a data de nascimento de inúmeros moradores, número de filhos das famílias do local e genealogia.

Com o sumiço de seu caderno de anotações “ela não quis mais fazer entrevista com ninguém que viesse de fora, embora ainda gostasse de conversar

com os jovens das comunidades” (p.60). As investidas no diálogo ocasionaram uma abertura para a conversa sobre o que Dona Regina possuía na memória. Segundo Regina, esta narrativa sobre o povoamento da comunidade foi algo que ouviu de sua mãe, que ouviu de sua avó e bisavó, sendo um relato que atravessou gerações e fincou raízes no imaginário popular.

Segundo informações obtidas a região atual do Tabuleiro dos Negros foi o:

(...) refúgio de um grupo de escravizados que resistiram às correntes impostas pela força de um senhor de engenho de uma região que hoje compreende o município de Marechal Deodoro. A fuga foi organizada por Inácio, filho de uma mulher escravizada e do senhor de engenho que a estuprou, e de Felix, também cativo na referida fazenda (Araújo, 2018, p.60).

As informações apresentadas pela autora apontam que o grupo havia fugido da fazenda e decidiu procurar Quilombo dos Palmares e pedir refúgio, mas já circulavam rumores que a região estava sob constante ataque. Inácio, sua mãe Inácia, Félix e um grupo não contabilizado de escravizados partiram para a região do Baixo São Francisco, ao Sul do Estado de Alagoas. Utilizando o contexto dos ataques a Palmares, a migração para a região do Tabuleiro dos Negros teria seu povoamento iniciado por volta do século XVII.

O grupo liderado por Inácio se estabeleceu no quilombo de Oiteiro, na Vila de São Francisco, atual cidade de Penedo. Entretanto, a história relatada por Araújo (2018) apresenta que as autoridades prenderam e torturaram Inácio enquanto o grupo que liderava se dispersava para fugir das perseguições. Ao conseguir escapar, Inácio retorna para a região do quilombo de Oiteiro e reorganiza seu grupo reencontrando sua mãe. Neste momento, Inácio e um grupo de escravizados buscaram um local mais distante e com difícil acesso. Uma região já povoada por indígenas que, segundo os entrevistados, passaram a compartilhar o território com os negros havendo *mistura de raças*.

A narrativa obtida por Araújo (2018) prossegue afirmando que após diversas buscas, os *capangas* que trabalhavam para o fazendeiro percorreram mais de 130 km entre Marechal Deodoro e Penedo até que encontraram Inácio e os que já haviam se estabelecido na região. Relatos apontam que o contato entre o grupo do escravocrata e Inácio foi pacífico, uma conversa formal no intuito de não os tirar do local “mas de construir um engenho” (Araújo, 2019. p. 62) e consequentemente, utilizá-los como mão de obra.

Araújo (2018) comenta que, segundo seus interlocutores, os dois grupos passaram a enfrentar-se numa batalha com diversas perdas principalmente para o senhor de engenho. E não havendo conclusão no conflito, o risco de derramamento de sangue era iminente na região e por isso, Inácio fez um acordo de paz. Assim negociaram com o senhor de engenho a volta ao trabalho forçado desde que o escravocrata construísse um engenho na região do atual Tabuleiro. Por outro lado, Felix não concordou com a decisão de voltar para a escravidão e por isso fugiu junto com outros ex -escravizados, escondendo-se por muito tempo e formando o quilombo de Sapé em Igreja Nova – AL.

Portanto, os Tabuleiro dos Negros descendem de Inácio e dos escravizados que ali permaneceram. Já o quilombo de Sapé tem seus moradores como descendentes de Félix, que se recusou a retornar para a escravidão. A perspectiva conciliadora presente na narrativa de Dona Regina demonstra um pouco do que os moradores do Tabuleiro dos Negros convivem: os atritos com os proprietários de terras e a necessidade de uma relação pacífica que estabeleça um desfecho para a situação. As vivências do cotidiano adentram nas narrativas e na memória, pois partem do presente e mesclam a realidade com a história.

CAJÁ DOS NEGROS

Na seção anterior, o leitor foi levado a caminhar nas entrelinhas de uma narrativa de revolta e conciliação. Uma história transmitida através da oralidade entre gerações e que revela um pouco sobre a realidade vivenciada no próprio território da comunidade quilombola. Neste campo, será apresentada a história da fundação da comunidade Cajá dos Negros.

Cajá dos Negros é um território quilombola reconhecido pela Fundação Cultural Palmares e inserido dentro do quantitativo mencionado pelo IBGE. Localizado na cidade de Batalha, no sertão Alagoano, surge nesta pesquisa por meio de uma narrativa que parece romantizada, sem os conflitos do contexto. Uma narrativa corrida apresentada de modo linear e com final feliz.

A narrativa foi descrita por Ivaniza Leite², Presidente da Associação de desenvolvimento comunitário de Cajá dos Negros, segundo seu relato, a história que dá origem a comunidade quilombola a partir de Antônio Leite. Por volta do século XVIII, o pai fundador do território quilombola era um homem que foi escravizado forçado a sair da África para o Brasil. Antônio foi forçado ao trabalho nas plantações de algodão. Entretanto, conseguiu fugir da escravidão e buscou refúgio em terras distantes de onde era escravizado.

Segundo Ivaniza, no processo de fuga, Antônio passou cerca de 15 dias escondido, comendo apenas umbu-cajá, uma fruta típica da região proveniente do cruzamento entre o umbu e o cajá. Durante a fuga, conhece Maria Rosa, uma mulher negra que também fugia da escravidão. A história não entra em muitos detalhes, mas salta para o momento em que os escravizados que fugiam “casaram na beira de um riacho e tiveram 9 filhos”. Ainda segundo ela, o nome do quilombo Cajá dos Negros é uma homenagem ao fruto que manteve Antônio vivo quando fugiu da escravidão.

Os descendentes de Antônio e Maria Rosa carregam o sobrenome “Leite” e ainda existe uma árvore centenária de *Umbu Cajá* no centro da comunidade quilombola para que os moradores recordem da fuga de seu ancestral. A narrativa sobre o passado da comunidade quilombola discorre sobre aspectos do presente como o fruto de umbu-cajá, a presença de uma árvore centenária para que os moradores associem aos eventos ocorridos e também ao sobrenome “Leite”, presente em muitos moradores como forma de estabelecer conexões entre o mito fundador e sua árvore genealógica.

A narrativa não demonstra outros conflitos para além do trabalho forçado que Antônio foi submetido e causa a impressão que ao fugir da fazenda que era escravizado e sobreviver de umbu-cajá, conheceu sua esposa, casou e viveu feliz para sempre com seus filhos.

Esses aspectos refletem as percepções subjetivas dos narradores e suas tentativas de dar coerência às suas histórias. Nesse sentido, é crucial que o leitor observe estes aspectos presentes nas entrelinhas, pois eles revelam não apenas o que aconteceu, mas também como os sujeitos enxergam e interpretam sua

² Presidente da Associação de desenvolvimento comunitário Remanescentes de quilombolas de Cajá dos Negros. Matéria disponível em: <http://www.cress16.org.br/noticias/ivaniza-leite-e-o-caja-de-resistencia>

realidade social.

Neste momento é importante trazer a perspectiva de Pollak (1989) para quem a memória coletiva é um processo narrativo contínuo, no qual as histórias compartilhadas entre os membros de uma comunidade moldam a cultura e os valores. Desta forma, a memória e suas narrativas moldam a visão que se tem da sociedade.

Seguindo análise semelhante, Halbwachs (2004) acredita que a memória, desempenha uma função social e identitária, favorecendo que os membros de uma comunidade se reconheçam e fortaleçam seus vínculos. Para ele, a memória coletiva está sempre imersa no contexto social, sendo influenciada e transformada pelo ambiente em que o sujeito está inserido.

Compreende-se, portanto, que as memórias e narrativas transmitidas de geração para geração contribuem para moldar a visão que se tem sobre aquela comunidade quilombola e não apenas moldar, mas reforçar os vínculos sociais estabelecendo conexões entre sujeito e contexto histórico e social.

PAU D'ARCO

Pau D'Arco é uma comunidade rural localizada cerca de 10 km da cidade de Arapiraca, no Agreste alagoano. Dentre as narrativas expostas neste estudo, esta localidade é aquela que possui mais detalhes que devem ser aqui mencionados. Resultado de um trabalho contínuo de pesquisas e fomento à construção e afirmação da identidade afrodescendente, a localidade é alvo de produções acadêmicas e um campo propício para novos estudos.

As narrativas aqui descritas encontram-se nas pesquisas de Silva e Santos (2006), Araújo (2018), Silva (2020) e Rocha (2023) totalizando um acervo de artigos, monografias e dissertações sobre a comunidade quilombola. A primeira pesquisa sobre a comunidade foi elaborada no ano de 2006, quando os professores Israel Medeiros e Laurinete Basílio decidiram realizar uma investigação para saber mais sobre o passado da comunidade.

Para Certeau (2007) toda investigação parte de uma realidade objetiva que se torna particularmente relevante ao passo que as narrativas surgem. Ao realizar os procedimentos metodológicos adequados para a coleta dessas memórias, os sujeitos passam a ser valorizados como protagonistas de suas próprias histórias.

Nesse processo investigativo na comunidade quilombola, foi possível obter não apenas narrativas que estavam esquecidas no tempo, mas também reinterpretar o conhecimento acerca da localidade sob nova perspectiva.

Isso foi possível através da inclusão de aspectos vivenciados por sujeitos comuns antes excluídos da historiografia tradicional, abrindo um novo horizonte sobre Pau D'Arco. Ao incluir as narrativas desses sujeitos, o pesquisador contribui para a construção de uma historiografia mais inclusiva, que reconhece a diversidade das experiências humanas e a importância das histórias que, muitas vezes, permanecem à margem do discurso dominante.

Nesta busca, os docentes fizeram uma série de investigações através de entrevistas com idosos que residiam na região, isto é, ouviram as vozes daqueles que historicamente foram silenciados e ignorados dentro da própria comunidade. A pesquisa com os idosos proporcionou uma visão distinta e inclusiva do passado. Ao longo das entrevistas, os pesquisadores foram construindo um imenso quebra-cabeças historiográfico sobre a comunidade transcrevendo para a narrativa histórica aquilo que era apenas memória.

De acordo com as narrativas dispostas pelos idosos para Silva e Santos (2006) Pau D'arco teve sua origem e povoamento a partir da migração de uma família de negros alforriados provenientes da comunidade quilombola Tabuleiro dos Negros. Formados por Manoel Tomás, sua esposa Josefa da Silva e seus 06 (seis) filhos, a família chegou ao atual território de Pau D'Arco em busca de terras para a aquisição por volta de 1883, conforme delimita Silva (2020) colocando a narrativa no contexto do século XIX. Após se estabelecerem na comunidade, a família prosperou gradualmente através do trabalho na agricultura.

No período após a assinatura da Lei Áurea (1888) ex - escravizados chegaram na localidade em busca de um recomeço e de trabalho para assegurar sua sobrevivência. Rocha (2023) afirma que após a chegada de Manoel Tomás e Josefa da Silva, muitas famílias foram formadas por meio de casamentos. Muitas pessoas provenientes de locais distintos chegaram na região que oferecia certa prosperidade com terras férteis.

No decorrer do século XX, trabalhadores do sertão alagoano migraram para a região em busca de trabalho. Neste momento, é possível citar um grande fluxo de trabalhadores provenientes de Cajá dos Negros, como foi o caso de pessoas que se estabeleceram na região e ainda hoje seus descendentes possuem o sobrenome

“Leite” ou também o Sr. Apolinário José da Silva que saiu da mesma comunidade e casou com Teresa Maria de Jesus, proveniente do sítio Olho D’Água do Meio em Feira Grande. No mesmo período, a comunidade recebeu muitos trabalhadores advindos de Pernambuco e de Olivença – AL.

Silva & Santos (2006) consideram que havia em Pau D’Arco o sistema de mutirão. Segundo os autores acontecia a *festa do canteiro* em que o dono de uma propriedade preparava um almoço com bebidas e mobilizava os homens da região que garantiam o serviço feito ao fim da tarde. No dia seguinte o trabalho era realizado em outra propriedade e assim sucessivamente até que as terras estivessem prontas para o plantio. Esse trabalho não era remunerado.

Dona Terezinha, bisneta de Manoel Tomás concedeu mais detalhes para o pesquisador:

O dono da casa abatia porco, peru, bode, galinhas, preparava refeição para os trabalhadores enquanto eles cantavam músicas exaltando os nomes dos donos da casa. Quando a casa ficava pronta, geralmente a noite acontecia um pagode com todos os envolvidos e convidados da região para bater o piso da casa onde todos se divertiam comendo e bebendo cachaça, uma das músicas cantadas no final era: “João de Barro despedidas, despedida de amor faz chorar, Manoel despedida de amor faz chorar” (Entrevista: Almeida; Silva e Santos 2006).

Silva (2020) alega que nos anos de 1940, as senhoras Felizinda Francisca de Almeida e Zelinda, ambas filhas de Januário Monteiro e Francisca da Silva e netas de Manoel Tomás foram responsáveis por trazerem para a comunidade as primeiras sementes de fumo. Isso causou uma mudança perceptível no modo de vida e coletividade.

Silva (2020) aponta que:

As pessoas vindas de fora que não eram moradores nativos do lugar, compraram terras e se fixaram na comunidade, quando a lavoura do fumo passa a ocupar espaço e as pessoas da comunidade se interessaram e começaram a plantar fumo. Com o plantio de fumo a lavoura de subsistência diminui e aumentou a área de fumo, o trabalho de mutirão desapareceu, palavra alugado era desconhecida, quando os senhores proprietários de terras queriam o terreno pronto para o plantio de fumo chamava o batalhão de homens para executar determinadas áreas, no sábado, pagava o valor determinado pelo serviço (Silva, 2020, p.25)

Algo intrigante nestas narrativas é que o trabalho passou a ser remunerado na comunidade de pau D’Arco quando houve a chegada de novos moradores. O

fluxo migratório de pessoas vindas do Cajá dos Negros, de outras cidades de Alagoas e também de Pernambuco, alterou a organização social existente. Se antes havia um trabalho coletivo, de mutirão, este não era mais viável para os trabalhadores que buscavam remuneração.

Estas informações presentes nas narrativas aqui expostas contribuíram significativamente para a compreensão das relações sociais na comunidade, bem como sua origem, povoamento e a efetivação do reconhecimento da comunidade quilombola através da Fundação Cultural Palmares, no ano de 2006.

HISTÓRIAS CRUZADAS NO HORIZONTE DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS

Nesta seção o leitor será levado a reflexões sobre as três comunidades quilombolas citadas anteriormente: Tabuleiro dos Negros, Cajá dos Negros e Pau D'Arco. Comparados, os referidos territórios completam-se dentro de suas diferenças e narrativas. Sob esta perspectiva, Pau D'Arco encontra-se no meio de histórias que culminam em seu território.

Seguindo a narrativa exposta anteriormente, é viável deduzir que possivelmente Manoel Tomás seja um descendente dos escravizados que permaneceram no Tabuleiro dos Negros. Quando a família migrou para a atual região de Pau D'Arco, faz esta transição com a intenção de buscar um recomeço tal qual Inácio, Inácia e Félix fizeram quando partiram da fazenda do escravocrata. Evidentemente, Manoel Tomás, Josefa da Silva e seus filhos já eram libertos, pois a narrativa obtida por Silva (2006) aponta a família como alforriados. Ainda segundo os relatos, ao partirem em busca de terras, estes ex-escravizados levavam consigo joias, correntes de ouro e muitas posses doadas quando a alforria foi concedida. Foi através destes objetos que Manoel Tomás e sua esposa adquiriram as terras onde atualmente é a comunidade quilombola de Pau D'Arco.

Em relação ao Cajá dos Negros, a narrativa sobre Antônio Leite apresenta-se como apressada, sucinta e abre pouca margem para os conflitos relacionados a escravidão. Pau D'Arco, portanto, torna-se uma porta de entrada para os descendentes de Antônio Leite e Maria Rosa, uma vez que ao longo do século XX, o sertão alagoano foi assolado por períodos de secas e estiagem. Nestas ocasiões, a migração para outras regiões era uma alternativa para a sobrevivência. Segundo Rocha (2023) a partir de 1940 inúmeras pessoas migraram para a comunidade de

Pau D'Arco em busca de trabalho e ali se estabeleceram com suas famílias.

Neste contexto histórico, Pau D'Arco começava a despertar interesse tanto pela proximidade da cidade de Arapiraca, recém emancipada, quanto pela oferta de trabalho devido as vastas plantações de fumo que desencadearam a necessidade de mão de obra. Esta mudança, conforme vista anteriormente, ocasionou a transição de mutirões para o trabalho remunerado. O vasto ciclo de trabalho no fumo, que durava meses, despertou o interesse de moradores do Cajá dos Negros motivando sua transição para a localidade.

Há um aspecto curioso e em comum nas três narrativas: a atuação das mulheres. Ofuscadas pelo protagonismo dos homens, as histórias silenciaram suas vozes e tratam cada uma delas de forma distinta. Inácia, Maria Rosa e Josefa da Silva, mulheres das narrativas de Tabuleiro dos Negros, Cajá dos Negros e Pau D'Arco, respectivamente, não têm suas falas ou ações descritas nas histórias.

Inácia é apresentada nos relatos como a mãe de Inácio, uma mulher que sofreu abusos do senhor de engenho e que acompanha seu filho por uma odisseia em busca da liberdade. Inácia é apresentada como uma mulher que já vivenciou todos os horrores da escravidão e mesmo buscando uma vida nova com seu filho finda por submeter-se mais uma vez à dominação imposta. Maria Rosa entra na narrativa de Cajá dos Negros como uma mulher que já estava fugindo da escravidão e conhece Antônio Leite. Os dois aventuram-se na busca pela sobrevivência, casam-se e a narrativa não traz outras informações a não ser que tiveram 09 filhos. O relato insere Maria Rosa como a esposa de Antônio Leite e mãe de seus filhos para justificar a genealogia dos moradores da comunidade.

Josefa da Silva, entra na narrativa de Pau D'Arco como aquela que acompanha Manoel Tomás. Não há relatos sobre suas ações, perspectivas ou falas dentro da história até então obtida. Sendo a matriarca da genealogia da comunidade, Josefa da Silva é silenciada e seu protagonismo ofuscado enquanto é considerada a “esposa de Manoel Tomás”, que parte de Tabuleiro dos Negros, migra com a família, adquire o terreno e prospera ao longo dos anos através da agricultura. Evidentemente, aqui estão sendo comentadas relações familiares e matrimoniais dos séculos XVII, XVIII e XIX, onde em inúmeras situações o protagonismo feminino era silenciado e ofuscado através da figura masculina.

Para além destes aspectos presentes nas entrelinhas das narrativas, é possível perceber um esforço para justificar a origem das comunidades quilombolas

através de mitos fundadores. Personagens que superaram as adversidades da vida e do contexto para se estabelecerem em determinado local atribuindo assim sentido e significado ao território.

Inácio (Inácia e Félix), Antônio (e Maria Rosa) ou Manoel Tomás (e Josefa da Silva): todas narrativas reforçam a ideia da resistência negra, a luta pela sobrevivência em um mundo marcado pela relação de opressores e oprimidos. E apesar de Inácio ter cedido às pressões do fazendeiro, entende-se como uma estratégia para a sua sobrevivência de seu grupo, mesmo com a ruptura de Félix. Antônio Leite fugia da escravidão imposta e ao buscar refúgio, alimentou-se daquilo que estava disponível: frutos de umbu-cajá. O patriarca resistiu e superou os desafios para assim alcançar a sua liberdade e formar os ramos de uma grande árvore genealógica.

A narrativa sobre Pau D'Arco diverge das outras citadas quando começa com uma família de negros alforriados. Não estavam fugindo da escravidão, mas por já terem experimentado a relação escravista buscavam um recomeço. A chegada no território de Pau D'arco simboliza a possibilidade de usufruir da liberdade, resistir e lutar contra a discriminação.

Outro aspecto singular entre os três quilombos é que as informações foram processadas através de pesquisas, relatos e memórias utilizadas pela história oral. A pesquisa de Araújo (2018) é um compilado de informações transcritas após o diálogo com os moradores que guardavam as memórias de relatos recebidos através de gerações, conseqüentemente, é uma atualização das pesquisas anteriores de Silva e Santos (2006). As memórias de Dona Regina transcritas por Araújo (2018) expressam como a tradição oral pode ser valiosa para o registro historiográfico. O mesmo acontece na narrativa de Ivanize Leite que evoca sua ancestralidade por meio das informações passadas de geração em geração.

É sob esta perspectiva que Alberti (2019) ressalta que o narrador, ao falar sobre o passado, faz isso à luz de suas emoções e vivências atuais, o que pode modificar os fatos originais. Cada pessoa traz consigo uma narrativa enriquecida por suas próprias percepções, visões de mundo e isso faz da memória uma fonte de informação moldada pela personalidade de quem a vivencia. Essa prática não apenas fortalece a coesão social, mas também proporciona uma visão mais justa da história, que inclui múltiplas perspectivas e valoriza a diversidade de experiências humanas. Dessa forma, as narrativas das comunidades quilombolas de Tabuleiro, Cajá dos

Negros e Pau D'Arco é um ato de reparação histórica, que contribui para uma historiografia dos sujeitos comuns, por meio de suas memórias e narrativas.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019.

ARAÚJO, Ana Kelmany da Silva. **Em Pau D'Arco muitas flores: Memória, território de pertences e fronteira étnica**. Dissertação (Mestrado em Antropologia); orientadora: Rachel Rocha de Almeida Barros. Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Maceió, 2019.

ARAUJO², Laís Gois de, **A prática educativa da mandiocada nas comunidades quilombolas Tabuleiro dos Negros e Sapé – Alagoas**, Orientadora: Lucini, Marizete. Dissertação. Universidade Federal de Sergipe – UFS, 2018. Disponível em: < <https://ri.ufs.br/handle/riufs/11848>>. Acess em 23 de ago. de 2024.

BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do mundo**. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL, IBGE, **Os quilombolas no Censo 2022. Nosso povo**. Disponível em:

< <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/nosso-povo/22325-os-quilombolas-no-censo-2022.html>>. Acesso em 27 de out. 2024.

CERTEAU, Michel de. **A operação historiográfica**. In: **A escrita da História**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. p. 65-122.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**, tradução: Laís Teles Benoir, São Paulo: Centauro, 2004;

MEIHY, José Carlos Sebe. B.; SEAWRIGHT, Leandro., **Memórias e narrativas: história oral aplicada**. São Paulo: Contexto, 2020. 192 p.

O'DWYER, Eliane Cantarino. **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2002. 268p. (introdução. p. 13-42)

POLLAK, Michael., “**Memória, esquecimento, silêncio.**” In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro: vol. 2, nº 3, 1989.

ROCHA, José Aparecido da Silva. **Construindo a identidade afrodescendente: ensino de história na escola Professor Luiz Alberto de Melo, Pau D’Arco, Arapiraca (2005-2021)** / José Aparecido da Silva Rocha; orientador Pedro Abelardo de Santana – São Cristóvão, SE, 2023.

SILVA, Israel Medeiros. **Pérolas negras de Pau D’Arco**. Trabalho de Conclusão de curso (TCC) Universidade Estadual de Alagoas – UFAL, Arapiraca, 2020.

SILVA, Israel Medeiros; SANTOS, Laurinete Basílio, **Pau D’Arco: Comunidade remanescentes Quilombolas**. Universidade Estadual de Alagoas, 2006.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. *Em: Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais/* Tomas Tadeu da Silva (Org.). Stuart hall, Woodward. 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA VISTA DE BAIXO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE PAU D'ARCO - AL (2020-2021)

José Aparecido da Silva Rocha

Mestre em História pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Graduado em História e Pedagogia. Professor de História na SEDUC-AL. E-mail: joseasrocha@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3874-3593>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3565352312354016>.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar o impacto do ensino de história na Escola Professor Luiz Alberto de Melo na compreensão e formação da identidade negra na comunidade quilombola de Pau D'Arco, em Arapiraca - AL. A pesquisa examina a importância da prática docente em História nos anos de 2020 e 2021, bem como a contribuição do projeto "Construindo a Identidade Afrodescendente" na escola. Através da abordagem da "história vista de baixo", este estudo considera o ensino de história como uma ferramenta essencial para a compreensão da identidade étnica e racial. Ao abordar temas sobre a cultura afro-brasileira e destacar a história de lutas e resistência negra, os estudantes negros podem se reconhecer nessa narrativa. A análise do ensino de história na Escola Professor Luiz Alberto de Melo é parte fundamental deste trabalho, que utiliza uma metodologia baseada em história oral, incluindo relatos, entrevistas e referências teóricas e bibliográficas. Esta pesquisa destaca como a escola pode ser um ambiente transformador e libertador ao promover ações que vão além da sala de aula e impactam os membros da comunidade quilombola Pau-D'Arco, através de um ensino consciente que utiliza metodologias críticas e esclarecedoras.

PALAVRAS-CHAVE: Arapiraca; Ensino de História; Identidade negra;

ABSTRACT

This study aims to analyze the impact of history education at Professor Luiz Alberto de Melo School on the understanding and formation of black identity in the quilombola community of Pau D'Arco, in Arapiraca - AL. The research examines the importance of teaching practices in History between the years 2020 and 2021, as well as the contribution of the "Building Afrodescendant Identity" project in the school. Using the perspective of "history from below," this study considers history education as a necessary tool for understanding ethnic and racial identity. By addressing topics related to Afro-Brazilian culture and highlighting the history of black struggles and resistance, black students can recognize themselves in this narrative. The analysis of history education at Professor Luiz Alberto de Melo School is a significant part of this work, which employs a methodology based on oral history through accounts, interviews, and theoretical and bibliographic references. This research briefly explores the paths of settlement, demonstrating how the school can be a transformative and liberating environment by promoting actions that go beyond the classroom and reach community members through conscious teaching methods that are critical and enlightening.

KEYWORDS: Arapiraca; Black identity; History Teaching;

INTRODUÇÃO

Pau D'Arco é uma comunidade rural localizada cerca de 10km do centro da cidade de Arapiraca no agreste alagoano. Com elevados níveis de parentesco, moradores da localidade trazem histórias que consagram o escopo desse texto e enriquecem a narrativa de uma história vista de baixo. Diante disto, este trabalho demonstra a importância da ação humana na transformação social, uma vez que, traz em suas entrelinhas a premissa do ser humano enquanto sujeito da mudança dotado de consciência.

Para explorar os caminhos percorridos pelos sujeitos populares de Pau D'Arco, é possível mencionar que no ano 2006, o povoado foi reconhecido pela Fundação Palmares como remanescente de quilombos. Desde então, o corpo docente da Escola Professor Luiz Alberto de Melo, tem desenvolvido atividades relacionadas à busca pela valorização da identidade e cultura negra objetivando a promoção de um ensino transformador.

Foi pensando na possibilidade de integrar escola e comunidade que no ano de 2005, ainda antes do reconhecimento pela Fundação Palmares que professores da referida escola criaram o **Projeto Construindo a Identidade Afrodescendente**. Organizado de modo interdisciplinar, o projeto começou em forma de palestras, mas ao longo dos anos, ganhou corpo e ampliou horizontes, marcando o encerramento do ano letivo. O projeto enfatiza a origem negra dos moradores de Pau D'Arco e seu passado compartilhado apresentando aspectos em comum (parentesco, etnia, cultura, religiosidade, etc.) entre os moradores da comunidade quilombola. O estudo está direcionado para os anos de 2020 e 2021 enquanto recorte temporal específico para analisar a perspectiva do professor de História da unidade escolar.

O professor de história: José Aparecido da Silva Rocha, percebeu a necessidade de um ensino contextualizado, voltado para questões étnico-raciais, porém, como será possível observar, existiam problemas estruturais que impediam que isso acontecesse de modo eficiente. O racismo ainda era uma realidade dentro do quilombo e essa atitude refletia na escola entre os estudantes. Diante disto, é parte significativa e objetivo deste trabalho compreender como o ensino de História na Escola Professor Luiz Alberto de Melo, esteve contribuindo para a formação ou afirmação de uma identidade étnica no processo de autoconhecimento dos sujeitos envolvidos na relação de ensino e aprendizagem e como a perspectiva de uma

história vista de baixo contribui nesse processo.

Considera-se, portanto, o ensino de história como algo transformador que contribui para mudanças de percepções, sendo uma ferramenta imprescindível e de caráter emancipatório, o que levaria os sujeitos envolvidos a desenvolverem um olhar crítico sobre si e uma espécie de autoconhecimento étnico, ao manterem o contato com a história de seus antepassados e sentirem a relação do ontem com o hoje. É importante ressaltar que os estudantes da unidade escolar são protagonistas nesse estudo, uma vez que, utilizam de ideias e conceitos assimilados na escola aplicando-os em seu cotidiano e compartilhando entre seus familiares e residentes na região.

A análise da história oral será guiada pelas reflexões de Ferreira & Amado (2006), Alberti (2019), para dar ênfase à ideia que a metodologia é a mais indicada para registrar as representações do passado por muito perdidas. Diante disto, é preciso ressaltar que coletar informações de um passado fragmentado não é uma tarefa tão simples. As memórias ao serem relatadas, sofrem uma modificação conforme Alberti especifica que “temos a sensação de que as descontinuidades foram abolidas e recheadas por ingredientes pessoais: emoções, reações, observações, idiossincrasias, relatos pitorescos” (2019, p. 14).

Mesmo com os empecilhos e limitações decorrentes da falta de recursos que possivelmente limitariam a autenticidade da pesquisa oral, a autora alega que documentos pessoais podem abrir possibilidades, inclusive para legitimação de diálogos expostos em entrevistas, diga-se: cartas, fotografias, anotações, rascunhos, entre outros. Diante dos objetivos da pesquisa e dos procedimentos da pesquisa qualitativa, foram selecionadas algumas etapas/caminhos para desvelar o objeto de estudo, valendo destacar que algumas podem acontecer simultaneamente.

Para auxiliar neste estudo, foram realizadas quatro entrevistas com os organizadores do *projeto construindo a identidade afrodescendente*, os professores Israel Medeiros da Silva, Ivan Jorge da Silva e as professoras Laurinete Basílio dos Santos e Joelma Rodrigues de Almeida que já fizeram parte do corpo docente da Escola Professor Luiz Alberto de Melo

Por fim, demonstra-se nesta pesquisa como o ensino da ciência dos seres humanos no tempo (BLOCH, 2001, p. 55) contribui para o sujeito localizar-se enquanto ser no tempo e no espaço.

MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE O POVOADO PAU D'ARCO

Realizaremos neste capítulo um breve estudo acerca de alguns quilombos existentes no Brasil. Comentaremos acerca da dinâmica presente em povoados de remanescentes de quilombo. As informações serão embasadas em pesquisas que porventura possam contribuir significativamente para a análise proposta.

Entretanto, é necessário ressaltar que o leitor será levado para um estudo comparativo acerca de relações sociais em Pau D'Arco e outros quilombos para que possamos entender como estes produzem suas vivências no cotidiano. Ao longo desta seção demonstraremos Pau D'Arco sob a perspectiva de pesquisadores que o visitaram o quilombo e fizeram dele objeto de estudos, a exemplo disto, citaremos a metodologia de pesquisa em história oral, enfatizando-a enquanto ferramenta essencial para a reconstrução das narrativas ainda não registradas sobre a região.

Salientamos neste momento, a importância de uma história feita através das vivências e relatos de sujeitos *populares e anônimos*. Indivíduos por vezes desconhecidos ou ignorados e que possuem rica experiência e conhecimento não registrado pela historiografia. Neste sentido, a pesquisa em história oral reforça a importância de reconhecer as ações de indivíduos que vivenciaram experiências em determinado contexto histórico e territorial. Antes de prosseguirmos abordando sobre quilombos e suas dinâmicas, comentaremos brevemente acerca do processo que culminou com a proposta de uma história “vista de baixo” e seu reconhecimento através de um método proposto.

Neves (1985) considera que o ensino de História favorece a percepção da multiplicidade temporal no sentido que se percebe que houve todo um caminho percorrido no espaço e tempo e este percurso continua sendo ferramenta da história que transmite para as gerações futuras os fatos ocorridos e partilhados em um passado não tão distante.

Ainda sobre o ensino, Trennepohl (2006) diz que “o professor, no seu ato de ensinar ou em suas ações pedagógicas, revela o seu modo pensar sobre o ser humano, suas relações e o mundo” (p. 42). Sendo a prática docente a ação que leva o discente ao interesse para com o conteúdo e a relacionar-se com o mundo ao redor. A autora reforça que “o professor precisa fazer de sua prática, um ato de reflexão crítica” (p. 42). Segundo a mesma, o ensino de história tem um papel fundamental na construção de uma nova sociedade ao levar o sujeito a conhecer

não só a trajetória de seu povo, mas de compreender seu lugar no mundo e almejar e conquistar uma nova sociedade com igualdade e justiça para todos mediante a ação consciente em um processo de reconhecimento de sua etnia.

No caso de Pau D'Arco, esta pesquisa reflete sobre a identidade de remanescente de quilombo porque, conforme Furtado (2014), a valorização da “identidade permite ao indivíduo colocar-se de forma diferente perante a sociedade, individualmente ou como grupo” (p. 112). Considerando que Pau D'Arco é composta de remanescentes de quilombo e que a Escola professor Luiz Alberto de Melo desenvolve ações práticas através do seu corpo docente, é possível compreender que:

O papel do ensino de História é ajudar os alunos a tornarem-se sujeitos de sua própria História. Frente à enorme necessidade de compreender o mundo, a História tem um papel importantíssimo. O aluno, como alguém que busca compreender a globalidade complexa precisa partir da sua realidade, da realidade de seus familiares ou das pessoas mais próximas (TRENNEPOHL, 2006, p. 85).

Segundo Guimarães (2012), é importante que os professores de História utilizem de meios que possam ampliar a compreensão dos discentes unindo teoria e prática. Isto é, uma metodologia do ensino de história que possa fazer sentido ao cotidiano do aluno. Ao compreender a dimensão do social e sentir-se como membro de todo processo, os sujeitos envolvidos na relação de ensino e aprendizagem levam a sério seu dever no mundo e esforçam-se não apenas para compreendê-lo, mas também para experimentá-lo e assumir sua condição de sujeito no mundo.

É preciso entender que a identidade e a noção de pertencimento não é algo alheio ao indivíduo e que depende de um conjunto de fatores que podem colaborar ou não para sua aceitação enquanto sujeito negro remanescente de quilombo. Conforme Furtado (2014):

A identificação de pertencimento do indivíduo diante dos valores e conteúdos inerentes à realidade histórico-cultural própria desse contexto incide em sua identidade e possibilita que ele se reconheça enquanto sujeito quilombola, pertencente a um todo maior, à cultura quilombola (p. 114).

Diante do exposto, é possível compreender conforme Cesaire (2010), que recuperar o passado negro é uma das formas de valorizar aqueles que foram marcados pelo ferro quente da escravidão racial. Reescrever esse passado esquecido por muitos, é demonstrar a possibilidade de um reconhecimento étnico e

racial. É necessário promover a compreensão de pertencimento étnico com a certeza que seus antepassados lutaram contra a dominação e que, mesmo que digam que houve a aceitação, seja possível entender a resistência, discordando através do conhecimento histórico obtidos das aulas de História, de ações práticas como o *projeto construindo a identidade afrodescendente*, de diálogos sobre a escravidão de modo que, os estudantes compreendam que certas práticas não podem se repetir jamais.

UMA HISTÓRIA VISTA DE BAIXO

De acordo com Barros (2007), o discurso da história era algo distinto da prática atual, com a valorização e exaltação dos grandes heróis, personagens ilustres sob a influência do positivismo, ignorava a atuação de sujeitos que não faziam parte das camadas mais abastadas da sociedade.

Até as primeiras décadas do século XX, o discurso e a escrita da história destacaram a atuação dos “grandes homens”, os “vencedores” como uma forma de supervalorizar os que estavam no poder, ignorando os vencidos ou dominados, deixando à margem de seus registros aqueles que, na visão dos historiadores, possuíam pouca importância para entrarem na narrativa.

Diante de inúmeras críticas acerca desse discurso dos vencedores que ignorava, por exemplo, o protagonismo de mulheres, índios, negros ao longo da história que surge a necessidade de uma *nova História* que pudesse dar a devida atenção ao povo e suas relações sociais enquanto sujeitos da história.

Com o surgimento da Escola dos Annales, na França, na década de 1930, o diálogo com outras áreas de conhecimento como a Antropologia, a História passou a enxergar aqueles que eram ignorados. O discurso historiográfico incorporou outras formas de análise sociais e, com isso, o estudo dos fatos observou que os sujeitos anônimos têm importância nos acontecimentos e suas interações com o meio são imprescindíveis para o desenvolvimento da sociedade (Castro, 1997).

Para Burke (2010), com a mudança decorrente dos Annales, os historiadores dedicaram seus estudos para compreender a interação do ser humano com o meio e as implicações decorrentes de suas ações na totalidade, enxergando a história como algo contínuo “(...) com a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema” (p. 12).

Sob esta perspectiva compreendeu-se que o ser humano é um ser histórico, um sujeito que molda a realidade social independente de qual classe seja proveniente e de quais relações sociais possa desempenhar em conexão com os outros que partilham o mesmo contexto histórico e geográfico.

Assim a escrita da história chegou ao dilema da representação. O desafio era expressar a realidade social dos sujeitos através da atuação dos seres humanos de modo geral. Não apenas o homem enquanto figura masculina, pertencente à classe dominante ou realizador de grandes feitos. Mas os homens e mulheres que, de modo pluralizado compõem a sociedade.

Com esta nova forma de escrever a história, homens e mulheres que vivem em determinado meio social produzem a história em seu cotidiano tornando-se seres no tempo e no espaço transformando-o e deixando o registro de sua existência de uma forma ou de outra. O protagonismo dos esquecidos e/ou ignorados pela história vem à tona e suas narrativas mudam perspectivas até então conhecidas, uma vez que, é aberto espaço para que eles possam demonstrar sua participação ao longo da história.

Neste sentido, Chartier (1987) atesta que as representações de um povo constroem um sentido para aqueles que as desempenham. Este sentido, todavia, está interligado com as interações em forma de expressões do social. Por exemplo: as manifestações culturais e a representação da identidade do sujeito são objetos de estudo do campo da história social que tem se esforçado para trazer à tona aquilo que era ignorado pelos que escreviam a história.

Porém, se de um lado houve uma mudança no paradigma historiográfico, de outro lado houve o protagonismo dos sujeitos ao longo da história e este último, de caráter constante, antecede o primeiro. O revelar histórico da atuação de sujeitos desconhecidos deve-se não somente ao empenho de historiadores, mas da atuação dos sujeitos envolvidos.

Além disso, como resultado desta nova perspectiva historiográfica, a história oral tem realizado um importante trabalho para a valorização da memória da cultura e da identidade das pessoas. A revelação dos acontecimentos sob a óptica de sujeitos anônimos tem dado um sentido ao meio em que vivem, ao compreenderem que suas ações e recordações são importantes para a construção da representação social.

Há também um reforço à identidade cultural e social dos envolvidos, que

além de terem seus relatos transformados em documentos, percebem que o registro da história não é absolutamente para os poderosos e que as “pessoas comuns” podem participar deste processo historiográfico.

É neste momento que a leitura de Ginzburg (1989) é importante para a compreensão do universo subjetivo do sujeito bem como suas visões de mundo. Assim, a história não pode ser vista como a ciência que busca enfatizar o relato dos vencedores, mas, a atuação dos sujeitos em si enquanto sujeitos da história. Para assimilar o debate sobre a atuação do sujeito como nova forma de perspectiva historiográfica, o estudo de Castro (1997) é importante para compreender como a história social utiliza da análise dos povos e suas interações com o meio, suas visões e perspectivas.

Já Chartier (1987) demonstra a importância da história cultural para a compreensão dos sujeitos e suas perspectivas e interações com o meio em que vivem e exercem a função de ser no mundo atribuindo sentidos e significados, isto é, como as relações do povo com o meio são importantes para estes e suas compreensões de si.

Neste ponto, ressaltamos a importância de investigar a realidade das camadas sociais *esquecidas* pela historiografia e pontuamos a necessidade de colher depoimentos de sujeitos que estavam em segundo plano conforme especifica Alberti (2019). De acordo com a autora, a história oral abriu caminhos para uma nova perspectiva, pois, passa a conceder espaço para o reconhecimento da memória dos sujeitos. Mas é necessário dizer que esse processo não ocorreu de modo imediato.

A autora explica que no século XIX, com o predomínio da história positivista, havia certa “sacralização do documento escrito” (2019, p.25). Sob esta perspectiva, depoimentos e memórias que pudessem compor a história *vista de baixo*, não teriam valor de prova, já que eram imbuídos de subjetividade e abertas a diversas interpretações. Nesse sentido, a história oral passou por um longo processo até adentrar na academia como método de pesquisa.

Esse caminho percorrido é demonstrado por Ferreira & Amado (2006) quando pontuam que a história oral foi introduzida no Brasil durante nos anos 70. Entretanto, apenas na década de 1990 a metodologia de pesquisa citada “experimentou aqui uma expansão mais significativa” (p. 09) adentrando em cursos universitários. Diferente do que pode parecer em termos de flexibilidade, a pesquisa

em história oral segue um rígido *ritual* que culmina com a produção de

“(...) documentos (entrevistas) que possuem uma característica singular: são resultado do diálogo entre entrevistador e entrevistado, entre sujeito e objeto de estudo; isso leva o historiador a afastar-se de interpretações fundadas numa rígida separação entre sujeito/objeto de pesquisa, e a buscar caminhos alternativos de interpretação” (Ferreira & Amado, 2006, p14).

Ademais, temos a necessidade de uma nova história para compreender as vivências daqueles que não estavam na historiografia oficial e agora temos o *como fazer* para que isso aconteça. A história oral surge como alternativa viável para transformar em documento aquilo que é apenas memória. Portanto, concordamos com Alberti (2019) quando afirma que a História oral permite recuperar acontecimentos pouco esclarecidos ou nunca evocados, experiências pessoais, impressões particulares etc.

A história tradicional ressaltaria a importância do general que venceu uma batalha, mas deixaria de fora os soldados que perderam suas vidas, que tiveram membros amputados e por fim tornaram-se apenas números. Também *esqueceriam* de relatar sobre quem cozinhava as refeições para que as tropas não pudessem perecer de fome.

Não nos interessa, neste sentido demonizar a história tradicional e exaltar a *nova história* bem como a proposta de pesquisa em história oral. Compreendemos a validade das duas propostas mediante limitações sendo uma complementar da outra.

Compete a nós neste momento concordar com Malerba (2006), quando afirma que o historiador deve estar atento à produção do conhecimento historiográfico de modo que sejam valorizados os homens e mulheres de um modo geral. Não cabe mais à historiografia contemporânea enfatizar os heróis e esquecer que existem homens e mulheres que vivem em determinado meio social e produzem história.

É neste sentido, de compreender a ação de sujeitos anônimos e suas relações, que adentramos numa breve discussão acerca de quilombos e suas vivências. Os quilombos que conforme vimos anteriormente foram perseguidos, invadidos e destruídos pelas autoridades coloniais e imperiais.

Os quilombos, ou *mocambos*, que *segundo* Gomes (2005) representavam “uma esperança aos cativos” (p.10) e que hoje podemos entendê-los como

especifica O'Dwyer (2002) ao considerar o quilombo como localidade com grupos étnicos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos. A seguir buscaremos entender a realidade social de alguns quilombos no estado de Alagoas, culminando em Pau D'Arco enfatizando uma história *vista de baixo* construída e as perspectivas dos sujeitos envolvidos neste e em outros estudos.

CONTRIBUIÇÕES DE UMA HISTÓRIA VISTA DE BAIXO

No ano de 1997, o professor Israel Medeiros dialogou com o Sr. José André. Morador de Pau D'Arco e já falecido, era conhecido por *Zé Pretinho*, era um exímio contador de histórias e possuía conhecimento acerca da formação do atual quilombo. O diálogo fez parte do primeiro bloco de informações coletadas que serviriam de base para a pesquisa de Silva & Santos (2006).

De acordo com os autores, José André comentou sobre as famílias provenientes da descendência de Manoel Tomás. E alegou que dificilmente e com raríssimas exceções os moradores casavam-se com pessoas vindas de outras regiões (ANDRÉ, 1997). Isso explica um pouco sobre os atritos e *desconfianças* acerca do casamento entre Francisca da Silva e Januário Monteiro, o *forasteiro*.

Nesse período, docentes da Escola Professor Luiz Alberto de Melo costumavam levar seus alunos para rodas de conversas na residência do Sr. José André. A iniciativa fazia parte de uma proposta de construção da narrativa acerca de Pau D'Arco.

Os estudantes ouviam suas histórias e realizavam perguntas ao *entrevistado*. Posteriormente as respostas e informações obtidas seriam utilizadas de modo avaliativo. De acordo com Silva & Santos (2006), José André era neto de *Luiz Tolentino* e costumava falar sobre sua visão e sentido de *ser negro* em Pau D'Arco.

Na presença dos alunos da referida escola o sr. André comentou sobre a discriminação que os moradores de Pau D'Arco sofriam, sendo tratados com desdém utilizando a expressão *Pau D'Arco dos Negros* e fazendo disso uma ofensa conforme explicam Silva & Santos (2006). Outro aspecto importante na fala do sr. André, é que (...) até a urna no dia da eleição tinha a cor preta diferente das urnas de outras comunidades onde tinha sessão eleitoral" (ANDRÉ, 1997). Porém, o

mesmo alegou ter orgulho de sua origem e justamente pelo fato de possuir o conhecimento da história de seus antepassados encontrava-se mais realizado.

A seguir, observamos imagens do sr. José André.

Foto: José André



Fonte: Arquivo pessoal/Laurinete Basílio.

O sr. José André costumava receber estudantes, professores e moradores de Pau D'Arco para ter longas conversas no quintal de sua residência. Visto como uma referência no povoado, possuía as informações que foram obtidas por meio de seus familiares ao longo dos anos e transmitidas de pais para filhos.



Fonte: Arquivo pessoal/Laurinete Basílio.

A fala do sr. José André remete ao sentido de um orgulho em *ser negro* proveniente do conhecimento sobre o passado. Evidentemente, isso por si só não basta. Mas o conhecimento acerca de seus ancestrais bem como a trajetória de lutas e resistência contribuíram de modo significativo para que aquele senhor

contador de histórias pudesse se sentir um sujeito atrelado ao contexto de Pau D'Arco. Ademais, relatos apontam que a forma como José André narrava as histórias prendia a atenção dos ouvintes, que por sua vez, eram geralmente estudantes da Escola Professor Luiz Alberto de Melo.

A narrativa do sr. José André é interessante. De um lado ele comentava sobre o preconceito vivenciado pelos moradores ao longo do tempo, inclusive nas seções eleitorais e de outro, afirmava que isso não o incomodava, pois tinha orgulho em *ser negro*. Ao mesmo tempo em que sofria o racismo de seu tempo, amparava-se nas histórias sobre seus antepassados para resistir. O discurso do sujeito, carregado de intencionalidades passava, nas entrelinhas da oralidade, a mensagem para os estudantes: *É preciso resistir!*

É neste sentido, concordamos com Alberti (2019) quando afirma que durante o discurso “(...)temos a sensação de ouvir a história sendo contada em um contínuo, temos a sensação de que as discontinuidades são abolidas e recheadas com ingredientes pessoais: emoções, reações, observações. (p.14)

Assim, no mesmo relato em que o sr. André comentava sobre a discriminação presente na expressão Pau D'Arco dos Negros e do racismo na urna da eleição, expressava orgulho pelo fato de conhecer o passado de seus familiares e ter-se reconhecido enquanto negro. Questionamos neste momento se bastaria o fato de conhecer o passado para entender-se enquanto pertencente a uma etnia. Evidentemente não é só o fato de conhecer sua origem, mas esta ação é parte significativa que contribui com outros fatores e o fomento da identidade.

Sob esta perspectiva, através do diálogo com interlocutores e a transcrição utilizando a metodologia da pesquisa em história oral, o passado é “recuperado e recriado por intermédio da memória dos informantes; a instância da memória passa, necessariamente, a nortear as reflexões históricas, acarretando desdobramentos teóricos e metodológicos importantes” (Alberti, 2019, p. 15).

A autora concorda que os entrevistados contribuem significativamente para a história por meio da transmissão de suas memórias e narrativas. Percebemos isso quando comentamos acerca da formação do Tabuleiro dos Negros, Cajá dos negros e prosseguimos com Pau D'Arco. O leitor pode estar percebendo que pretendemos chegar ao que citamos no início desta seção: a *história vista de baixo*. A historiografia tradicional não compreenderia a relevância de narrativas ofertadas por sujeitos anônimos. O sr. José André não possuía o conhecimento acerca dos

métodos de pesquisa em história, mas para muitos moradores do atual quilombo, ele era um *historiador* que compensava sua pouca leitura com a habilidade da fala e a experiência de quem carrega na memória saberes e costumes do povo. A construção das informações obtidas juntamente com outros sujeitos anônimos, contribuíram para a construção da história de Pau D'Arco por meio de entrevistas que montaram um verdadeiro quebra-cabeças historiográfico.

Todos os entrevistados por Silva & Santos (2006) contribuíram com a pesquisa. Por vezes apresentando o mesmo fato por diferentes perspectivas. Neste ponto, a história oral demonstra como os sujeitos têm suas visões que podem preencher lacunas de discursos já conhecidos. As pesquisas em história oral “privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu (Alberti, 2006, p. 31).

Em outras palavras, o sujeito narra suas experiências, demonstra seu conhecimento acerca do passado mesclando com sua percepção de mundo ao passo que vivenciou tal circunstância. Por isso, o historiador precisa agir com cautela identificar possíveis fantasias e exageros nas falas dos entrevistados, ao mesmo tempo em os relatos expressam a importância de “lutas cotidianas encobertas ou esquecidas, de versões menosprezadas (p.14). Alberti (2006) completa seu pensamento ao afirmar que essa característica permitiu que parte significativa da história oral se tenha construído ligada à história dos excluídos, e neste sentido uma *história vista de baixo*.

Sharpe (2011) afirma que “aqueles que escrevem a história vista de baixo não apenas proporcionam um campo de trabalho que nos permite conhecer mais sobre o passado: também tornaram claro que existe muito mais (p.62)”. Assim, as entrevistas com sujeitos populares que vivenciaram experiências no cotidiano do povoado são importantes para compreender o dia a dia na localidade. Memórias extraídas de suas vivências particulares e comparadas com outras percepções levam-nos a compreender como estes perceberam o contexto em que estavam inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória percorrida nesta pesquisa reforça o valor do ensino de História como instrumento de reconhecimento, pertencimento e transformação social. A proposta de uma história vista de baixo revela-se essencial para que sujeitos historicamente marginalizados compreendam seu papel na construção do passado e do presente. Em Pau D'Arco, a prática docente voltada para a valorização da identidade quilombola ressignificou a sala de aula como um espaço de resistência e empoderamento, onde a memória se torna um elo entre as gerações e um recurso pedagógico potente.

O resgate das narrativas orais, das experiências cotidianas e das vivências individuais — como as do senhor José André — demonstram que a história ensinada com intencionalidade crítica pode provocar rupturas com modelos excludentes e promover uma educação mais inclusiva e significativa. Ensinar história, nesses moldes, é também ensinar a lutar: por dignidade, por respeito e por justiça.

Nesse sentido, esta pesquisa não apenas lança luz sobre a realidade de Pau D'Arco, mas também convoca educadores a repensarem suas práticas, reconhecendo o potencial revolucionário de cada sujeito ao contar sua própria história. Afinal, compreender o passado com consciência crítica é o primeiro passo para transformar o futuro com autonomia e dignidade.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.
- _____. **Ouvir contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019.
- BARROS, José D'Assumpção., **Teoria e formação do historiador**. – Petrópolis, RJ, 2007
- BLOCH, Marc. **Apologia da História**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BURKE, Peter., **A Escola dos Annales (1929-1989)**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.
- CASTRO, H. , **História Social**. In.Domínios da história : ensaios de teoria e metodologia/ Ciro Flamarion Cardoso, Ronaldo Vainfas (orgs.). - Rio de Janeiro: Campus, 1997

- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Difel. 1987.
- FERREIRA, M.M., AMADO, J., (Org). Usos e abusos da história oral. – 8°. ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- FURTADO, M. B., Sucupira, R. L., & Alves, C. B. (2014). **Cultura, identidade e subjetividade quilombola**: uma leitura a partir da psicologia cultural. **Psicologia & Sociedade**, 26 (1), 106-115. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/7m7spDq5Xm6vNYFqmh89X7g/?lang=pt> Acesso em: 10 set 2022
- GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989
- GOMES, Flávio dos Santos., **Mocambos e quilombos**: uma história do campesinato negro no Brasil. São Paulo: Claro enigma, 2015.
- _____. Palmares: escravidão e liberdade no Atlântico Sul. – São Paulo: Contexto, 2005.
- GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. Classes, Raças e Democracia. – São Paulo: Editora, 34, 2012.
- GUIMARÃES, Selma. **Ensinar história no século XXI**: em busca do tempo entendido. Campinas: Papirus, 2012.
- MALERBA, Jurandir. **A história escrita: teoria e história da historiografia**. São Paulo: editora Contexto. 2006.
- NEVES, Maria Aparecida Mamede, **Ensinando e aprendendo história**. São Paulo: EPU, 1985.
- O'DWYER, Eliane Cantarino. *Quilombos: identidade étnica e territorialidade*. Rio de Janeiro: FGV, 2002. 268p. (introdução. p. 13-42)
- SHARPE, Jim. **A História vista de baixo**. In: *BURKE, Peter. A escrita da história: novas perspectivas*; trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- SILVA, Israel Medeiros, & SANTOS, Laurinete Basílio dos., **Pau D'Arco: comunidades remanescentes quilombolas**. Trabalho de Conclusão de curso (TCC) Especialização em Geo-História, Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, 2006.
- SILVA², Ivan. Jorge., **Gente quilombola: territorialidade e valores – ações afirmativas do projeto**: construindo a identidade afrodescendente. Ivan Jorge da Silva (ORG), Israel Medeiros, Joelma Rodrigues, Laurinete Basílio dos Santos, Marta

Rocha Santos, Rita de Cássia Oliveira Nascimento. Escola professor Luiz Alberto de Melo, Vila Pau D'Arco, 2020.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.**

Em: Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais/ Tomas Tadeu da Silva (Org.). Stuart hall, Kathryn Woodward. 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LIBERDADE INCOMPLETA: LEIS ABOLICIONISTAS, RACISMO ESTRUTURAL E A RESISTÊNCIA NEGRA NO BRASIL.

José Aparecido da Silva Rocha

Mestre em História pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Graduado em História e Pedagogia. Professor de História na SEDUC-AL. E-mail: joseasrocha@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3874-3593>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3565352312354016>.

RESUMO

Este artigo analisa o processo de abolição da escravidão no Brasil a partir da discussão das principais leis abolicionistas do século XIX, como a Lei do Ventre Livre, a Lei dos Sexagenários e a Lei Áurea. A pesquisa evidencia as limitações dessas leis e suas consequências na exclusão da população negra no período pós-abolição. Discutem-se ainda o mito da democracia racial e o racismo estrutural como ideologias que perpetuam a desigualdade. A abordagem propõe uma reflexão crítica sobre os impactos sociais e históricos da escravidão, destacando a resistência negra e a importância de práticas antirracistas no presente.

Palavras-chave: Abolição. Racismo estrutural. Resistência negra.

ABSTRACT

This article examines the abolition of slavery in Brazil through an analysis of key 19th-century abolitionist laws, such as the Law of Free Birth, the Sexagenarian Law, and the Golden Law. It highlights the limitations of these laws and their role in the marginalization of the Black population after abolition. The article also addresses the myth of racial democracy and structural racism as ideologies that sustain inequality. A critical reflection is proposed on the historical and social impacts of slavery, emphasizing Black resistance and the urgent need for antiracist practices today.

Keywords: Abolition. Structural racism. Black resistance.

INTRODUÇÃO

O processo de abolição da escravidão no Brasil é frequentemente tratado como um marco civilizatório, associado à assinatura da Lei Áurea em 13 de maio de 1888. No entanto, uma análise mais aprofundada revela que a abolição foi, na verdade, o desfecho de um processo lento, contraditório e estrategicamente controlado pelas elites escravocratas e pelo Estado imperial. Longe de representar um gesto humanitário ou de reconhecimento da dignidade dos negros escravizados, as chamadas leis abolicionistas foram produzidas dentro de uma lógica política excludente, que visava garantir a transição da ordem escravocrata para o capitalismo liberal sem abalar as estruturas de poder vigentes. Assim, a liberdade concedida não significou inclusão social, mas sim a reafirmação de desigualdades históricas que ainda se projetam no presente.

Este artigo propõe uma leitura crítica das principais leis que antecederam e culminaram na abolição formal da escravidão, como a Lei de 1831 (Lei Feijó), a Lei Eusébio de Queirós (1850), a Lei do Ventre Livre (1871), a Lei dos Sexagenários (1885) e, finalmente, a Lei Áurea (1888). Cada uma dessas legislações será analisada não apenas em seu conteúdo jurídico, mas sobretudo em seus efeitos sociais e simbólicos. A partir dessa análise, evidencia-se como tais dispositivos legais atuaram mais para controlar e adiar a emancipação dos negros do que para promover justiça histórica ou reparação.

A discussão está fundamentada em autores que colaboram para uma leitura crítica dessas leis e permitem compreender como o processo abolicionista brasileiro foi arquitetado para manter os negros livres, porém excluídos, sem acesso à terra, ao trabalho digno, à cidadania plena ou à memória histórica que reconheça sua luta.

A abolição da escravidão, portanto, deve ser compreendida como uma vitória parcial e insuficiente, pois não rompeu com a lógica de exclusão racial. Ao contrário, deu origem a novas formas de dominação que, embora não mais baseadas na escravidão legalizada, perpetuaram a marginalização da população negra por meio de políticas omissas e de uma estrutura social e econômica desigual. Neste sentido, este trabalho propõe uma releitura do processo abolicionista a partir da ideia de que as leis não foram apenas mecanismos de transição, mas também ferramentas de contenção e manutenção da ordem social. A “liberdade” concedida aos negros foi, muitas vezes, um instrumento para reafirmar sua subalternização —

um paradoxo que só pode ser compreendido à luz de uma crítica que articule história, política e memória.

ESCRavidÃO: INVENÇÃO HUMANA AO LONGO DO TEMPO.

A escravidão é uma prática antiga e ocorreu em diversas sociedades sob as mais variadas circunstâncias, conforme Pinsky (2020). Segundo o autor, na Antiguidade, a escravidão acontecia sob vários aspectos sendo, em muitos casos resultado de dívidas e espólios de guerra. Quando uma pessoa estava com um débito era tido como escravo até que aquela dívida fosse sanada mediante seu trabalho forçado. Quando um povo enfrentava outro, era comum que aqueles que perderam a batalha fossem levados para o trabalho escravo ou mantidos sob uma rígida fiscalização que favorecia o pagamento de impostos. Sociedades como Mesopotâmia, Egito, Roma, Grécia, por exemplo, utilizavam a relação escravista, inclusive para a construção de grandes obras. De acordo com Pinsky (2020, p. 12), durante um longo período da história e em diversas sociedades a escravidão foi vista por muitos como algo natural, uma relação que estava dentro das normas como se houvesse pessoas destinadas à escravidão e outras à liberdade.

Por muitos anos a sociedade brasileira vivenciou uma relação de depreciação da condição do negro. Tido como inferior, o negro não possuía a dignidade de um ser humano e se não fossem os registros das revoltas em que eles se rebelaram contra seus senhores, haveria ainda quem dissesse que esta era sua condição natural.

A efetivação do comércio negreiro causou um grande impacto no território brasileiro ao transformar o ser humano em mercadoria. De acordo com Marquese (2006), os primeiros africanos escravizados foram forçados a virem para o Brasil em meados do século XVI. O negro foi, portanto, forçado a vir para o “*Novo Mundo*”. Ele não chegou. Ele não veio. Segundo Pinsky (2020), “o negro foi, portanto, trazido para exercer o papel de força de trabalho compulsório numa estrutura que estava se organizando em função da grande lavoura” (p. 23). Seus dominantes não enxergavam o escravizado como um ser humano, mas como uma propriedade que poderia render-lhe lucros.

Distantes de sua nação de origem, vendidos como mercadoria, os negros escravizados foram obrigados ao trabalho forçado e a romperem com antigas

tradições. Sob estas características, Cesare (2010) aponta que o racismo e a determinação da inferioridade negra foi um fator crucial para estabelecerem uma visão dualista e antagônica entre brancos e negros.

A relação escravista perdurou no Brasil mediante o uso da violência e castigos físicos (RIBEIRO, 2006), que, por vezes, não viam saída diante de uma estrutura tão ampla e organizada quanto o comércio de escravizados. Mediante esta conjuntura, identificamos o uso do conceito de racismo estrutural por Almeida (2021). Para o autor, o racismo está enraizado na sociedade brasileira de modo que configura parte significativa da sociedade. Frente a isto, o conceito utilizado neste estudo é do racismo estrutural, visto que, passados mais de trezentos anos de escravidão no Brasil, as sequelas desta relação discriminatória ainda persistem.

De acordo com o autor, a discriminação racial enquanto produto e resultado da relação vivenciada pelo Brasil em seu período escravista, é “a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados” (p. 32). Isto é, a identificação da etnia incomoda muitas pessoas que não aceitam tratar o negro em sua dignidade. O racismo na sociedade brasileira precisa ser combatido através de atitudes específicas, neste sentido, esta pesquisa utiliza a perspectiva de Ribeiro (2019)², ao compreender a luta antirracista como uma prática constante e diária.

Para a autora, “o primeiro ponto a entender é que falar sobre racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural” (p. 9). Portanto, para enfrentar o racismo estrutural que está presente em todos os seguimentos, é preciso desenvolver métodos que confrontem a raiz do problema e que demonstrem que a escravidão no território brasileiro não ocorreu sob a passividade dos dominados. Ademais, é preciso romper com a ideia de democracia racial que propõe que a miscigenação teria apaziguado as diferenças, este termo será analisado posteriormente. Esta visão equivocada “romantiza as violências sofridas pela população negra ao escamotear a hierarquia racial com uma falsa ideia de harmonia” (Ribeiro, 2019, p. 20)².

Outras teorias ainda fizeram parte da empreitada para ofuscar a presença do racismo ou mesmo para legitimar a diferença existente, conforme especifica Ribeiro (2019)² ao dizer que a ciência também contribuiu mediante “uma tradição que legitimava o racismo científico – teorias biologizantes formuladas no século XIX que preconizavam uma suposta inferioridade natural do negro como forma de justificar a escravidão nas Américas” (p. 19).

É preciso esclarecer que os escravizados lutaram e resistiram com frequência, seja individualmente através da fuga ou coletiva através de rebeliões fazendo com que onde houvesse escravidão, houvesse também a resistência, conforme Grinberg & Salles (2014, p. 237). Segundo os autores, as rebeliões promovidas por escravizados representaram uma forma de resistir contra o sistema escravista e a ordem política vigente quando aqueles que eram subjugados levantaram-se contra seus senhores em diversos locais do território brasileiro enquanto houve escravidão no país. Através da fuga e das rebeliões muitos negros que escapavam da dominação e dos castigos corporais refugiavam-se no local que se tornara um espaço de acolhimento longe da escravidão. A seguir, trataremos conceitos de quilombos, mocambos, bem como a noção de remanescentes de quilombos e, para por fim, definir aquela que utilizaremos neste estudo.

Segundo Gomes (2015), ainda nas primeiras décadas da colonização portuguesa no atual território brasileiro, as comunidades formadas por negros que fugiam da escravidão ficaram conhecidas “primeiramente com a denominação de mocambos e depois de quilombos” (p.10). O autor prossegue afirmando que os termos eram utilizados na África Central para designar acampamentos improvisados, “utilizados para guerras ou mesmo apresamentos de escravizados” (p.10)

No século XVII, a palavra quilombo também era associada a guerreiros imbangalas (jagas) e seus rituais de iniciação. Já mocambo, ou mukambu tanto em kimbundu como em quicongo (línguas de várias partes da África Central), significava pau de fieira, tipo de suportes com forquilhas utilizadas para erguer choupanas nos acampamentos. (Gomes, 2015, p. 10)

Ainda de acordo com Gomes (2015) pouco se sabe como os fugitivos denominavam a região e como esses dois termos foram difundidos pelo Brasil. O autor informa que “o termo quilombo só aparece na documentação colonial no final do século XVIII” (p.11) e o termo utilizado pelas autoridades e documentos era desse período mocambo. Gradualmente, o termo mocambo (estruturas para erguer casas) foi perdendo espaço e sendo substituído por quilombo(acampamentos).

Para o autor, quilombos e mocambos se formavam quase sempre a partir da fuga de escravos e a possibilidade de fuga e acolhida nos locais servia de incentivo para outros escravizados, levando as autoridades coloniais a denominarem como: “contagioso mal” (Gomes, 2015, p.12)

Lavradores enviavam petições, reclamando não suportarem tantas deserções. E havia quem alegasse que tratava bem seus escravos –

com sustento, vestuário, assistência nas enfermidades e castigos com moderação – mas de nada adiantava, pois, os quilombos/mocambos continuavam a atraí-los. (Gomes, 2015, p 12)

Entretanto, Gomes (2015) alega que nem toda fuga gerava um quilombo/mocambo e nem todos os negros que fugiam da escravidão tinha planos de ir em direção àqueles já existentes. É importante ressaltar que o surgimento de um quilombo sempre causou impactos na sociedade escravista, uma espécie de transgressão contra a ordem vigente que enxergava o negro como desprovido da condição de ser livre.

Neste sentido, entendemos o sentido de quilombo enquanto espécie de um acampamento, em tempos que antecederam a abolição da escravatura, como um local em que os negros fugitivos poderiam encontrar seus semelhantes, sobreviver e resistir contra a dominação reafirmando seus costumes, crenças e cultura. Porém, precisamos entender esse sentido como algo que não se aplica a todas as realidades de quilombo contemporâneo.

De acordo com Vaz (2016) através do *Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural Segundo a autora do verbete, quando a Constituição Federal de 1988 trouxe artigos que abordavam o termo quilombo* “(...) abriu portas para a apropriação dessa categoria pelos movimentos sociais camponeses mobilizados e organizados em torno do fator étnico”.

Assim, segundo Vaz (2016)

As diversas comunidades negras que permaneceram em seus territórios no período pós-abolição – invisibilizadas pelo Estado e sofrendo expropriações e violências de diferentes ordens – a partir do texto constitucional que estabelece no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias que “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”, tornam-se coletivos portadores de direitos etnicamente diferenciados.

Diante disto, utilizar o termo quilombo, remanescentes de quilombo, quilombolas, faz parte de um reconhecimento da existência de grupos étnicos que são associados à territorialidade. Isto é, as características em comum que reforçam o vínculo identitário em determinado território partilhado. É possível concordar com O'Dwyer, (2002), quando afirma que o sentido contemporâneo que quilombo não está associado estritamente aos resquícios arqueológicos de uma ocupação proveniente de fugas de escravizados em tempos passados ou de comprovação

biológica acerca. Nessa perspectiva, quilombo no sentido contemporâneo, não é um termo que está relacionado com grupos isolados compostos por uma população homogênea. Por fim, entenderemos quilombo e seus moradores remanescentes quilombolas no sentido de grupos étnicos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos (O'Dwyer, 2002).

Contudo, levou-se um tempo até que a perspectiva acerca dos quilombos fosse alterada. Considere, portanto, um paradoxo: se outrora o estado personificado no poder imperial e nas autoridades brasileiras perseguiram os quilombos e seus habitantes com todos os recursos disponíveis, atualmente o próprio estado concede o reconhecimento de sua existência. Porém, entramos para outro problema ao perceber que isso não é o suficiente quando a sociedade ainda carrega o peso de uma transição eficiente entre o século XIX e XX no que condiz à assinatura da Lei Áurea, que determinava a proibição da escravidão enquanto meio legal do estado.

Os negros libertos deveriam, portanto, buscar formas de sobreviver. Aqueles que foram escravizados não foram reinseridos na sociedade fazendo com que as consequências cheguem até a atualidade, quando se percebe o grande abismo social que existe ocasionado pela desigualdade entre brancos e negros, conforme citado anteriormente acerca do racismo estrutural.

Privados de sua liberdade por muitos anos, os negros libertos pela Lei Áurea não possuíam sequer o direito básico à moradia, terra e ainda eram discriminados por sua cultura, crença, “Mas os quilombos e mocambos continuaram a se reproduzir mesmo com o fim da escravidão” (GOMES, 2015, p. 120). Mesmo que seguindo outras características distintas, a população negra permaneceu abandonada e fadada à criação de povoamentos que não visavam escapar da escravidão, mas assegurar a sobrevivência e manter sua cultura e identidade vivas.

Assim, os quilombos atuais são uma tentativa de manter a cultura negra que por vezes foi silenciada. Mello (2012) argumenta que o território reconhecido como remanescente de quilombo é uma “questão de reparação, de retratação do Estado contra o trabalho escravo realizado por um contingente negro explorado e que após a abolição de 1888, viu-se praticamente abandonado sem direito à terra” (p. 349).

Segundo Furtado (2014), “as comunidades quilombolas no Brasil, atualmente são múltiplas e variadas e se encontram distribuídas em todo o território nacional” (p. 111). Diante disto, “as relações sociais comunais e a formação

econômica e social imprimem características específicas e sua identificação étnica própria” (p. 111).

Deste modo,

A expressão ‘Remanescentes de Quilombos’, cunhada nos documentos jurídicos brasileiros traz a dubiedade que permeia a identidade desses povos nos dias de hoje. Ligados ao passado, em um presente que frequentemente os inviabiliza, os quilombolas agonizam entre uma identidade histórica, que os constitui socialmente e os permeia de sentidos e símbolos, e uma ameaça à própria existência enquanto quilombolas. Ao serem constituídos no universo hegemônico como “remanescentes”, correm o risco de serem destituídos de identidade social (FURTADO, 2014, p. 113).

As regiões denominadas remanescentes de quilombo precisam reafirmar sua identidade e promover a conscientização dos sujeitos que nela habitam para que compreendam sua origem negra bem como suas raízes e semelhanças. Este estudo aborda o termo identidade conforme Woodward (2014) compreende que “é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e aquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar” (p.18). Isto é, a identidade é repleta de simbolismos que são construídos e dão sentido e significado ao meio em que o sujeito está inserido, tornando-o parte de um coletivo, levando-o a compreender-se como membro de um grupo. O grupo em questão é a etnia negra.

ENTRE LEIS E CORRENTES: O BRASIL NA ENCRUZILHADA DA ABOLIÇÃO.

A escravidão é uma prática antiga que existiu em diversas sociedades, sendo apresentada de formas distintas mediante as ‘necessidades’ do sistema vigente em cada época. Com características que distinguem da escravidão na antiguidade, abordaremos alguns aspectos da prática que ocorreu no continente africano e refletiu na sociedade brasileira.

Aladrén (2012) afirma que a “descoberta de rotas marítimas do Atlântico e a colonização do *Novo Mundo* marcaram e transformaram a história do homem na Idade moderna” (p.13). Quando o mercantilismo era regra com sua política comercial e balanças comerciais favoráveis, as nações competiam para buscar o máximo de riquezas principalmente de metais preciosos para, com isso, fortalecer

seu poder, fez-se necessário utilizar de todos os meios possíveis para atingir seus objetivos.

De acordo com Macedo (2020), a escravidão e o tráfico de escravos tiveram consequências sociais, econômicas e demográficas nas sociedades africanas. Segundo o autor, o deslocamento em massa de populações para a escravidão fez com que houvesse uma espécie de transposição e elementos das culturas africanas e a interação com outros povos e experiências nos locais para “onde os africanos e afrodescendentes foram levados, num fenômeno conhecido como *diáspora africana*” (p.100).

O tráfico de escravizados movimentava a economia e acontecia por interesses comerciais de africanos, lideranças “estatais, chefes locais ou chefes de linhagem que detinham autoridade sobre seus povos (p.100). Isso significa que a prática não era ação de apenas uma pessoa ou grupo social, mas haviam interesses de diversas camadas sociais. Entretanto, Macedo (2020) alerta que:

Não é correto afirmar que “africanos” escravizavam “africanos” para vende-los como escravos. A consciência coletiva da existência de uma identidade continental entre os povos das nações africanas surgiu apenas no século XX, no momento de sua emancipação frente aos países europeus. Até então, o sentimento de identidade não ia além da comunidade de aldeia, da linhagem, grupo tribal ou, no máximo grupo linguístico. (p.101).

Neste aspecto, é possível compreender quando Pinsky (2020) afirma que antes da chegada dos portugueses na África interferindo nas relações comerciais, a escravidão já acontecia, entretanto, sob outros aspectos. De acordo com Pinsky (2020) e Macedo (2020), antes do estruturado comércio de escravizados, indivíduos eram reduzidos ao cativeiro geralmente em casos de venda, dívida e guerra. Os autores concordam que das três possibilidades mais comuns, a escravidão mais frequente era a de prisioneiros de guerra.

Com o mercantilismo, alianças lucrativas e participação de nações europeias na comercialização de seres humanos, a escravidão assumiu outro significado. Os sujeitos aprisionados e destinados ao cativeiro passavam por “um duplo processo de desenraizamento” (Macedo, 2020, p.102). O autor comenta que em primeiro lugar, o sujeito arrancado de seu lugar de origem sentia-se deslocado de sua realidade, de sua cultura, língua sofrendo a violação de seus corpos e dignidade. Depois, quando eram reinseridos num grupo estranho, em posição de subordinação. Eram excluídos

e impedidos de conviver com a comunidade que os cercavam.

Pinsky (2020) alega que havia um temor de uma revolta dos negros nas embarcações. Por isso, os comerciantes separavam e dispersavam ao máximo aqueles que fossem provenientes da mesma localidade. O autor prossegue alegando que o dentro do navio negreiro o escravizado encontrava com membros de “outras tribos, praticantes de outras religiões, conhecedores de outras línguas, vindos de outra realidade” (p.36). Percebe-se que essa estratégia impedia a organização de um motim, pois, a comunicação não era compreendida e se houvesse a tentativa de uma rebelião, os escravizados eram logo reprimidos pelos europeus.

De acordo com Macedo (2020) “os cativos seriam selecionados e revendidos ao longo da costa americana, para serem reinseridos socialmente” (p.116) na condição de escravizados. Para o autor, a recordação de suas terras longínquas, seu povo, língua, cultura e o desejo da liberdade foram motivos para que os escravizados se organizassem em forma de resistência ao longo dos anos de escravidão.

Não obstante, foi a memória da África como terra ancestral que deu aos cativos transportados para o *Novo Mundo* condições para sobreviver ao processo de espoliação a que se viram submetidos e lhe oferecer alternativas novas de convivência e de resistência. Privados da liberdade restou-lhes apenas a lembrança de seus modos de vida e a vontade para, em outras terras, e com outros povos, reinventar sua história (Macedo, 2020, p.117)

Durante os anos de escravidão na sociedade brasileira, inúmeros foram os casos em que os cativos se rebelaram contra seus dominantes e aglomeraram-se em núcleos habitacionais em que poderiam reforçar seus vínculos e manter seus costumes em comum. O autor comenta que as “tradições africanas também serviram de referência para a reorganização social das comunidades de cativos que se opuseram, pela fuga, pela rebelião ou pelas armas, ao sistema escravista. (Gomes, 2020. p.119).

Pensar a escravidão no Brasil sem mencionar os inúmeros casos de rebeliões em tempos de casa grande e senzala, é um grande equívoco. A história demonstra que durante todo o período em que ocorreu escravidão em território brasileiro, inúmeros foram os casos em que a população negra se levantava contra a dominação.

Neste momento, faz-se necessário realizar uma breve abordagem acerca de uma das experiências mais impactantes na história brasileira: a resistência negra por meio dos quilombos. Dedicaremos maior atenção para os quilombos enquanto uma espécie de acampamento/fortaleza que abrigava os fugitivos que escapavam da dominação escravista. Esta pesquisa traz o quilombo na perspectiva de resistência negra e meio pelo qual os escravizados poderiam partilhar seus costumes, cultura e preservar aquilo que os conectava ao mesmo tempo em que lutavam com todos os meios possíveis para impedir a destruição do local.

De acordo com Gomes (2005), nos séculos XVI e XVII, formaram-se inúmeras – e importantes – comunidades de ex-escravizados que fugiam para resistir à dominação de seus senhores no sistema escravista brasileiro.

No Brasil, havia muitos desses agrupamentos, exatamente considerando a extensão territorial e o impacto do tráfico africano transatlântico (o Brasil receberia em torno de 40% do total de 10 a 15 milhões de negros que vieram à América) existiram milhares de comunidades que atravessaram entre os séculos XVI e XXI, aliás, uma característica importante da sociedade escravista não foi apenas a quantidade, mas também a densidade de mocambos e quilombos. (Gomes, 2005, p.10)

O autor afirma que no período colonial e pós-colonial, muitas comunidades chegaram a acolher de dezenas a milhares de habitantes que buscavam refúgio no local, estes mocambos e quilombos representavam uma verdadeira ameaça para as autoridades e senhores de escravos. É importante ressaltar, que em seu livro *Palmares*, Gomes (2005) utiliza preferencialmente a nomenclatura mocambo para se referir aos quilombos. O autor justifica a escolha informando que “na documentação relativa a essa comunidade (Palmares) ela é sempre referida como mocambo” (p.11) e completa: “(...) quase nunca a palavra quilombo – e muito menos quilombolas – aparece no século XVII” (p.11). Assim, o termo “mocambos – ao que parece – é a denominação mais antiga registrada já no final do século XVI, ao passo que quilombo vira sinônimo e passa a ser padrão nos séculos XVIII e XIX” (p.11).

Entretanto, compreendendo a escolha de Gomes (2005) em sua obra, preservamos nossa opção de utilizar o termo quilombo tanto por questões de praticidade/hábito quanto para fazer conexão com o quilombo de Pau D’Arco que será posteriormente analisado. Acerca do sentido de quilombo nesta pesquisa, seguimos com a percepção já demonstrada anteriormente. Prosseguindo sobre o tema, em relação ao “grande mocambo de Palmares não estava concentrado em um

único lugar. Ao contrário, reuniu várias comunidades independentes e articuladas no Nordeste e açudeiro de Pernambuco e Alagoas” (Gomes, 2005, p.10).

Os primeiros registros sobre o quilombo constam de 1597 e tendo sua destruição em 1694. Mesmo que o quilombo tenha “caído” após constantes ataques das tropas do bandeirante Domingos Jorge Velho contratado pelo governador de Pernambuco João da Cunha Souto Maior, durante cerca de 100 anos de sua existência, o quilombo dos Palmares assombrou os senhores de escravos que temiam que servisse de inspiração para levantes ou mesmo ganhasse adesão de mais escravizados que viessem fugir das fazendas, pois, nas palavras de Gomes (2005) Palmares representava “uma esperança aos cativos e uma ameaça a autoridades e senhores” (p.10). Neste sentido, o quilombo dos Palmares era um local em que os negros que escapavam da escravidão poderiam manifestar suas práticas culturais e partilhar suas identidades reforçando seus vínculos e acima de tudo: resistir.

Para além da dominação enquanto relação de poder imposta através da força e literalmente do uso do “chicote”, pensemos alguns fatores que justificavam a dominação de brancos sobre negros. Não atentarei apenas ao período da escravidão como se a fase posterior tivesse sanado todos os problemas estruturais de quase 300 anos de trabalho compulsório.

Gradualmente, outras camadas da sociedade passaram a defender a abolição da escravidão em território brasileiro. Levou certo tempo até que o Brasil eliminasse oficialmente a prática escravista. De acordo com Nepomuceno e Mendonça (2012) pressionado por movimentos antiescravistas e pela Inglaterra, o Brasil assinou a lei de 7 de novembro de 1831, que declarou “(...) livres todos os escravos vindos de fora do Império, e impõe penas aos importadores dos mesmos escravos” (BRASIL, 1831). Segundo os autores, essa lei que trazia inúmeras lacunas e exceções, não agradou setores e latifundiários que utilizava da mão de obra escrava, diante disso, prosseguem: “apesar da lei, o tráfico na realidade não foi suspenso em 1831” (Nepomuceno e Mendonça, 2012, p. 75).

Mesmo com os esforços dos movimentos abolicionistas para romper com a escravidão, o tráfico ainda acontecia, ainda que em menor escala. Apesar de ser ilegal, “a propriedade escrava era algo tão comum entre a população que não foi considerada ilegítima” (p.75). Percebe-se como foi difícil mudar algo que estava

enraizado na sociedade e que muitos olhavam com naturalidade no que condiz à condição do negro escravizado.

A noção de escravidão faz parte de um conjunto de ideias, ou melhor de uma ideologia embasadas na sociedade de classes em que uma precisa submeter outra para garantir seu poder. Evidentemente, tratando-se de ideologia, reconhecemos o desafio que é mudar ideias amplamente difundidas pela classe dominante. Contudo, a história do Brasil apresenta inúmeras ocasiões em que, mesmo com a premissa escravista presente na sociedade, sempre houve resistência à dominação. Isso leva-nos a crer que a dominação não é permanente e não faltam exemplos, além de quilombos e fugas, que poderíamos citar acerca de revoltas em que escravos se rebelaram contra seus senhores. Para exemplificar a premissa que mesmo sendo uma ideia dominante nem todos tinham-na como verdade aceita, citaremos o caso da Revolta dos Malês ocorrida em 25 de janeiro de 1835.

Segundo Nepomuceno e Mendonça (2012):

Liderada por escravo muçulmano, a revolta dos Malês foi derrotada pelas autoridades imperiais, porém suas consequências se estenderam por todo o século XIX: mais de quinhentas pessoas foram punidas com açoites, prisões e deportações; foi instituída uma lei que estipulava a pena de morte para escravos insurgentes; e o medo de uma insurreição de escravos de grande porte, que atraísse também libertos e negros livres, tomou conta das elites brasileiras (NEPOMUCENO E MENDONÇA 2012, p.76)

Diante do que foi exposto percebe-se que se por um lado havia a dominação, por outro lado havia a resistência e aqueles que resistiam eram vistos como uma ameaça para a sociedade por visavam romper com a realidade social, com a ideia que predominava, isto é, a noção que a condição do negro é intrínseca à escravidão. Alguns anos depois da lei de 1831, o Brasil assina a lei nº 581 conhecida como Lei Eusébio de Queirós, que estabelecia medidas para a repressão do tráfico de africanos no império, mas somente a partir de 1850. Como a lei anterior não proibiu severamente e o tráfico continuou acontecendo, a nova lei estabelecia que:

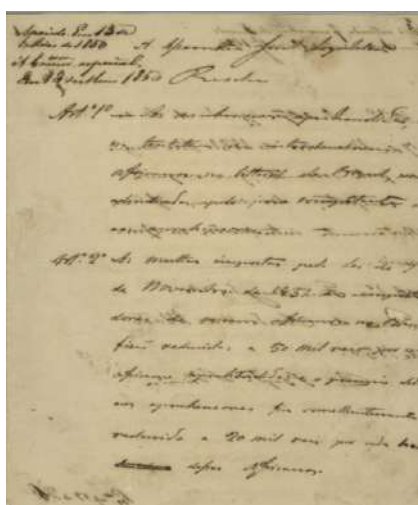
Art. 1º As embarcações brasileiras encontradas em qualquer parte, e as estrangeiras encontradas nos portos, enseadas, ancoradouros, ou mares territoriais do Brasil, tendo a seu bordo escravos, cuja importação he prohibida pela Lei de sete de Novembro de mil oitocentos trinta e hum, ou havendo-os desembarcado, serão apprehendidas pelas Autoridades, ou pelos Navios de guerra brasileiros, e consideradas importadoras de escravos. (BRASIL, 1850)

Assim, a lei enrijecia a proibição e tratava os traficantes de escravizados sob o crime de pirataria, conforme veremos a seguir:

Art. 4º A importação de escravos no territorio do Imperio fica nelle considerada como pirataria, e será punida pelos seus Tribunaes com as penas declaradas no Artigo segundo da Lei de sete de novembro de mil oitocentos trinta e hum. A tentativa e a complicitade serão punidas segundo as regras dos Artigos trinta e quatro e trinta e cinco do Codigo Criminal. (BRASIL, 1850).

Com a proibição do tráfico de escravizados, tornava-se cada vez mais difícil para as elites escravocratas conseguirem mão de obra escrava, exceto quando esse tráfico ocorria distante do conhecimento das autoridades. Nesse sentido, o escravizado tornou-se algo caro que estava restrito para poucos. Observe abaixo imagem da Lei Eusébio de Queirós que proibia o tráfico de escravizados e estabelecia punições.

Imagem: Fác-Símile da Lei 581 – Lei Eusébio de Queirós



Fonte: Senado Federal³

Percebe-se que as leis foram pensadas pela classe dominante e que, ou era a mesma escravista ou que possuía forte ligação com a elite escravocrata. Percebe-se o temor das autoridades da época, pois, possuíam receio que rebeliões e revoltas de escravizados tomassem grandes proporções. Também temia desagradar os latifundiários que movimentavam a economia imperial com suas lavouras repletas de escravizados.

³ Lei 581 – Eusébio de Queirós: Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/institucional/arquivo/documentos-apenas/lei-eusebio-de-queiroz>

A seguir, comentaremos de modo sucinto sobre 03 (três) leis assinadas no século XIX que abriam caminho para a libertação dos escravizados no período contextualizado após a proibição do tráfico de escravizados. É importante ressaltar que as leis citadas a seguir não são resultado da pura e simples benevolência da classe dominante.

LEI DO VENTRE LIVRE

No ano de 1871, foi enviado para a Câmara dos Deputados e Senado imperial um projeto de lei que previa a concessão da liberdade para os filhos de escravizadas nascidos no Brasil. Segundo Nepomuceno e Mendonça (2012), o projeto recebeu muitas críticas de escravocratas que organizaram petições contra o projeto. Após intensos debates na Câmara e Senado, a notícia foi propagada por periódicos das principais cidades.

Em 28 de setembro de 1871, a lei 2.040 foi aprovada e ficou conhecida como Lei do Ventre Livre e assinada pela Princesa Imperial Regente Isabel. Segundo os autores, a lei tratava de uma espécie de intervenção do estado nas relações entre senhores e escravos. Dentre os principais aspectos, é possível destacar que os filhos das escravizadas passariam aos cuidados dos senhores que deveriam cuidar da criança até que a mesma completasse 08 anos de idade conforme é expresso em seu parágrafo primeiro:

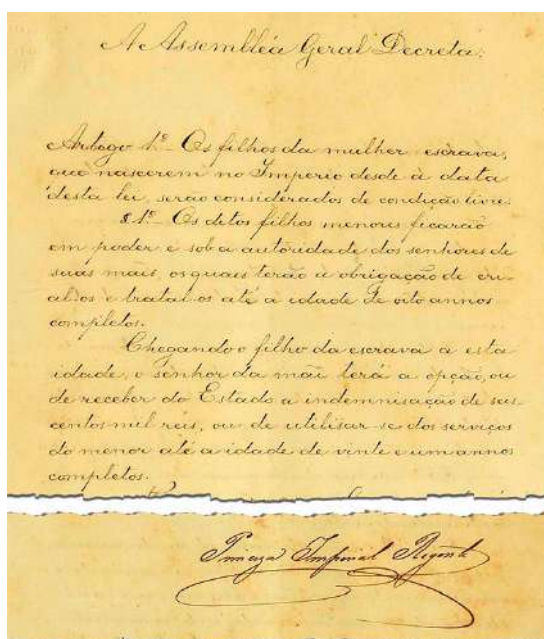
§ 1º Os ditos filhos menores ficarão em poder o sob a autoridade dos senhores de suas mãis, os quaes terão obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito annos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá opção, ou de receber do Estado a indemnização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 annos completos. No primeiro caso, o Governo receberá o menor, e lhe dará destino, em conformidade da presente lei. A indemnização pecuniaria acima fixada será paga em titulos de renda com o juro annual de 6%, os quaes se considerarão extinctos no fim de 30 annos. A declaração do senhor deverá ser feita dentro de 30 dias, a contar daquelle em que o menor chegar á idade de oito annos e, se a não fizer então, ficará entendido que opta pelo arbitrio de utilizar-se dos serviços do mesmo menor. (BRASIL, 1871)

Em outras palavras, o senhor de escravizados poderia libertar a criança aos oito anos de idade e receber uma indenização do estado ou permanecer “utilizando seus serviços” até que o jovem completasse seus 21 anos. É nesse aspecto que os

autores comentam sobre a intervenção do estado que, nesta ocasião, estabelecia o “rompimento de uma das principais políticas de domínio senhorial: o poder de conceder a liberdade (...) O que antes era atribuído à generosidade dos senhores passou a ser um direito garantido pelo estado” (p.79). Sob esta perspectiva, é possível afirmar que a lei 2.040 surge com timidez para não afetar os setores escravocratas e as elites latifundiárias que nutriam a fixação pela prática escravista.

A lei em questão concedia uma pequena exceção no sistema serviria para acalmar as elites temerosas de uma abolição ou insurreição. Ao mesmo tempo, deixaria a abolição aparentemente mais distante, uma vez que, estaria fracionando o propósito maior que era a abolição. Observe abaixo a reprodução do primeiro parágrafo da Lei do ventre livre e sua respectiva assinatura pela imperatriz Isabel:

Imagem: Fác-simile da Lei 2.040 – Lei do Ventre Livre



Fonte: Senado Federal⁴

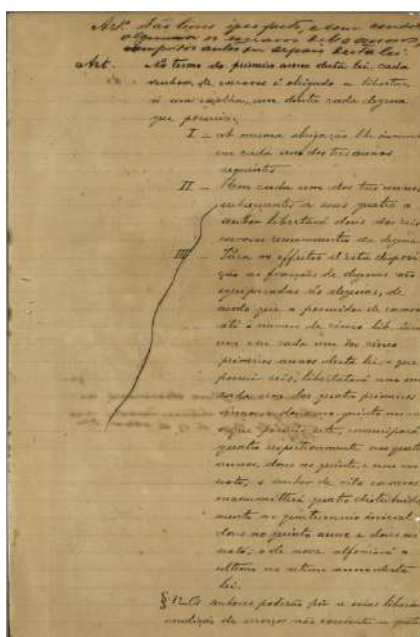
⁴ Lei do Ventre Livre. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/fazendeiros-tentaram-impedir-aprovacao-da-lei-do-ventre-livre#:~:text=Grosso%20modo%2C%20a%20Lei%20do,sob%20a%20tutela%20do%20Estado.>

LEI DO SEXAGENÁRIO

No ano de 1885, foi decretada outra lei emancipacionista sob número 3.270 em 28 de setembro, também conhecida como *Lei Saraiva-Cotegipe, ou Lei do Sexagenário*. A lei que concedia a liberdade para os escravizados maiores de 60 anos, foi uma resposta dos grupos conservadores que se colocavam contra a abolição e agiam para enfraquecer o movimento abolicionista e postergar ao máximo o fim da escravidão no Brasil.

Se por um lado a Lei do Ventre livre “libertava”, com inúmeras exceções, os mais jovens, por outro lado a Lei do sexagenário libertava os mais idosos. Para Nepomuceno e Mendonça (2012), a lei adiou a decisão da abolição final e gerou um debate acerca do fim da escravidão e os direitos dos escravizados. Veja abaixo a reprodução do texto original da Lei dos Sexagenários:

Imagem: Fác-simile da Lei 3.270 – Lei dos sexagenários



Fonte: Senado Federal⁵

Mesmo com as limitações das leis promulgadas, uma coisa é certa: a escravidão em território brasileiro não era mais viável no limiar do século XX.

⁵ Lei dos Sexagenários. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/institucional/arquivo/documentos- apenas/sexagenarios>

LEI ÁUREA

A Lei que pôs fim a quase 300 (trezentos) anos de escravidão aparece como algo simples. Com apenas dois artigos, não resolve nem projeta os passos seguintes da população negra que há tempos sofria os males da escravidão.

Declarava:

Art. 1º É declarada extinta, desde a data desta Lei, a escravidão no Brasil; Art. 2º Revogam-se as disposições em contrário (BRASIL, 1888). É notável que a lei não assegurava garantias além da extinção da escravidão (BRASIL, 1888).

De acordo com Nepomuceno e Mendonça (2012), sob pressão de movimentos abolicionistas, da Inglaterra e inclusive, da Igreja Católica, a Lei 3.353 que garantiria liberdade aos escravizados foi discutida em caráter extraordinário e aprovada e assinada pela Princesa Isabel, em um domingo dia 13 de maio de 1888. Um leitor atento poderá notar o que a escrita da lei foi apressada, isso explica um dos motivos de ser tão curta e sem outras especificações. A Lei desagradou setores escravocratas que não aceitaram a abolição. Ao mesmo tempo, a lei ainda fez um afago aos proprietários, pois, os livrou de indenizar os doravante ex-escravizados.

Porém, essa “pressa” em um texto tão curto e ao mesmo tempo tão importante não só abriu as portas para a libertação oficial dos negros escravizados, mas desencadeou problemas que serão vistos posteriormente ao longo dessa pesquisa. Observe a imagem abaixo:

Imagem: Fac-símile da Lei 3.353 – Lei Áurea



Fonte: Senado Federal⁶

Neste momento não cabe a realização de uma densa crítica acerca das

⁶ Lei Áurea. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/arquivo/documentos- apenas/lei-aurea>

falhas destas leis, nem tampouco comentar sobre o equívoco que seria libertar uma criança aos 08 anos enquanto sua mãe permaneceria na escravidão ou a lei do Sexagenário que liberta uma ínfima parcela da população que chegou aos 60 anos em tempos de cativo. Entendemos as lacunas e seus equívocos, mas como este não é o objetivo da pesquisa, deixaremos para outra ocasião a fim de não prolongar e fugir do tema proposto. Citaremos ao longo do texto alguns problemas decorrentes da promulgação da Lei Áurea e sua ineficiência no que condiz a não integração dos negros na sociedade pós-abolição.

DEMOCRACIA RACIAL E RACISMO ESTRUTURAL

Domingues (2005), alega que a promulgação da Lei Áurea, conforme vista anteriormente, e a proclamação da República, ocorrida pouco mais de um ano após a abolição da escravidão, contribuíram para a ampliação do direito à cidadania para todos os cidadãos. Não era possível imaginar os negros acorrentados ou sob o trabalho forçado, isto é, ao menos oficialmente.

Porém, a proposta de um novo sistema de governo trazia consigo algumas limitações. É nesse primeiro momento que gostaríamos de dizer que se a Lei Áurea não garantiu o amparo nem integrou na sociedade os negros que foram libertos, a jovem e iniciante República brasileira se encarregou de prosseguir com essa proposta.

Três anos após a abolição da escravidão, a *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891*, trouxe em seu Art. 70, sob o título: “Das Qualidades do Cidadão brasileiro”, a definição de quem era considerado cidadão e quais pessoas poderiam participar das eleições. Os negros são excluídos de votarem ou serem votados, pois, a Constituição proibia o voto dos analfabetos, situação que se encontrava aqueles que haviam saído da escravidão.

Mas não era apenas o quesito eleitoral que barrava a participação dos negros. Quando a Lei Áurea foi assinada, os escravocratas não compensaram seus cativos, isto é, a menos que assim quisessem, pois, a lei não estabeleceu obrigatoriedade. A questão das posses, de uma casa para morar, dos meios de sobrevivência. Como ficariam aqueles que passaram grande parte de sua vida sob o “chicote” nos engenhos e plantações e agora não possuíam sequer onde morar? Questões estas que a Lei Áurea não respondeu e a república não parecia

preocupada. A República não atuava para sanar o abismo social entre brancos e negros e perpetuava uma rede de desigualdades por meio de teorias e concepções equivocadas. Trataremos essas teorias enquanto ideologias propagadas na sociedade e que consideram o negro inferior, mesmo em uma sociedade que já erradicou a escravidão.

Há uma ideia que paira na sociedade. Um mito relacionado a uma espécie de democracia racial. Segundo Domingues (2005), a percepção da democracia racial levaria a ideia que as oportunidades são iguais, assim, o negro é o responsável por seu fracasso, pois, as mesmas possibilidades são ofertadas para todos de modo igualitário. Assim, não há racismo no Brasil, pois literalmente “somos todos iguais, uma grande família”. O autor considera que esse discurso proposital no período pós-abolição e primeiros anos da instauração da república, pois, favorecia a classe dominante e ofertava os (três) mecanismos de controle:

Primeiramente, de acordo com Domingues (2005) passar a ideia de que as condições são iguais para todos e que com o esforço, o negro chegará a ter as mesmas possibilidades que os brancos, desarticulou movimentos de retaliação contra os antigos senhores, uma vez que, o novo tempo (república) oferecia novas oportunidades. Em segundo lugar, teorias como a democracia racial, fizeram parecer sem sentido a possibilidade de políticas compensatórias em benefícios dos ex-escravizados e seus descendentes por conta de seus danos causados pela escravidão. Por fim, na visão do autor, isentava o ex-senhor de qualquer responsabilidade sobre o destino dos libertos. Percebe-se que as ideias propagadas são criadas e divulgadas intencionalmente para desviar o foco de uma realidade que a classe dominante não quer que seja percebida.

Então, questionamos: “o negro não consegue atingir seus objetivos e vencer na vida?” Para esta questão, retornamos o pensamento de Domingues (2005) e reforçamos nosso ponto de vista ao afirmar que sim! Mas em partes. No discurso as oportunidades são as mesmas, mas entendemos a teoria não é condizente com a realidade. Reconhecemos que existem negros ocupando diversos cargos do alto escalão na sociedade, mas estes são exceções, aliás, exceções que são difundidas como se fossem regras. Somando a isto, o preconceito contra populações negras, por vezes moradoras de periferias ou lugares distantes possuem, geralmente, certa dificuldade em ter acesso a algumas oportunidades como educação, saúde, lazer, recursos financeiros, etc. Não é difícil compreender

que os escravizados que foram libertos pela Lei Áurea, e que não foram indenizados ou reintegrados na sociedade pós-abolição sofreriam o descaso do estado e que seus descendentes também teriam certo impacto até nos dias atuais.

Neste sentido, é preciso citar uma ideologia que já perdura há séculos e que foi responsável por justificar a escravidão: o racismo. Ora, se outrora o racismo era explícito e compreendia a dominação em detrimento de uma etnia marcada pelo tom de melanina, no período pós-abolição, essa prática continuou existindo, porém, de forma implícita. O que nos leva a afirmar que em tempos de escravidão o racismo era marcado pela violência e no período pós-abolição e republicano, há certa “ausência” de conflitos físicos. Mas o fato de o negro não estar acorrentado ou preso ao tronco recebendo castigos físicos não quer dizer que o racismo foi extinguido.

Para melhor exemplificar esse aspecto de racismo enquanto ideologia, utilizaremos Almeida (2021). O autor considera que o racismo é estrutural, ou seja, está presente na base da estrutura da sociedade brasileira. Este racismo é decorrência do passado escravista e de outros fatores tais como o “discurso pseudocientífico do darwinismo social – que afirmava a superioridade natural do homem branco” (p. 123) em detrimento de outras etnias.

Por ser estrutural, o racismo está em toda parte, mas

pensar o racismo como parte da estrutura não retira a responsabilidade individual sobre a prática de condutas racistas e não é um alibi para racistas. Pelo contrário: entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas (p.34).

Segundo esta perspectiva, o racismo não é proveniente de uma ou outra pessoa, mas de uma estrutura que atinge tudo e todos. O que não isenta o indivíduo de responsabilidade ao praticar atos racistas e discriminatórios, pois, está reproduzindo uma prática que precisa ser combatida. De acordo com Almeida (2021) o racismo estrutural é o produto de um processo histórico e político intencional. Por meio dessa prática segregacionista, pessoas racialmente específicas são discriminadas (p.32).

Entretanto, é preciso salientar que, conforme abordamos anteriormente, os dominados não são passivos à dominação. Se durante o período escravista, quando a ideia geral era da inferioridade do negro e os negros utilizavam dos meios

possíveis para resistir, seja por meio de fugas, quilombos, no Brasil pós-abolição não é diferente. Almeida (2021) afirma que “usar o termo “estrutura” não significa dizer que o racismo seja uma condição incontornável e que ações e políticas institucionais antirracistas sejam inúteis; ou, ainda, que indivíduos que cometam atos discriminatórios não devam ser pessoalmente responsabilizados”. (p.33).

Domingues (2005) alega que o racismo é camuflado na sociedade para encobrir uma realidade desigual por meio de discursos acerca da igualdade que ignoram todo um processo histórico marcado por conflitos. Neste aspecto Almeida (2021) completa sua perspectiva ao expor que interessa aos poderosos e manterem a sociedade como está, utilizando de ideologias que levem o sujeito a não perceber a realidade. Segundo o autor completa que a única forma de combater o racismo estrutural é através de práticas antirracistas efetivas” (p.32).

Afirmar que não há racismo no Brasil, é ignorar uma realidade estrutural, é enfraquecer a luta por igualdade e justiça social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das leis abolicionistas brasileiras revela que o processo de abolição da escravidão esteve longe de representar uma ruptura com o passado escravocrata. Ao contrário, as leis promulgadas ao longo do século XIX foram cuidadosamente elaboradas para preservar os interesses das elites e evitar qualquer redistribuição real de poder, riqueza ou cidadania. A Lei de 1831, a Lei do Ventre Livre, a dos Sexagenários e, por fim, a Lei Áurea, constituíram um percurso legal que retardou ao máximo a libertação plena dos negros, enquanto mascarava um suposto avanço moral da sociedade brasileira.

O discurso da liberdade foi, nesse contexto, uma ferramenta simbólica poderosa para encobrir a continuidade da exclusão. A ausência de políticas de integração social, acesso à terra, educação e reparação revela que a abolição não foi acompanhada de um projeto de emancipação. A exclusão dos negros libertos foi estratégica, servindo para manter intactas as estruturas sociais racistas que ainda marcam o Brasil contemporâneo.

Dessa forma, refletir sobre as leis abolicionistas não é apenas um exercício de revisão historiográfica, mas uma necessidade política e ética. Significa reconhecer que a abolição formal não implicou justiça histórica, e que os efeitos

desse processo permanecem vivos nas desigualdades raciais, na marginalização econômica e na invisibilidade da memória negra. Questionar a narrativa oficial e valorizar as resistências negras é um passo fundamental para construir uma sociedade mais justa, que não tema encarar seu passado — mas que o enfrente com consciência crítica e compromisso com a reparação histórica.

REFERÊNCIAS

ALADRÉN, Gabriel. O tráfico de escravos e a escravidão na América Portuguesa, *In O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história* DANTAS, Carolina Vianna,

ALMEIDA, Silvio Luiz de., **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.

BRASIL (Império). **Lei nº 3.353 de 13 maio de 1888 (Lei Áurea)**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/64000-confira-a-integra-da-lei-aurea/> Acesso em 27 Nov. de 2021.

BRASIL (Império). **Lei 2.040 de 28 de setembro de 1871 (Lei do Ventre Livre)**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm Acesso em 09 de Maio de 2023

BRASIL (Império). **Lei 581 de 04 de setembro de 1850 (Lei Eusébio de Queirós)**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim581.htm Acesso em 09 de Maio de 2023

BRASIL (Império). **Lei de 7 de Novembro de 1831 (Proibição do Tráfico)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-7-11-1831.htm#:~:text=LEI%20DE%207%20DE%20NOVEMBRO,aos%20importadores%20dos%20mesmos%20escravos Acesso em 09 de Maio de 2023.

BRASIL (República Federativa). **Lei no 10.639 de 03 de Janeiro de 2003**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 21 out 2022.

BRASIL (República Federativa). **Lei no 4.887 de 20 de Novembro de 2003**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm Acesso em 21 out. 2022.

BRASIL (República). **Constituição Federal ADCT 68** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 21 de maio de 2023.

DOMINGUES, Petrônio. **O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930) Diálogos Latinoamericanos**; Aarhus Ed. 10, (2005): 116-2A

FURTADO, M. B., Sucupira, R. L., & Alves, C. B. (2014). **Cultura, identidade e subjetividade quilombola**: uma leitura a partir da psicologia cultural. **Psicologia & Sociedade**, 26 (1), 106-115. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/psoc/a/7m7spDq5Xm6vNYFqmh89X7g/?lang=pt> Acesso em: 10 set 2022

GOMES, Flávio dos Santos., **Mocambos e quilombos**: uma história do campesinato negro no Brasil. São Paulo: Claro enigma, 2015.

GOMES, N. L. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. 2012, Disponível em:

http://www.apoeesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf Acesso em: 10 set 2022.

GOMES, Flávio dos Santos., **Mocambos e quilombos**: uma história do campesinato negro no Brasil. São Paulo: Claro enigma, 2015.

GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo (Orgs.). Rebeliões escravas antes da extinção do tráfico. IN: **O Brasil imperial**. Vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

JESUS, M. P. S., **Alguns Conceitos Pertinentes À Temática Das Relações Étnico-raciais Em Educação**. VI Colóquio Internacional Educação E Contemporaneidade, 2012. Disponível em: <

<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10184/12/11.pdf> Acesso em: 17 de Out. 2022.

MACEDO, José Rivair. **História da África**. São Paulo, Editora Contexto. 2020.

MARQUESE, R. de B. **A Dinâmica Da Escravidão No Brasil Resistência**, Tráfico Negreiro E Alforrias, Séculos XVII A XIX. 2006. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/nec/a/xB5SjkdK7zXRvRjKRXRfKPh/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 14 de Jun. de 2021.

MELLO, Marcelo Moura. **Reminiscências dos quilombos**: territórios da memória em uma comunidade negra rural. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

NEPOMUCENO, Eric. MENDONÇA, Camila. 1888: Abolição e abolicionismos *In O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história* DANTAS, Carolina Vianna,

O'DWYER, Eliane Cantarino. *Quilombos: identidade étnica e territorialidade*. Rio de Janeiro: FGV, 2002. 268p. (introdução. p. 13-42)

PINSKY, Jaime. **A escravidão no brasil**. São Paulo: Contexto, 2020.

RIBEIRO, Djamila., **Pequeno Manual antirracista**. São Paulo: Companhia das

letras, 2019.

VAZ, Beatriz Accioly. Quilombos. In: GRIECO, Bettina; TEIXEIRA, Luciano; THOMPSON, Analucia (Orgs.). *Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural*. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2016. (verbete). ISBN 978-85-7334-299-4

WOODWARD, K. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. *Em: Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*/ Tomas Tadeu da Silva (Org.). Stuart hall, Kathryn Woodward. 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRANSFORMANDO A SALA DE AULA: A APLICAÇÃO DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO NO ENSINO FUNDAMENTAL I.

José Aparecido da Silva Rocha

Mestre em História pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Graduado em História e Pedagogia. Professor de História na SEDUC-AL. E-mail: joseasrocha@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3874-3593>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3565352312354016>.

Luzia Ferreira da Cruz

Especialista em Ensino de Biologia pela Faculdade Focus. Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: luzia_ferreira2011@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1389-8409>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4497990161352943>.

RESUMO

Este estudo analisa como a teoria da obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, pode ser aplicada como recurso metodológico no Ensino Fundamental I. A pesquisa critica o modelo tradicional por perpetuar lógicas opressoras e defende uma abordagem dialógica e problematizadora. Utilizando autores como Giroux, Apple e Saviani, o artigo propõe práticas pedagógicas que promovem a conscientização e a emancipação. São sugeridas metodologias ativas e diálogo constante em sala de aula, visando fortalecer a relação professor-aluno. A investigação, de base teórico-bibliográfica, reforça a urgência de uma educação crítica, democrática e transformadora no contexto escolar brasileiro.

Palavras-chave: Paulo Freire. Educação. Professor.

ABSTRACT

This study analyzes how the theory presented in *Pedagogy of the Oppressed* by Paulo Freire can be applied as a methodological and didactic resource in the early years of elementary education. It criticizes the traditional model for reinforcing oppressive and unequal structures in society and advocates for a dialogical and problematizing approach. Drawing on theorists such as Henry Giroux, Michael Apple, and Dermeval Saviani, the article proposes active methodologies and dialogic practices to promote student awareness and critical thinking. The research, based on theoretical and bibliographic references, highlights the need for a transformative, democratic, and emancipatory education in Brazilian schools.

Keywords: Paulo Freire. Education. Teacher

INTRODUÇÃO

Falar sobre educação é entender, ao mesmo tempo, que ela exerce um papel de grande importância na construção de uma sociedade justa e igualitária. Sob esta perspectiva, a educação é vista nesta pesquisa como um mecanismo que favorece a possibilidade de mudança social e em outras palavras: a libertação do sujeito. Entretanto o oposto desta concepção também precisa ser analisado. Devido a importância da escola, ela sempre foi utilizada como aparelho de difusão de ideias dominantes. Por muito tempo a escola serviu aos interesses dos opressores perpetuou a lógica vigente, mas este estudo enfatiza a proposta de uma mudança estrutural por meio da prática docente, consciente, crítica e libertadora.

Neste sentido, Paulo Freire apresenta uma abordagem metodológica inovadora denominada Pedagogia do Oprimido. Ela enfatiza a proposta de transformar a relação professor-aluno e promover o ensino libertador baseado na conscientização. De acordo com o autor, a escola tem a missão de libertar aqueles que estão sob a relação oprimido x opressor. Contudo, esta não é uma tarefa fácil, pois necessita de um trabalho contínuo para romper com as amarras do sistema.

A obra Pedagogia do Oprimido surge como uma proposta metodológica para superar a opressão dentro da escola. Ao criticar a chamada “Educação bancária”, o autor propõe uma relação dialógica entre professor e aluno, na qual ambos se tornam agentes ativos na construção do saber. Segundo Freire (1987) a educação é a soma de diversos fatores colaborativos, ou seja, ninguém educa ninguém, mas todos contribuem para a educação de forma conjunta. Isto supera a proposta da educação tradicional em que o professor é detentor de todo o conhecimento e o aluno é apenas uma espécie de recipiente vazio que deve estar apto a receber aquele conteúdo de forma automática.

Esta pesquisa questiona se o estudo e a aplicação da teoria de Paulo Freire pode ser eficiente no Ensino Fundamental I para ampliar as possibilidades de um ensino libertador. Considera-se, portanto, a importância de uma relação saudável em sala de aula com foco no protagonismo do estudante em meio à relação de ensino e aprendizagem.

A influência de Paulo Freire na educação crítica é amplamente reconhecida, sendo sua teoria base para diversos estudiosos da pedagogia. Henry Giroux (1997) destaca que a educação deve ser um instrumento de emancipação social,

permitindo aos alunos compreender e transformar sua realidade. Michael Apple (2003), por sua vez, argumenta que a escola não é um espaço neutro, pois reflete e perpetua relações de poder. Saviani (2008) considera que a educação deve ser um instrumento de transformação social, em vez de reforçar as desigualdades estruturais existentes. Esses autores contribuem para o debate sobre a necessidade de uma educação crítica e libertadora. Diante disto, considera-se que a utilização da perspectiva presente na Pedagogia do Oprimido poderá auxiliar os docentes do ensino fundamental I na busca por uma educação reflexiva, que questione e liberte o sujeito das amarras da opressão.

Esta pesquisa busca realizar reflexões sobre a relação professor-aluno no ensino fundamental. Este estudo lança indagações de forma ampla, suscitando questionamentos sobre a metodologia aplicada na sala de aula. No contexto do Ensino Fundamental I, a implementação da Pedagogia do Oprimido enfrenta diversos desafios. Muitas escolas ainda adotam metodologias tradicionais, centradas na memorização e na transmissão de conhecimentos. Uma educação embasada na transmissão, assimilação e reprodução de conteúdo. Pierre Bourdieu (1998) argumenta que a escola é um espaço de reprodução das desigualdades, favorecendo alunos que já possuem capital cultural prévio. Essa realidade é reforçada por um currículo padronizado, que desconsidera as vivências e especificidades dos estudantes, limitando sua capacidade de reflexão e autonomia.

Diante desse panorama, este artigo tem como objetivo analisar a aplicação da Pedagogia do Oprimido no Ensino Fundamental I, discutindo os desafios e possibilidades dessa abordagem. Serão examinados os princípios da pedagogia freiriana, as limitações do modelo tradicional de ensino e as estratégias que podem ser adotadas para tornar o ensino mais crítico e libertador. A partir dessa análise, busca-se contribuir para o debate sobre a importância de uma educação que respeite e valorize a experiência dos estudantes, promovendo uma aprendizagem significativa e transformadora.

Para transformar essa realidade, é necessário repensar a prática docente e adotar estratégias pedagógicas que promovam a participação ativa dos alunos. A aprendizagem baseada em projetos, as rodas de conversa e a valorização do conhecimento prévio dos estudantes são algumas das abordagens que podem contribuir para um ensino mais significativo. Vygotsky (2007) enfatiza a importância da interação social no desenvolvimento cognitivo, o que reforça a necessidade de

um ensino dialógico e colaborativo. Anísio Teixeira (1994), por sua vez, defende uma escola democrática, voltada para a formação integral do cidadão. A formação dos professores também é um aspecto essencial para a efetivação da pedagogia freiriana no Ensino Fundamental I.

Bell Hooks (1994) argumenta que a educação deve ser sensível às experiências dos alunos, incentivando a construção coletiva do conhecimento. Gadotti (2014) reforça essa perspectiva ao afirmar que a educação precisa ser participativa e dialógica. Dessa forma, é fundamental que os docentes sejam preparados para atuar como mediadores do conhecimento, promovendo um ambiente de aprendizado que valorize a autonomia e a expressão crítica dos alunos.

Esta pesquisa será dividida em 03 (três) seções conforme serão descritas a seguir. O primeiro campo (seção I) apresenta os principais aspectos da obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire. Este tópico reforça a perspectiva freiriana com o apoio de outros autores renomados que amparam a ideia de libertação por meio da educação. Na seção II, será analisada como a educação escolar ocorre sem a utilização da noção de *Pedagogia do Oprimido*. Neste espaço o leitor tomará conhecimento sobre a divergência ocorrida entre a teoria e a prática educativa. Por fim, na seção III, o leitor perceberá como a educação poderá utilizar dos aspectos teóricos e metodológicos de Paulo Freire para promover uma relação de ensino e aprendizagem saudável e capaz de transformar a vida dos estudantes, uma educação libertadora.

Por fim, este estudo ressalta a necessidade de políticas públicas que incentivem a formação de professores dentro de uma perspectiva dialógica e libertadora, garantindo condições adequadas para a implementação da pedagogia freiriana nas escolas. Apenas por meio de uma educação verdadeiramente crítica e emancipadora será possível construir uma sociedade mais justa e igualitária, na qual todos tenham acesso ao conhecimento e possam exercer plenamente sua cidadania.

A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

A obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, foi escrita durante seu exílio em 1968 e retrata a proposta de uma educação como ferramenta de libertação dos oprimidos. Ao criticar o modelo tradicional, o autor propõe uma educação dialógica

baseada na conscientização e na participação ativa dos estudantes no processo de aprendizado. A pedagogia de Paulo Freire propõe transformar a realidade social, promovendo uma educação libertadora capaz de incentivar o pensamento crítico e a autonomia na relação de ensino e aprendizagem, conforme será exposto a seguir.

PRINCÍPIOS TEÓRICOS DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

A Pedagogia do Oprimido, concebida por Paulo Freire, propõe uma educação libertadora baseada no diálogo, na conscientização e na participação ativa dos sujeitos no processo de aprendizagem. Freire (1987) critica o modelo tradicional de ensino bancário, no qual o professor deposita conhecimentos nos alunos de forma passiva. Em oposição a essa prática, defende um modelo dialógico e problematizador, onde educador e educando constroem juntos o saber.

Vivendo em uma sociedade marcada pela relação de poder e a luta de classes sendo uma característica intrínseca da relação dominantes e dominados, o autor considera que a prática opressora também atinge o ambiente escolar. Para o autor, o opressor impõe sua visão de mundo e o oprimido naturaliza esta relação como normal. Por outro lado, o educador que defende a libertação dos oprimidos não aceita a mera reprodução da estrutura social e propõe uma prática educativa baseada no diálogo e na construção do conhecimento junto com os alunos. O professor deve, portanto, conscientizar sem reproduzir as práticas opressoras na relação de ensino e aprendizagem.

Essa perspectiva é compartilhada por diversos estudiosos da pedagogia crítica, como Henry Giroux (1997), que defende a educação como um meio de emancipação social, e Michael Apple (2003), que critica a neutralidade da escola e destaca seu papel na formação de cidadãos críticos. Saviani (2008) também reforça essa visão ao argumentar que a educação deve ser um instrumento de transformação social, em vez de perpetuar desigualdades estruturais. Segundo esses autores, a pedagogia deve ser crítica e libertadora, questionando as estruturas de poder e capacitando os estudantes a agir sobre sua realidade.

Outro ponto central na Pedagogia do Oprimido é a contextualização da educação. Isso significa que o ensino deve considerar a realidade dos alunos, promovendo debates e atividades que incentivem a reflexão e o pensamento crítico. Autores como Boaventura de Sousa Santos (2010) e Bell Hooks (1994) reforçam

essa ideia, argumentando que a educação deve estar atenta às condições socioculturais dos estudantes e incentivar práticas pedagógicas que valorizem sua identidade e cultura.

Além disso, Vygotsky (2007) traz contribuições importantes para essa discussão ao enfatizar a importância da interação social no processo de aprendizagem. Para ele, a construção do conhecimento ocorre por meio do diálogo e da colaboração, o que se alinha perfeitamente à proposta freiriana de educação dialógica. Dessa forma, a Pedagogia do Oprimido não apenas combate a passividade dos alunos, mas também promove a construção coletiva do saber, tornando o aprendizado um ato de liberdade e autonomia.

A SALA DE AULA COMO MEIO DE REPRODUÇÃO SOCIAL

Muitas escolas ainda adotam práticas tradicionais que perpetuam a educação bancária criticada por Freire, uma educação que reproduz a relação de oprimido e opressor e não proporciona reflexão e a libertação. Nessas abordagens, o ensino é mecanicista, voltado para a memorização e reprodução de conteúdo, sem considerar o desenvolvimento crítico dos alunos. A avaliação, por sua vez, é quantitativa e baseada no desempenho em provas padronizadas, o que limita a capacidade dos estudantes de refletir sobre sua própria aprendizagem. Como destaca Freire (1987, p. 58), "a educação que se impõe aos oprimidos é a do homem como mero objeto, não como sujeito da construção do mundo".

Outros estudiosos também criticam essa estrutura. Saviani (2008) aponta que a escola tradicional reforça a desigualdade ao não levar em conta as diferenças sociais e culturais dos alunos. Libâneo (2017) reforça essa visão, argumentando que a educação precisa ser mais dialógica e participativa para promover o desenvolvimento pleno dos estudantes. Para Bourdieu (1998), a escola muitas vezes reproduz desigualdades, pois privilegia um determinado tipo de conhecimento e linguagem, marginalizando alunos que não pertencem a esse grupo dominante. Estas práticas não consideram a pluralidade dos estudantes e rotulam como inferior o grupo visto como diferente.

A imposição de um currículo rígido e descontextualizado também é um problema vivenciado na educação. Segundo Perrenoud (1999), a avaliação deve ser um instrumento de aprendizagem, e não um mecanismo de controle que reforce desigualdades. No entanto, na prática tradicional, os alunos são avaliados de

maneira homogênea, isto é, sem considerar suas realidades e necessidades individuais. Isso vai de encontro ao que propõe Paulo Freire que defendia, ou seja: uma escola pública democrática e voltada para a formação integral do sujeito.

Além disso, a falta de diálogo entre professor e aluno contribui para a alienação no processo de aprendizagem. Para Freire (1987), a educação deve ser um ato de comunicação, no qual ambos os envolvidos participam ativamente. No entanto, muitas escolas ainda mantêm uma relação hierárquica rígida, onde o professor detém o conhecimento e o aluno assume um papel passivo. Esse modelo limita o potencial transformador da educação e impede que os estudantes desenvolvam autonomia e senso crítico.

A PRÁTICA DOCENTE LIBERTADORA PARA ALÉM DA SALA DE AULA

Para que a prática docente esteja alinhada à Pedagogia do Oprimido, é necessário adotar metodologias que promovam o diálogo, a problematização e a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Freire (1987, p. 81) enfatiza que "o diálogo é um encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando na relação eu-tu". Isso implica dizer que o ensino deve partir da realidade dos alunos, estimulando debates e reflexões críticas.

A adoção de metodologias ativas é uma forma de concretizar essa proposta. O trabalho com projetos interdisciplinares, rodas de conversa, estudos do meio e aprendizagem baseada em problemas são estratégias eficazes para tornar o ensino mais dinâmico e significativo. Portanto, é indicado que o professor libertador proponha aulas que estimulem o pensar e o fazer dos alunos. Segundo Dewey (1938), a aprendizagem deve ser baseada na experiência e no envolvimento ativo dos estudantes. Moran (2013) também reforça essa ideia ao afirmar que o professor do século XXI deve atuar como mediador do conhecimento, promovendo experiências de aprendizagem conectadas à realidade dos alunos.

Além disso, é essencial ressignificar a relação professor-aluno. Para isso, a formação docente deve ser reformulada, capacitando os professores para adotarem uma postura dialógica e reflexiva. Segundo Hooks (1994), a prática pedagógica deve ser libertadora e sensível às experiências dos alunos, incentivando a construção coletiva do conhecimento por meio do diálogo.

A prática do diálogo deve ser uma constante organizada e pensada para que

o estudante produza o conhecimento a partir do que já possui. Paulo Freire (1987) enfatiza que o diálogo é essencial na educação libertadora, pois possibilita a troca de saberes entre educador e educando, rompendo com a relação hierárquica imposta pela educação bancária. Nesse modelo tradicional, o professor é visto como detentor do conhecimento, enquanto o aluno assume um papel passivo. No entanto, a perspectiva de Freire propõe um processo educativo baseado na problematização e na construção coletiva do saber, no qual o estudante é sujeito ativo da aprendizagem.

Essa perspectiva também é compartilhada por Gadotti (2014), que enfatiza a importância de uma educação democrática e participativa, na qual o aprendizado ocorre por meio da interação e do diálogo. Segundo Freire, a verdadeira educação ocorre quando há comunicação autêntica, permitindo que o conhecimento seja contextualizado à realidade dos estudantes. A prática do diálogo não se limita apenas à sala de aula, mas se estende à sociedade, possibilitando a formação de cidadãos críticos e conscientes. Dessa forma, a educação dialógica promove a emancipação dos sujeitos e fortalece a luta por uma sociedade mais justa, equitativa e democrática.

Outro aspecto fundamental é a incorporação de conteúdos que valorizem a diversidade e a cultura dos estudantes, respeitando a pluralidade de cada localidade. Segundo Santos (2010), o conhecimento não pode ser restrito à visão eurocêntrica, mas deve incluir saberes populares e tradicionais. Isso significa que o currículo escolar deve ser mais inclusivo e representativo, proporcionando aos alunos uma educação que reflita suas realidades e fortaleça sua identidade.

Na perspectiva de Paulo Freire, esse processo passa pela superação da "educação bancária", na qual os estudantes são considerados receptores passivos do conhecimento imposto pelo professor. Portanto, Para Freire (1987), a educação precisa ser dialógica e problematizadora, permitindo que os alunos reflitam sobre sua própria realidade e a transformem de maneira crítica. Assim, o ensino fundamental I deve ser um espaço de construção coletiva do saber, onde as experiências dos estudantes sejam valorizadas e integradas ao processo educativo.

Uma forma prática de aplicar a Pedagogia do Oprimido no Ensino Fundamental I é a utilização de "palavras geradoras" no processo de alfabetização. Esse método consiste em escolher palavras que tenham significado para os alunos, conectadas à sua realidade social e cultural. A partir dessas palavras, desenvolvem-

se atividades de leitura e escrita que estimulam a reflexão crítica e a expressão dos educandos. Dessa maneira, a alfabetização deixa de ser um processo mecânico e se torna um ato de compreensão do mundo.

Outra estratégia importante é a adoção de projetos pedagógicos interdisciplinares, que relacionem os conteúdos escolares às experiências dos alunos. Por exemplo, ao abordar questões ambientais, é possível conectar o tema ao cotidiano dos estudantes, incentivando debates sobre a realidade de sua comunidade. Essa abordagem fortalece a autonomia dos alunos, pois os torna protagonistas do processo de aprendizagem, em vez de simples receptores de informação.

O autor também enfatiza a importância do diálogo como ferramenta pedagógica. No Ensino Fundamental I, esse princípio pode ser aplicado através da mediação de rodas de conversa, em que os estudantes possam compartilhar suas opiniões, experiências e questões sociais que os afetam. A educação dialógica não significa a simples transmissão de conteúdo de forma passiva, mas sim a construção do conhecimento de forma colaborativa. Dessa maneira, os alunos aprendem a argumentar, ouvir diferentes perspectivas e desenvolver um pensamento crítico e reflexivo.

O conceito de "conscientização" é essencial para uma educação libertadora. Para Freire (1987), a educação não deve apenas repassar informações, mas sim estimular a tomada de consciência sobre as condições de opressão presentes na sociedade. No contexto do Ensino Fundamental I, isso significa proporcionar aos alunos uma compreensão sobre sua história, identidade e direitos. Trabalhar com histórias e personagens que representem a diversidade brasileira é uma forma de incentivar o respeito às diferenças e a valorização das culturas populares e tradicionais.

Por fim, lecionar no Ensino Fundamental I dentro da perspectiva da Pedagogia do Oprimido implica romper com práticas tradicionais e investir em um ensino mais democrático e dialógico. Isso significa enxergar os estudantes não como seres passivos, mas como agentes ativos de sua própria educação. Essa abordagem não apenas melhora a qualidade do ensino, mas também forma cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. A educação libertadora, portanto, é um caminho fundamental para a construção de um mundo mais justo e igualitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática docente no Ensino Fundamental I, quando pautada na Pedagogia do Oprimido, permite a construção de um ensino mais democrático e humanizado. A distância entre o modelo tradicional e a proposta freiriana revela desafios que precisam ser superados para que a escola cumpra seu papel de forma transformadora.

Ao compreender que a educação é um ato político, como enfatiza Freire (1987), os professores podem atuar como mediadores do conhecimento, estimulando a participação ativa dos alunos. Para isso, é necessário romper com a educação bancária e investir em práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento crítico e social dos estudantes.

A efetivação da pedagogia freiriana no Ensino Fundamental I exige mudanças estruturais e culturais no ambiente escolar. Isso inclui reformulações curriculares, capacitação docente contínua e uma maior valorização da escuta dos alunos. Somente assim será possível construir um ensino verdadeiramente emancipador, onde a aprendizagem se torne um ato de liberdade e transformação social.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez, 2014.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 2017.

MORAN, José Manuel. *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. São Paulo: Loyola, 2013.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Boaventura De Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1994.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EDUCAÇÃO CRÍTICA E IDEOLOGIA: O PAPEL DO PROFESSOR ATIVISTA NA LUTA PELA MUDANÇA SOCIAL.

José Aparecido da Silva Rocha

Mestre em História pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Graduado em História e Pedagogia. Professor de História na SEDUC-AL. E-mail: joseasrocha@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3874-3593>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3565352312354016>.

Luzia Ferreira da Cruz

Especialista em Ensino de Biologia pela Faculdade Focus. Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: luzia_ferreira2011@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1389-8409>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4497990161352943>.

RESUMO

Este trabalho propõe refletir sobre a atuação do professor como crítico e ativista na educação brasileira. O docente ativista une teoria e prática ao incentivar seus alunos a questionarem a realidade social. Mais que transmissor de conteúdo, ele participa da construção do saber, denuncia o descaso com a educação e promove a formação de cidadãos conscientes. Sua ação combate a hegemonia que usa a escola como aparelho ideológico de dominação. Apesar do sistema, há educadores que resistem e atuam de forma crítica, rompendo com a lógica da submissão.

Palavras-chave: Educação. Professor. Reflexão

ABSTRACT

This paper proposes a reflection on the role of the teacher as a critic and activist in Brazilian education. The activist teacher merges theory and practice by encouraging students to question social reality. More than a content transmitter, the teacher participates in the construction of knowledge, denounces the neglect of education, and promotes the formation of conscious citizens. Their actions challenge the hegemony that uses the school as an ideological apparatus of domination. Despite the system, some educators resist and act critically, breaking the logic of submission.

Keywords: Education. Teacher. Reflection

INTRODUÇÃO

O texto a seguir analisa a escola como parte dos aparelhos do sistema capitalista e a ação crítica dos que passaram por ela e não seguiram as regras de reprodução social, sendo a escola um dos aparelhos ideológicos do Estado burguês.

Direcionado para o contexto contemporâneo, este artigo levanta uma reflexão crítica sobre a escola capitalista e utiliza de teóricos como: Karl Marx, Althusser, Guareschi, Feracine, entre outros, para ressaltar o papel que a escola desempenha na sociedade e seus reflexos.

É analisado também, o papel de professores críticos ativistas sociais que de forma consciente, mostram para seus alunos uma nova forma de ensino que ultrapassa o preparo de mão de obra para o capital. Nesta investida, professores ativistas correm o risco de sofrer consequências, seja no atrito com os que lhes dão ordens ou com os aparelhos repressivos, esta punição poderá ocorrer por motivos que vão desde uma nova interpretação do material utilizado na escola ou até mesmo com um movimento de greve por condições dignas e justas, que tenha participado.

Desta forma, o professor crítico ativista poderá dar o testemunho, para seus alunos, através de sua participação na mudança com a união da teoria e da prática fora da sala de aula.

ESCOLA: APARELHO DE OPRESSÃO E LIBERTAÇÃO

A escola faz parte da sociedade contemporânea e grande parte da população, com certas exceções, passou por ela em alguma fase de sua vida. Por sua abrangência, a escola desempenha um papel de extrema importância para o sistema capitalista, sendo a responsável pela educação das crianças e dos adolescentes que irão compor a sociedade de amanhã com suas ações.

Segundo Luiz Feracine (1990), a escola apresenta-se como o espaço adequado, onde se moldam os projetos e se adestram as pessoas que irão caracterizar a sociedade de amanhã. Guareschi (1990) entende a escola como o aparelho criado pelo grupo dominante para reproduzir seus interesses e ideologias. Estas ideologias são passadas despercebidamente através dos

aparelhos do Estado, conforme frisava Louis Althusser (1974), e tinham por meta fazer cumprir os interesses do capital.

O autor classifica os aparelhos em Aparelhos Ideológicos (AIE) e Aparelhos Repressivos (ARE). Segundo Althusser, os ARE, são utilizados em última instância, personificados pela política, polícia, exército, forças armadas, quando todas as alternativas mais sutis não obtiveram êxito e quando os indivíduos não seguiram os ditames do sistema. Os AIE agem de forma persuasiva, pela religião, instituições jurídicas, instrumentos culturais, midiáticos e escola justificando estruturas e relações criadas como naturais e permanentes.

Estes aparelhos ideológicos são mecanismos que devido sua função para manutenção das relações de poder na sociedade, utilizam-se da persuasão penetrando todos os setores do social com a imposição de valores que devem ser aceitos globalmente. Devido o caráter aparentemente inocente, para identificar estes aparelhos, é preciso certa astúcia, perspicácia e acima de tudo um olhar crítico sobre o mundo que o cerca.

A escola, como um aparelho ideológico do capital, age então, como meio para propagar as ideologias dominantes. Portanto, de acordo com Feracine (1990) se é verdade que a sociedade cria e organiza a escola que ela quer, não deixa de ser também verdade que a escola cria e organiza a sociedade como quer, redimensionando o homem de acordo com a escala de valores que cultiva e “adestrando” indivíduos, de modo a se adaptarem aos padrões de comportamentos mantidos e difundidos.

A escola precisa estar apta para reproduzir os valores e modelos dominantes. A escola serve sempre aos interesses dos poderosos. O próprio Guareschi (1990) anteriormente citado ressalta que a escola é pensada para manter o sistema capitalista, de modo que se puder atrapalhar seus planos, logo é proibida, quando não, é necessária como fábrica de soldados obedientes e obrigatória o tempo que for necessário. Fernandes (2009) ressalta que a educação é determinada pelas necessidades do desenvolvimento do sistema capitalista. Assim, tanto o Estado como a educação sempre foram instrumentos das elites que controlam o poder e a manutenção do sistema capitalista.

Desta forma, Faria (2008) afirma que:

“Como vivemos em uma sociedade dividida em duas classes antagônicas (a burguesia e o proletariado), pensar educação é

pensar educação de classe. Como as ideias dominantes de uma época são as ideias da classe que domina a sociedade, na nossa sociedade são as ideias burguesas que dominam. Então é a educação burguesa que domina e tem o papel de conservar a realidade. A educação na sociedade capitalista tem a escola como um dos instrumentos de sua dominação, cujo papel é o de reproduzir a sociedade burguesa através da inculcação ideológica (FARIA,2008;12)

Por outro lado, Ávila (1985) alerta que a educação não é totalmente alienadora e reprodutora dos interesses do capital. Pois se assim fosse, não haveria forma de explicar a crítica que é feita sobre a educação na própria educação. Isto significa que existem lacunas no meio deste processo de controle social. Existem meios para romper a dominação. O indivíduo pode superar suas limitações e romper com essas correntes que o prendem. É possível citar aqui o exemplo de professores que passaram pela escola enquanto estudantes e hoje, exercem o papel de críticos e ativistas na luta contra a educação alienadora.

Estes professores passam a questionar o método de ensino e não somente reproduzir as ideologias. Assim, a escola é um terreno em que predomina a hegemonia burguesa, podendo o indivíduo romper este limite.

O professor que conquistou a consciência crítica ao longo da vida deve se esforçar para mostrar aos seus alunos uma nova forma de ver o mundo sob um olhar crítico, levando seus alunos a pensar e não somente obedecer com o “Sim Senhor!”.

PROFESSORES ATIVISTAS COMO AGENTES DA MUDANÇA

A ação consciente do professor pode levar os alunos a ter um olhar crítico sobre o mundo. Sendo agente da mudança, o professor ativista que desempenha a tarefa de provocar a consciência crítica nos alunos, poderá, a curto ou longo prazo, despertar a indignação nestes, de modo que apoiem a causa contra o AIE presente na escola.

Mészáros (2008) afirma que aproximadamente desde o século passado, a escola serviu ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário para a máquina produtiva capital, como também teve a tarefa de gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes.

Afinal, não foi à toa que Marx e Engels (2011) na célebre obra: “A

Ideologia Alemã” ressaltaram que as ideologias dominantes de uma época são sempre as ideologias da classe dominante. Porém, mesmo tendo a escola como um aparelho de maior foco na reprodução social e mesmo sendo a ideologia dominante, não significa dizer que as classes subalternas estão privadas de qualquer alternativa de mudança ou posicionamento crítico.

Se os indivíduos que passam pela escola desde a infância são capazes de construir o amanhã, nada impede que estes mesmos possam construir um amanhã mais consciente. Surge então, o questionamento: Qual o papel do professor diante dessa cadeia de dominação que também lhe foi imposta durante anos e que agora, diante de seus alunos, tem o poder de mudar o curso da sociedade?

Neste primeiro momento, seguindo o pensamento de Feracine (1990) e Costa (2009) o mais importante é desfazer para sempre a lógica medíocre de associar o aprendizado em sala de aula à tarefa de recrutar mão de obra para o mercado de trabalho, ou quando não, acabar com a visão desoladora e repleta de desesperança, que com a educação, vai-se extinguir a possibilidade do futuro menos sombrio daqueles indivíduos, evitando que estes caiam nos seguimentos das camadas mais carentes da população.

A mudança deve ocorrer em grande escala. As greves não devem ocorrer apenas por salários dignos, mas também por uma nova estrutura educacional, emancipação do indivíduo, por um ensino que o leve ao pensar crítico e não somente a obedecer.

Feracine (1990) afirma que não faltam educadores que procuram neutralizar os mecanismos de controle da classe dominante, apostando em soluções globalizantes para resolver os problemas da educação. Em razão disso, a escola sozinha jamais teria condições de modificar o panorama social. Ressalta também que em algumas ocasiões de manifestações de professores, muitos abandonam o campo de luta em troca de promessas de elevação salarial e aceitam a velha tarefa de continuar veiculando a ideologia dos que estão no poder e prestígio.

É nessa hora que, segundo o autor, os professores perdem sua característica principal de formadores de consciência crítica e opinião passando a atuar como mercenários do ensino. Feracine (1990) afirma que é preciso que o

professor assuma a própria identidade e se manifeste como pessoa de convicções definidas.

Sem o encontro consigo mesmo dentro da própria missão, sem a clareza de ideias e princípios fundamentais, sem, enfim, a convicção do que se quer, não há como motivar a própria postura de professor e sustentar o projeto de dedicação à causa educacional, eis por que se faz necessário que o professor demonstre sua crença no papel que executa. Afinal, não adiantaria fazer um belo discurso elaborado e comovente em sala de aula, se o sujeito da mudança encarnado no professor, não mostra este anseio em seu cotidiano.

Não é surpresa encontrar em escolas, seja da rede pública ou privada, professores desestimulados, que acreditam estar cumprindo seu papel somente ao dar aula e aplicar provas. Aqueles que agem assim anseiam por um melhor salário, mostram-se descontentes e cansados, mas não ousam questionar publicamente as condições de trabalho que lhe são oferecidas. Este indivíduo conformado, diz que o mundo é assim, sempre foi assim e não será ele que vai modificá-lo, conforme frisa Ataíde (1995).

Não é também surpresa ver um professor crítico, ser taxado como louco e idealista, visto como a ovelha negra da escola, uma ameaça para os patrões e para os membros de sua própria classe por querer dar uma nova cara à educação. O professor aparece como inimigo.

Feracine (1990) comenta sobre os professores que se desestimulam ao ver que precisam lutar contra a ordem em vigor, mas se assim fizerem serão punidos com a repressão, seja com a demissão ou ação que lhe acarrete consequência na vida. Assim, em inúmeros casos, o professor, por mais idealista que seja, terá de aceitar todos os condicionamentos e renunciara qualquer sonho romântico de renovação em profundidade.

Há sempre um grupo de professores que agem segundo o conformismo. Sentados na poltrona, lançam severas críticas sobre os professores ativistas afirmando que a mobilização por melhores condições de trabalho não vai dar em nada. Rocha (2013) ressalta que aqueles que vão às ruas lutar pelos direitos pessoais ou direitos de uma classe inteira, são taxados de preguiçosos, desocupados, ociosos, vândalos. Melhor silenciar que arriscar o pescoço, perder o emprego, perder a amizade do amigo, do patrão ou ser mal visto etc.

Fukuyama (1992), afirmou em sua obra “O fim da História e o último homem”, que estamos diante de um modelo ultimo e bem elaborado de homem: o homem moderno. Este, por sua vez, entende que é melhor não arriscar sua vida por uma causa. O perigo da repressão o faria desistir antes mesmo de iniciar qualquer levante.

Para exemplificar, podem incluir aqui as lutas e movimentos contra a hegemonia burguesa, que rotineiramente são reprimidos pelas forças do Estado: polícia, exército, etc. Entra aqui o poder dos ARE, que estão sempre prontos para reprimir aqueles que não aceitaram ou questionaram o funcionamento dos AIE.

Por medo da repressão e das consequências que com certeza estão por vir após mobilizações e por provocar os burgueses que detém o poder na sociedade, muitos professores ativistas preferem não levar a diante suas utopias por uma nova sociedade e educação. Ávila (1985) ressalta sobre as consequências e fins que muitos “sonhadores” tiveram ao ir contra o poder ou até mesmo por idealizar o novo: Thomas Morus foi decapitado, Campanella viveu quase trinta anos na cadeia, Sócrates tomou cicuta, Galileu teve que desmentir as verdades que a ciência lhe mostrava tão evidentes.

A classe dominante impõe sua visão falsificadora do real e a classe dominada viverá para sempre, iludida, se não houver quem conteste. Desta forma, a visão que prevalece é que não adianta lutar por mudanças, pois é melhor aceitar a vida como está. Então, de nada adianta buscar melhores condições de vida, visto que a repressão vai estar presente com todas as suas forças.

Santomé (2005), diz que:

“Quem adota essas análises esquece que os seres humanos também lutaram contra a escravidão e triunfaram, contra a opressão da mulher, também com bastante sucesso, contra numerosos regimes políticos, de modo satisfatório, contra a pena de morte, também com êxito em um grande número de países, e contra o trabalho infantil, luta que também foi bem sucedida em uma grande parte das nações do mundo” (SANTOMÉ, 2005:10)

Poucos são os docentes que se questionam e poucos são os docentes que levam o aluno a questionar o mundo que lhe cerca. É preciso mostrar para os alunos que as mudanças na sociedade são ocasionadas através do embate, do atrito e da luta de classes, conforme frisava Marx (2000) na obra: O Manifesto do partido comunista.

Por outro lado, o aluno geralmente vê a escola da forma que a sociedade burguesa quer como: um meio para obter ascensão social, um bom trabalho e ser alguém na vida. O estudo está vinculado ao caráter de mudança pessoal e ascensão social. Alguns professores, às vezes, associam que o bom aluno é aquele que não lhe dá trabalho, não conversa durante a aula e sabe reproduzir todo o conteúdo aplicado em sala minuciosamente durante a avaliação. Este é o germe das relações da grande indústria. Não pense, não converse, mantenha a atenção e execute.

O “bom aluno” que age deste modo torna-se posteriormente o bom operário que não questiona seu patrão, o bom soldado que não questiona as ordens do general, apenas executa. As escolas favorecem e alimentam a mentalidade competitiva, tão útil ao capitalismo. Este treino para o capitalismo competitivo acontece em ocasiões como eventos, gincanas ou até mesmo quando alguma pontuação atribuída ao aluno que “ganhou”. O importante é saber engrandecer os méritos dos que vencem e curtir as amarguras da derrota merecida daquele que perdeu.

Ataíde (1995) afirma que a escola como espelho da sociedade, cultiva o individualismo e incentiva a livre concorrência, cultivando no aluno o desejo pelo lugar ao sol para se tornar rico, forte e feliz, como os modelos propostos e aceitos em grande escala. Isto é reprodução social. É legitimar o poder do dominante sobre o dominado.

Os textos utilizados em sala de aula, geralmente contribuem para manter a dominação e relações, abstendo-se de analisar a realidade social do país e de questionar as mazelas que amargam a vida da grande maioria marginalizada pelo sistema econômico e

político conforme especifica Feracine (1990). Estas leituras, além de difundir a ideologia dominante, incluem o mesmo posicionamento elitista e conservador que valorizam o lazer, o conforto, o luxo, as profissões mais cômodas e rendosas. Quando os textos se preocupam em não denotar preferência ideológica, eles se situam na neutralidade que não chega a disfarçar a conotação de reforços para o domínio das classes burguesas.

Ao silenciar sobre a vida do povo, os textos escolares pactuam com o propósito de não perturbar a hegemonia dos padrões de comportamento ditados pela burguesia, cuja influência abarca todas as esferas, não só na vida política,

mas ainda na vida civil, desde a família até a escola.

Como levar os professores a inverter esta ordem que já está em vigor? Conformeo pensamento de Ávila (1985) citado anteriormente no primeiro tópico deste estudo, existem lacunas que permitem ao professor ir contra essa hegemonia burguesa e passar para seus alunos uma nova forma de visão de mundo, de modo que os instigue a pensar no novo. Afinal,o anseio é a mudança social ocasionado pela luta contra ideologia burguesa presente nos AIE.

A prática docente consciente e crítica poderá levar os alunos a questionar todos os setores da sociedade a contar com a escola, ao despertar tanto nos docentes quanto nos alunos o sentimento de pertencimento ao mesmo segmento social, a consciência de classe.

O autor Pedrinho Guareschi, em sua obra: *A máquina capitalista* (1992), destaca um espaço relevante para abordar sobre a *Consciência de classe*. Para o autor, a consciência de pertencer à determinada classe e lutar por ela, se desenvolve a partir da descoberta de interesses em comuns. É lógico que ninguém poderá promover a mudança da sociedade sozinha. Quando alguma pessoa tem um problema, começa a lutar, tenta resolvê-lo e acaba resolvendo, mas geralmente no âmbito pessoal.

Quando o problema é social e envolve uma parcela significativa de pessoas, e este problema pode ser encarado aqui como a educação de qualidade em todos os aspectos, sejam estes com: reajustes salariais, emancipação da consciência do alunado, o fim da ideologia burguesa na escola, etc. a resolução só será obtida através de uma mobilização maior em número de pessoas.

Quando as pessoas se unem e discutem os seus problemas, se dão conta que os problemas de uns são semelhantes ou iguais aos dos outros. Começam a perceber que há situações comuns, especifica Guareschi (1992).

O interesse começa a unir as pessoas. Professores ativistas dão seu exemplo aos alunos na medida que ensinam que teoria e prática precisam ser condizentes a ponto que as ideias devem corresponder aos fatos e que são sujeitos da história de suas próprias vidas a ponto de que sua consciência crítica lhe motivou a lutar por uma nova sociedade e mudanças, ainda que pequenas.

Marx (2004) afirma que é na pratica que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a força de seu pensamento. Professores

críticos precisam colocar na prática o que lecionam na teoria. É na prática que o anseio por mudança vai se fazer presente. Apesar de que, conforme citado anteriormente, a educação sozinha não mudará o mundo, mas vai exercer um papel importante se praticada criticamente com a ação dos sujeitos conscientes que pela escola passaram.

Feracine (1990) diz que a ação de professores críticos é tão importante na escola que em nossa experiência, fica gravada a imagem daqueles mestres que marcaram nossa evolução intelectual, moral e política. A ação crítica e consciente do professor é um testemunho para seus alunos no meio que leciona, ao mostrar que é possível ter um ensino contra hegemônico em uma sociedade que encara a educação como meio de ascensão, reprodução social e formadora de mão de obra alienada para o capital. Sociedade esta, que encara o que é diferente como anormal e exclui aqueles que tentam fazer a diferença. Contudo, se o ditado popular diz que uma andorinha só não faz verão, uma sozinha precisa chegar antes que venham as outras para dar início à nova estação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola sozinha não vai mudar o mundo, mas não há como negar seu papel transformador e influente na vida de cada cidadão que por ela passou. É preciso salientar aqui a luta por uma escola que ensine/ incentive, o educando, a pensar criticamente. Para isto, é necessário que os docentes inicialmente questionem a ordem em vigor. Quando o docente é um crítico consciente e ativista ou ao menos leva seus alunos ao questionamento, surge no aluno uma nova visão de mundo. Porém, ir contra o sistema educacional e contra o aparelho ideológico presente na escola não é tarefa fácil.

Os riscos que o professor ativista pode correr são inúmeros. Contudo o testemunho do professor que uniu a teoria e a prática na vida docente, diante de seus alunos, é algo de extremo valor e que com certeza irá marcar a vida dos alunos. Evidentemente, este professor não vai mudar o mundo sozinho, mas vai conseguir abrir uma porta na vida de seus alunos, que um dia, possivelmente se lembrarão de suas ações dentro e fora da sala de aula como agente da mudança. Cada professor precisa fazer a diferença.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. São Paulo: Martins Fontes, 1974.

ATAÍDE, V. de P. *Literatura infantil e ideologia*. Curitiba: HD Livros, 1995.

ÁVILA, J. L. P. *A crítica da escola capitalista em debate*. Petrópolis: Vozes; Ijuí: UNIJUÍ, 1985.

COSTA, A.; FERNANDES, E. N.; SOUZA, G. *A proletarização do professor*. São Paulo: Sundermann, 2009.

FARIA, A. L. G. *Ideologia no livro didático*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 37).

FERACINE, L. *O professor como agente da mudança social*. São Paulo: EPU, 1990.

GUARESCHI, P. A. *A máquina capitalista*. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: EDIPUCRS, 1992.

GUARESCHI, P. A. *Sociologia crítica: alternativas de mudança*. 30. ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, 1990.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martin Claret, 2005.

MARX, K.; ENGELS, F. *O manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Martin Claret, 2000.

MARX, K.; ENGELS, F. *Textos sobre educação e ensino*. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. 2. ed. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

ROCHA, J. A. da S. *Protesto social no Brasil: os jovens nos movimentos sociais Diretas Já e Fora Collor*. In: **CONGRESO LATINOAMERICANO DE SOCIOLOGÍA – ALAS**, 29., 2013, Santiago do Chile. Anais [...]. Santiago do Chile, 2013.

SANTOMÉ, J. T. *A educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DA OPRESSÃO À LIBERTAÇÃO: O ENSINO SUPERIOR COMO INSTRUMENTO DE CONSCIENTIZAÇÃO SOCIAL.

José Aparecido da Silva Rocha

Mestre em História pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Graduado em História e Pedagogia. Professor de História na SEDUC-AL. E-mail: joseasrocha@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3874-3593>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3565352312354016>.

Luzia Ferreira da Cruz

Luzia Ferreira da Cruz. Especialista em Ensino de Biologia pela Faculdade Focus. Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: luzia_ferreira2011@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1389-8409>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4497990161352943>.

RESUMO

Este estudo reflete sobre a prática docente no ensino superior, considerando dois contextos: o da opressão e o da libertação. Considera-se que a universidade reproduz dinâmicas de dominação social, contrariando seu papel emancipador. Através da prática reflexiva, o professor pode romper com essas estruturas, adotando práticas democráticas que visam à emancipação crítica dos discentes. A análise baseia-se em referenciais teóricos e na experiência acadêmica dos autores, buscando compreender as relações de poder existentes no ambiente universitário.

Palavras-chave: Dominação. Ensino Superior. Emancipação.

ABSTRACT

This study reflects on teaching practice in higher education in two contexts: when it promotes oppression and when it fosters liberation. It considers that the university often reproduces social domination, contradicting its emancipatory role. Through reflective practice, educators can break with oppressive structures by adopting democratic methods that encourage students' critical emancipation. The analysis is based on theoretical references and the authors' academic experience, aiming to understand power relations in the university environment.

Keywords: Domination. Higher Education. Emancipation.

INTRODUÇÃO

A sociedade atual dispõe de uma série de hierarquias que atingem toda a população. Em todos os setores, a ordem imposta, caracteriza-se por uma relação de mando e obediência que alcança diversos patamares. É comum notar a dominação exercida por indivíduos que se encontram acima dos demais, ocasionando relações de servidão que se desenvolvem de forma silenciosa, perpetuando a opressão presente na sociedade.

Uma relação opressora desenvolvida por meio do autoritarismo e medo imposto faz com que o oprimido, por vezes, apoie o opressor em sua própria dominação, havendo também os que ficam fascinados com a possibilidade de obter ganhos ou até mesmo maior visibilidade com essa relação.

Neste sentido, esta pesquisa refere-se ao meio acadêmico em que docentes utilizam de seu poder para dominar, perseguir, e obter visibilidade e status ao mesmo tempo em que podem utilizar sua prática docente para emancipar, libertar e promover a conscientização dos discentes.

O docente tem o poder de promover a conscientização crítica, formando cidadãos aptos a exercer seu papel transformador na sociedade, em vez de perpetuar a relação de servidão. Esta pesquisa utilizou-se de referenciais teóricos, como artigos, livros. Objetivo desta análise é despertar a compreensão acerca das relações sociais desenvolvidas sob a égide da tirania, visando, portanto, uma reflexão crítica acerca do papel social da educação e de modo a levar tanto docentes quanto discentes a indagarem-se sobre as relações desencadeadas com suas atitudes, seja de tirano ou de aliados.

Para a produção desta pesquisa, utilizou-se de referencial teórico que auxilie na reflexão desta relação de poder, tratada doravante de modo dualista: opressão x libertação. A obra de Etienne de La Boétie (1530-1563) serve como base para suscitar questionamentos sobre os motivos que levam ao engendramento das relações de servidão. Para este autor, em especial, o poder fascina e os dominados participam na dominação de modo que chegam a transmitir a dominação sofrida repassando para outros setores da sociedade.

Sendo, portanto, a finalidade deste artigo, levantar uma reflexão sobre a dominação existente na sociedade, considera-se a importância da valorização da prática docente consciente e emancipatória presente na universidade.

QUANDO PROMOVE A OPRESSÃO

No ano de 1549, o autor francês Étienne de La Boétie (1530-1563) desenvolveu o conceito de servidão voluntária. Segundo o jovem de apenas 18 anos, há na sociedade uma relação de afeto entre quem manda e quem obedece. Para o autor, existe uma espécie de fascínio em obedecer a aqueles que dominam e esta relação acontece porque os dominados aceitam a dominação ao passo que almejam também, dominar tanto quanto os que já dominam.

A servidão voluntária constitui, para Abensur (2007), um paradoxo. O autor trata como um absurdo considerar que existe a possibilidade do servo aceitar voluntariamente a própria dominação. O paradoxo da não-liberdade rompe com a premissa de servo sob o estigma da força e passa a participar da dominação, não por obrigação, mas por vontade própria, visando benefícios que esta dominação possa conceder. Neste sentido, os oprimidos saem do campo da passividade e de dominados, passam a participar da própria dominação contribuindo para a existência de um ciclo interminável, segundo La Boétie (2009)

O autor francês identifica que esta relação não é originária do acaso e que, a servidão voluntária acontece por meio de 03 (três) mecanismos por **Hábito**, **Covardia** e também por **Cumplicidade**. Contudo, antes de prosseguir, é importante frisar que o a servidão voluntária, na perspectiva de La Boétie, está em todos os pontos da sociedade afetando tudo e todos. Esta pesquisa considera que a servidão e a dominação acontecem no âmbito do ensino superior, conforme disposto a seguir:

Na premissa do ensino superior, a servidão voluntária ocorre por hábito quando os discentes já estão habituados com a condição de dominação e pouco fazem para alterar esta relação. Considerando o conceito ao ensino superior, compreende-se quando os discentes pouco fazem pouco para se opor ao jeito arrogante e prepotente de certo docente em seu curso universitário. A relação imposta passa a ser vista com naturalidade: “sempre foi assim”, “é o jeito dele/a”, “é sua metodologia”, aceitando que a opressão desencadeada pelo mesmo seja vista como normal.

Quando a servidão voluntária ocorre por covardia, La Boétie (2009) recorda situações em que o medo de ir contra aquele que detém poder faz o indivíduo aceitar e conformar-se com a relação existente. Ao associar o conceito ao ensino superior, quando o discente compreende o mal em que está se submetendo, mas

mesmo assim, aceita a condição se cala diante de situações inconvenientes e diversas práticas autoritárias e pressões psicológicas pelo mero receio de sofrer retaliações e perseguições do docente tirano.

Para La Boétie (2009), o terceiro e último mecanismo da servidão: a cumplicidade acontece quando os sujeitos não apenas sofrem a dominação, mas também tornam-se cúmplices da relação de poder. É através da cumplicidade que o dominante obtém o apoio que precisa para assegurar seu poderio. Para o autor La Boétie, a cumplicidade é a “mola mestra”, que impulsiona a dominação.

Aplicando o conceito ao meio acadêmico, é possível associar aos docentes opressores que obtém apoio dos próprios discentes e perpetuam esta relação de dominação. O opressor, portanto, advindo da sociedade, só desempenha este papel dominador porque obtém apoio proveniente dos próprios subjugados.

A relação de opressão está em todos os âmbitos da sociedade e como a universidade não poderia escapar à esta relação, o docente acaba reproduzindo a opressão da sociedade em sala de aula. Contudo, é importante ater-se um pouco mais ao mecanismo da cumplicidade. Por ser visto como o mais importante pelo autor, esta relação passa a ideia de uma reação em cadeia, isto é: o sujeito dominado contribui com a própria dominação e passa a dominar outra pessoa que conseqüentemente reflete a opressão em outro âmbito.

Para Abensur (2007), os servos não só participam, mas também colaboram e oprimem outros. Esta relação isenta de inocência os oprimidos e os coloca como base de sustentação do poder exercido. Diante disto Chauí (2014) considera que a reprodução da dominação acontece em escala proporcional sendo o oprimido em um local e o tirano de outro.

Os professores, advindos de uma sociedade hierarquizada, não ficariam imunes à relação de subserviência, os oprimidos teriam, portanto, a fixação de reproduzir a dominação que um dia sofreram e este ciclo seria contínuo até que houvesse ruptura consciente. Quando se fala no meio acadêmico, considera-se que a figura do docente traz consigo a imagem de maturidade, um professor que já obteve diversos títulos como graduação, especialização, mestrado e doutorado e que utiliza para ostentar um conhecimento que, por sua vez, o diferencia de seus alunos.

Entretanto, no ensino superior, visando obter respaldo perante o professor, muitos alunos aceitam sua condição subserviente e concedem ao docente

dominante o apoio que ele almeja para continuar suas práticas opressivas. Esta relação enfatiza o aspecto da cumplicidade na servidão voluntária.

Sob esta perspectiva, professores tiranos contam com o apoio de tiranizados que conseqüentemente, reproduzirão a mesma relação em escala igual ou mais grave. Para exemplificar como a dominação reproduz na sociedade e atinge o âmbito educacional, a Banda britânica Pink Floyd, registrou através do videoclipe da célebre canção: *Another Brick in the Wall*, um clássico momento de relação de poder e reprodução da opressão, onde o professor que demonstra ser intolerante para com seus alunos, castiga-os severamente.

No entanto, na intimidade de seu lar, o mesmo docente curva-se diante da opressão de sua esposa. Isto é, a dominação exercida pelo professor na escola era um reflexo da opressão sofrida por ele em seu lar, o que não deveria acontecer, pois no ambiente educacional se fomenta a mudança e transformação social.

Feracine (1990) classifica como autoritário o professor que exala a postura de dominador. Com ares de cinismo e de prepotência, o professor tirânico, reproduz em sala de aula e em seu ambiente de trabalho acadêmico a relação imposta socialmente.

Esquecido que já foi um aprendiz e do quanto sofreu para aprender um pouco mais, o terrorista pensa ganhar prestígio e galgar o pódio olímpico da sabedoria, vociferando contra a suposta incapacidade de aprendizagem dos alunos ou então, vergastando-os com a rudeza de críticas deprimentes (FERACINE, 1990. p.42)

Para Feracine (1990) o docente, é capaz de criar uma situação tanto de harmonia quanto de tirania. A naturalização das relações impostas e vistas como normais, refletem a lógica que durante o período em que vivenciaram a prática terrorista em sala, foram “domesticados para aceitar, resignadamente, a opressão, pactuando, docilmente, com as formas de controle inibidor” (Idem. 1990, p.45).

A universidade que abriga um docente autoritário que dispõe do prazer de oprimir seus alunos torna-se uma fábrica de futuros bacharéis e licenciados prontos para reproduzir a opressão vivenciada e continuar com a cadeia de dominação.

Por vezes, o estudante fica do lado do professor autoritário e saindo da condição de oprimido, participa na opressão e de seus colegas de sala e também em sua. Esta é a força que o docente opressivo necessita para desencadear uma série de penalidades em sua turma. Não é preciso muito para que este apoio seja sentido pelo tirano. Nesta perspectiva, o discurso de mudança e transformação

social presente em alguns docentes, torna-se um discurso sedutor, porém, vazio, desligado da prática, que por ventura, é opressiva, tirânica e seletiva.

Portanto, a servidão acadêmica não começa com o docente, nem encerra nos alunos servos, ela é fruto de uma extensa rede de dominantes e dominados que, conseqüentemente, refletem nos centros universitários e de lá partem para outros níveis sociais reproduzindo cada vez mais através de um ciclo até que haja uma ruptura estrutural.

QUANDO PROMOVE A LIBERTAÇÃO

O meio acadêmico é o local de onde proverão os novos profissionais que estarão em contato com a sociedade, e se, a opressão não for rompida por meio da conscientização crítica acerca das práticas opressivas, é de se entender que há uma grande possibilidade do novo profissional desencadear uma nova rede de tirania a partir de então. Conforme foi exposto anteriormente, a servidão conforme La Boétie (2009) especificou atinge todos os âmbitos da sociedade. É importante ressaltar que existem inúmeras exceções em que o docente surge na vida acadêmica de muitas pessoas como um exemplo a ser seguido tanto enquanto profissional quanto cidadão capaz de promover uma verdadeira mudança social.

É preciso enfatizar que não se ensina a transformar o mundo quando, por um lado o docente profere discursos inflamados contra a sociedade hierarquizada, opressiva, fomentando uma espécie de emancipação, quando, por outro lado, o mesmo desenvolve na parte interna e externa de sua sala de aula um verdadeiro contra discurso ou mesmo quando sua prática não condiz com a teoria.

A necessidade de unificar a teoria e a prática é essencial para o exercício da democracia e a construção de uma nova sociedade. Neste aspecto, faz-se referência à Saviani (2012), quando aborda que:

Se é razoável supor que não se ensina democracia por meio de práticas pedagógicas antidemocráticas, nem por isso se deve inferir que a democratização das relações internas à escola é condição suficiente de democratização da sociedade. (SAVIANI, 2012, p. 77).

Sob este aspecto, é plausível compreender que as próprias relações de tirania no meio acadêmico, ferem o princípio de igualdade e democracia supracitado por Saviani (2012). A obra de La Boétie (2009) favorece o entendimento que, quando o dominante se coloca acima de todos e não enxerga os demais como

colaboradores do processo de mudança, deturpando o sentido da cidadania e construção social.

É necessário romper com este ciclo vicioso e, promover a prática consciente e produção do conhecimento. Deve-se desenvolver uma postura reflexiva com autonomia intelectual visando a emancipação desvinculando-se de todas e quaisquer práticas opressivas. Se o docente possui um discurso contra a opressão e a reproduz em sala de aula, ele promove um equívoco. É necessário que exista um compromisso com o desenvolvimento dos alunos, formando-os enquanto pessoas que não irão reproduzir dominação, mas sim fomentar o exercício e prática democrática cidadã com a finalidade de promover o bom convívio social.

Em linhas gerais, na perspectiva deste estudo, a dominação dentro do ambiente universitário pode ser superada se acaso houver a disposição tanto dos discentes quanto dos docentes de não se colocarem acima dos demais. Encarar todos de forma igualitária sem o pressuposto de erguer uma condição hierárquica sobre os semelhantes, ainda que esta postura não assegure benefícios.

É importante salientar que, este estudo, não é uma crítica a autoridade desempenhada pelo professor. Mas sim, ao caráter tirânico de uma relação prejudicial imposta entre professor-aluno. A autoridade enquanto produto da relação professor-aluno não é errada, desde que a mesma seja fruto de uma convivência eficaz e conduza a disciplina e a fomentação da prática democrática de forma coerente.

O anseio de La Boétie (2009) encontra-se no pressuposto que ao resistir à tirania, os dominados possam atingir um nível de liberdade jamais visto desde a criação da sociedade hierarquizada. Neste sentido, a perspectiva do autor é que os dominados não aceitassem toda e qualquer forma de tirania com a prática da recusa. Este seria o primeiro passo para conquistar a liberdade e autonomia de ser no mundo e romper com o ciclo da servidão. Sendo necessária uma ação consciente contra aquele que oprime e utiliza de todos os mecanismos possíveis para subjugar.

Isto é, quando o docente tirânico, além de reproduzir a lógica externa da sociedade dentro da sala de aula, e não utiliza práticas autoritárias para amedrontar seus alunos, cabe ao discente realizar uma verdadeira reflexão sobre a forma que está sendo subjugado e não perpetuar a dominação em sua vida profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, apesar das críticas, promove uma verdadeira valorização da prática docente consciente e libertadora. Diante da premissa que a função social da educação é promover a formação integral do sujeito para a vida em sociedade, é preciso questionar os mecanismos de dominação presentes na mesma.

Se na sociedade existe uma relação de mando e obediência e considerando que o poder e a dominação estão presentes em todos os setores da sociedade, é evidente que a universidade também não está isenta a este processo.

Neste sentido, considera-se nesta pesquisa, a característica dualista que os docentes podem ter: fomentar a opressão ou a libertação. A primeira hipótese presume que os profissionais do ensino superior podem chegar ao ponto de oprimir, de perseguir e dedicar sua dominação para os estudantes, e estes, seguindo a premissa de La Boétie, perpetuam ao participarem da própria opressão.

Já no caso dos professores que promovem a libertação, o ambiente acadêmico passa a ser visto como um alento para demais situações de opressão na sociedade. Sendo, portanto, a universidade que prepara os novos profissionais formados no ensino superior, é de extrema importância que exista uma ruptura entre a dominação externa e interna para que o ensino não seja opressor, mas sim, libertador.

REFERÊNCIAS

- ABENSOUR, Miguel.** Sobre o uso adequado da hipótese da servidão voluntária. In: NOVAES, Adauto (org.). *O esquecimento da política*. São Paulo: Agir, 2007. p. 181–194.
- CHAUÍ, Marilena.** *Contra a servidão voluntária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. 205 p.
- FERACINE, Luiz.** *O professor como agente de mudança social*. São Paulo: EPU, 1990.
- FLOYD, Pink.** *Another brick in the wall*. 1979. Disponível em: <http://www.antena1.com.br/artistas/pink-floyd>. Acesso em: 13 jul. 2025.
- LA BOÉTIE, Étienne de.** *Discurso da servidão voluntária*. São Paulo: Martin Claret, 2009. 77 p. (v. 304).
- SAVIANI, Dermeval.** *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS: USO DO KAHOOT COMO FERRAMENTA AVALIATIVA.

Luzia Ferreira da Cruz

Especialista em Ensino de Ciências pela Faculdade Focus. Especialista em Ensino de Biologia e Química Ciências pela Faculdade Fera. Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: luzia_ferreira2011@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1389-8409>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4497990161352943>.

RESUMO

Este artigo investiga o uso da plataforma Kahoot como ferramenta avaliativa gamificada em aulas de Ciências no 9º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola municipal de Arapiraca-AL. A proposta, baseada em metodologias ativas, integrou um questionário diagnóstico, quizzes no Kahoot com conteúdo sobre o meio ambiente e uma roda de conversa. O objetivo foi analisar se a dinâmica foi divertida, se houve aprendizagem e se os alunos recomendariam a prática. Espera-se que a gamificação torne o ambiente escolar mais dinâmico e eficaz na avaliação, estimulando a participação e promovendo maior engajamento no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Avaliação. Metodologias ativas. Kahoot.

ABSTRACT

This article investigates the use of the Kahoot platform as a gamified assessment tool in Science classes for 9th-grade students at a municipal school in Arapiraca-AL, Brazil. Based on active methodologies, the proposal included a diagnostic questionnaire, Kahoot quizzes on environmental content, and a group discussion. The aim was to evaluate whether the activity was enjoyable, promoted learning, and would be recommended by students. It is expected that gamification creates a more dynamic and engaging environment for assessment, encouraging student participation and enhancing learning outcomes within the teaching and learning process.

Keywords: Science Education. Assessment. Active Methodologies. Kahoot.

INTRODUÇÃO

Com o avanço tecnológico a gamificação tem ganhado espaço no cenário educacional como uma estratégia inovadora para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico. No ensino de Ciências, muitos conceitos podem ser abstratos para os alunos e inserir elementos lúdicos pode ajudar na absorção de conteúdos.

Segundo “Kapp (2012) a gamificação é o uso de mecanismos, estética e pensamento dos jogos para engajar as pessoas, motivar ações, promover conhecimento e resolver problemas. A Gamificação pode ser resumida como o uso de elementos de jogos em contextos não relacionados com jogos (Deterding et. al, 2011), (Cunha, 2014).”

Nesse aspecto, a gamificação é um exemplo de metodologia ativa, que envolve o aluno como protagonista, permitindo-lhe atribuir sentido ao objeto em estudo, logo:

A gamificação tem o potencial de envolver o aluno na resolução de problemas reais, auxiliando-o no processo de atribuir significado para aquilo que estuda, e possibilita que o docente elabore estratégias de ensino voltada para a realidade dos alunos, utilizando uma linguagem e estética similar à encontrada nos games, tornando o processo de aprendizagem mais interessante (VIEIRA et al., 2018, p. 10).

Sob essa ótica, a utilização de novas metodologias e estratégias avaliativas como o Kahoot poderia gerar no estudante a sensação de bem-estar e a possibilidade deste demonstrar o conteúdo absorvido de uma forma mais leve, sem medo ou nervosismo, como acontecesse algumas vezes em situações de provas.

Diante disso no ensino de Ciências, muitos conceitos podem ser teóricos e faz-se necessário a utilização de estratégias inovadoras, lúdicas e tecnológicas para facilitar o engajamento e desenvolvimento dos alunos na compreensão de conteúdos, contribuindo assim para uma avaliação mais formativa, interativa e eficaz.

Nessa perspectiva, este trabalho pretende investigar se a gamificação por meio do uso da plataforma *Kahoot*, pode ser utilizada como ferramenta avaliativa em sala de aula na disciplina de Ciências em uma turma do 9º ano do ensino Fundamental II, em uma escola municipal de Arapiraca-Al.

ENSINO DE CIÊNCIAS CONTEMPORÂNEO: NOVAS METODOLOGIAS.

Vivendo em um mundo conectado, é possível perceber que as metodologias tradicionais com aulas expositivas não são mais suficientes nem fazem muito sentido para o aluno que consegue obter informações a qualquer momento através da internet com o celular, computador e notebook. Logo, é importante um ensino que integre a tecnologia a favor do ensino/aprendizagem, sendo o professor um mediador de conteúdos e informações, orientando os alunos a formarem o seu próprio conhecimento.

Nessa perspectiva, Moran (2017), cita que as metodologias ativas tem por conceito aquelas em que o aluno seja protagonista do seu processo de aprendizagem, o qual este indivíduo crie, experimente, desenhe e participe ativamente desse processo, com a ajuda de um professor.

Ainda segundo o autor citado, aos estudantes são apresentadas estratégias de ensino que tenham a comunicação com as tecnologias, as quais se expressam através de modelos de ensino híbridos, com possíveis combinações, fazendo com que os discentes aprendam de uma forma mais dinâmica.

Em conexão com as considerações acima citadas, Diesel et al. (2017) afirmam que as mudanças na sociedade nas esferas econômicas, sociais, culturais têm impactado a vida das pessoas, o trabalho, e por consequência a escola. Desse modo, à essas mudanças esperam-se que para os processos de ensino-aprendizagem, haja uma mudança nas estratégias, as quais sejam pensadas nas metodologias ativas, tendo como princípios: alunos como centro do processo, autonomia, reflexão, trabalho em equipe, problematização da realidade e um novo perfil de professor, o qual seja um motivador, simplificador e mediador do conhecimento.

Diante dessas considerações, as metodologias ativas podem ser representadas pela sala de aula invertida, a gamificação, ensino híbrido, aprendizagem entre grupos, entre outras.

Na concepção de Fardo (2013), a gamificação utiliza-se dos elementos dos games fora do contexto dos jogos, a fim de motivar os indivíduos à ação, auxiliar na solução de problemas e promover aprendizagens.

Em consenso com o pensamento anterior, torna-se essencial lembrar que em um jogo educativo, não apenas a motivação deve ser o foco, mas sim a definição

dos objetivos e princípios de aprendizagem (GAZZOTTI-VALLIM; GOMES; FISHER 2017).

Assim sendo, de acordo com os autores Gazzotti-Vallim; Gomes; Fisher (2017) o Kahoot consiste em uma plataforma digital on-line interativa, que possui elementos dos jogos a partir dos quais há possibilidade de criar um jogo educativo com perguntas de múltipla escolha às quais podem ser adicionados vídeos, imagens, diagramas etc. que podem servir como base para a realização da atividade. Além desses elementos é possível ainda identificar competitividade, interação entre os estudantes, placares e um feedback imediato das atividades desenvolvidas.

Como apresentado pelos autores Gazzotti-Vallim; Gomes; Fisher (2017, p.5) “o ato de jogar é motivador e propicia a oportunidade de engajamento no processo de ensino-aprendizagem de maneira espontânea”. Logo como observado pelos autores citados anteriormente, esse recurso didático utilizado estimula a participação, visto que os estudantes gostam de atividades lúdicas, em especial as que ocorrem por meio de dispositivos eletrônicos.

A utilização de metodologias ativas não deve ocorrer somente durante as aulas, pois uma vez utilizada novas tecnologias e estratégias de ensino, há a necessidade de modificar também a forma de avaliar.

Em consenso com o raciocínio anterior, a autora Reis (2005) afirma que, ao inserir a tecnologia à forma de ensinar, é fundamental repensar o modo de avaliar a aprendizagem, selecionando e elaborando métodos e instrumentos que fogem da avaliação formal.

Além disso, é importante enfatizar que a avaliação de aprendizagem precisa ser contínua e processual para ser efetiva, uma vez que os resultados possam ser utilizados para uma correção de rotas, ou seja, realização de recuperação do conteúdo e reflexão das estratégias de ensino empregadas durante as aulas (LUCKESI, 2011).

Considerando esse contexto, Barbosa et al., (2019) estabelecem que o ato de avaliar volta-se para o acompanhamento efetivo do desenvolvimento do estudante, no qual o professor faz a mediação buscando uma forma para que o aluno alcance o aprendizado.

É importante ressaltar que esta pesquisa trata-se de um estudo andamento, os dados finais ainda estão sendo coletados. Este artigo apresenta os objetivos, a fundamentação teórica e os procedimentos metodológicos já em execução.

O USO DO KAHOOT COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Para a realização da pesquisa, será feita uma visita prévia à escola, com uma conversa inicial com a equipe gestora e o(a) professor(a) responsável pela turma, a fim de solicitar a autorização para desenvolver o estudo. Em seguida, serão selecionadas perguntas relacionadas à disciplina de Ciências especificamente sobre o meio ambiente, como forma de resumo de conteúdos já ministrados, inseridas na plataforma Kahoot, para aplicação como ferramenta avaliativa com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola municipal de Arapiraca-AL.

Em seguida os estudantes serão encaminhados para o laboratório de informática, divididos em duplas ou trios a depender da quantidade de alunos e da quantidade de computadores disponíveis. Em seguida, serão direcionados a entrar no site do jogo, realizar o cadastro e colocar o PIN gerado para acessar ao jogo seguido das iniciais de seus nomes. Esse quiz será intitulado “Jogo de Ciências”, totalizando quinze questões objetivas com uma única opção correta.

Será estabelecido um tempo de resposta para cada questão, de 45 segundos.

Na sequência, as questões serão projetadas via data show, para os alunos lerem tanto a pergunta quanto as opções de respostas. Nessa mesma tela, aparecerá o tempo de cada questão como contagem regressiva. Para ficar mais clara e objetiva a explicação de como funcionará o jogo segue abaixo figuras com as principais telas da plataforma Kahoot.

Na figura 1 é possível visualizar a tela inicial do jogo, em que para iniciar cada participante terá que inserir um código do site do *kahoot*.

Figura 1 - Tela inicial do jogo

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2025.

Na Figura 2, é possível observar como as perguntas serão exibidas na plataforma. Os alunos deverão escolher e marcar uma forma geométrica — triângulo, círculo, quadrado ou losango — como resposta correta. Cada forma está associada a uma cor específica: triângulo (vermelho), círculo (amarelo), losango (azul) e quadrado (verde).

O número que aparece dentro de um círculo na figura está relacionado ao tempo de resposta que é de 45 segundos para cada pergunta.

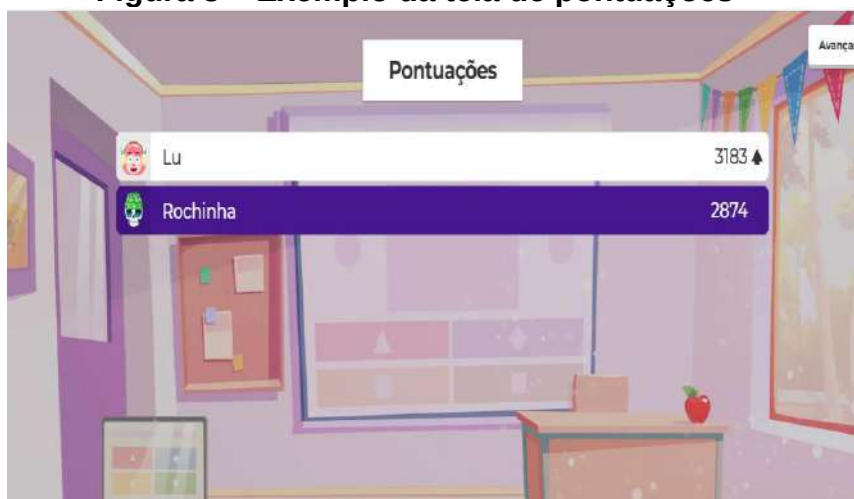
Figura 2 - Exemplo da tela das perguntas

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2025.

Na Figura 3, pode-se visualizar um exemplo da tela da plataforma Kahoot, mostrando como as pontuações aparecerão ao final de cada pergunta. Ao término

da pesquisa, será possível premiar os três primeiros colocados, incentivando o espírito competitivo entre os participantes.

Figura 3 – Exemplo da tela de pontuações



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2025.

Todas as perguntas e respostas utilizadas no Kahoot estão no ANEXO 2.

Posteriormente será feita a coleta de dados e análise dos relatórios gerados automaticamente pela plataforma (taxa de acertos, tempo de resposta, participação).

Por fim, será realizada uma roda de conversa com os alunos para compreender se consideraram a dinâmica divertida, se aprenderam algo, se recomendariam a prática e como se sentiram durante o jogo.

RESULTADOS ESPERADOS

Considerando que esta é uma pesquisa em desenvolvimento, espera-se que o uso do Kahoot como ferramenta avaliativa proporcione um ambiente de avaliação mais leve, dinâmico e motivador, contribuindo para a redução da ansiedade frequentemente associada às avaliações tradicionais. A proposta é transformar o momento avaliativo em uma experiência de aprendizagem ativa, significativa e prazerosa, em que os alunos se sintam mais confiantes e engajados.

A dinâmica interativa da plataforma, aliada ao sistema de pontuação e ao tempo de resposta, poderá incentivar o raciocínio rápido, a concentração e a tomada de decisões, favorecendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas importantes. Espera-se ainda que os estudantes demonstrem maior participação, autonomia e

senso de responsabilidade no processo de aprendizagem.

Além disso, os relatórios automáticos gerados pelo Kahoot deverão oferecer dados quantitativos e qualitativos relevantes, permitindo a(o) professor(a) identificar dificuldades individuais e coletivas com maior precisão. Esses dados poderão orientar intervenções pedagógicas mais assertivas, como a elaboração de oficinas de reforço, atividades diferenciadas e adaptações metodológicas que respeitem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

Por fim, espera-se que esta experiência contribua para a construção de uma cultura avaliativa mais formativa e dialógica, alinhada às demandas da educação contemporânea e ao uso pedagógico das tecnologias digitais em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gamificação no ensino de Ciências, especialmente por meio de plataformas como o Kahoot, apresenta-se como uma estratégia pedagógica eficaz para aumentar o interesse e a participação dos alunos em sala de aula. A ludicidade, aliada ao conteúdo e à tecnologia, pode transformar o ambiente de aprendizagem em um espaço mais estimulante, prazeroso e leve, sem perder o foco nos objetivos educacionais.

Ao transformar o momento avaliativo em uma experiência interativa, a gamificação contribui não apenas para a aprendizagem de conceitos, mas também para o fortalecimento de habilidades intelectuais e sociais. A avaliação, nesse contexto, deixa de ser um instrumento classificatório e passa a ser entendida como parte do processo formativo, tornando-se uma oportunidade significativa de construção e absorção de conhecimento.

Além disso, o uso do Kahoot se mostra como uma prática compatível com a realidade digital dos estudantes e das escolas, promovendo uma interação digital e trabalho em equipe que favoreça o protagonismo estudantil. Tais elementos são importantes para uma educação que dialogue com os desafios contemporâneos e com as novas tecnologias.

Os próximos passos da pesquisa envolvem a análise dos dados coletados nas rodadas do Kahoot e nas rodas de conversa, que fornecerão subsídios importantes para compreender o impacto real da gamificação no processo avaliativo. Espera-se que os resultados obtidos sirvam de base para repensar as práticas

pedagógicas tradicionais, ampliando as possibilidades de uso das tecnologias digitais como ferramentas de mediação na aprendizagem e na avaliação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Cláudia de Faria et al. DA EXPERIÊNCIA AO APRENDIZADO: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO DESENVOLVIMENTO DE CONCEPÇÕES SOBRE O ATO DE AVALIAR. **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, v. 7, n. 7, 2019.

CUNHA, M. V. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. 1994. São Paulo: Vozes.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S., MARTINS, S. N. (2017). **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**. Revista Thema,14(1),268-288.

FARDO, M. L. **A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem**. Dissertação (Mestrado) Universidade Caxias do Sul, Programa de PósGraduação em Educação, 2013.

GAZOTTI-VALLIM, M. A.; GOMES, S. T.; FISCHER, C. R. **VIVENCIANDO INGLÊS COM KAHOOT**. The ESPECIALIST, [S. l.], v. 38, n. 1, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32223>. Acesso em: 26 de mar. 2025.

KAPP, K.M. **A gamificação da aprendizagem e da instrução: métodos e estratégias de treinamento e educação**. São Francisco: Pfeiffer, 2012.

LUCKESI CC. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22^a ed. SãoPaulo: Cortez, 2011.Disponível em

:<https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/avaliacao-prendizagemescolar.pdf>

Acesso em 26 de mar 2025.

MORAN, J. (2017). **Metodologias ativas e modelos híbridos na educação**. S. YAEGASHI e outros (Orgs). Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 23-35.

REIS, Izabella Saadi Cerutti Leal. **Avaliação E O Processo De Ensino Aprendizagem Online**. 12º Congresso Internacional de Educação a Distância. Florianópolis. 2005. Disponível em: . Acesso em: 27 mar 2025.

VIEIRA, A. S.; SAIBERT, A.P.; RAMOS NETO, M.J.; COSTA, T. M.; PAIVA, N.S. **O estado da arte das práticas de gamificação no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior**. Revista Brasileira de Ensino Superior, Passo Fundo, v. 4, n. 1, p. 5-23, jan. /mar. 2018.

ANEXO 1**PERFIL DOS ALUNOS E SUAS PERCEPÇÕES SOBRE JOGOS****1. Você gosta das aulas de Ciências? Por quê?**

(Aberta – permite entender o interesse inicial do aluno pela disciplina.)

2. Como você se sente ao fazer uma avaliação de Ciências (provas, testes, trabalhos)?

- (A) Muito nervoso(a)
- (B) Um pouco nervoso(a)
- (C) Tranquilo(a)
- (D) Gosto de fazer avaliações

3. Você já utilizou jogos digitais (como Kahoot, Quizizz ou similares) durante as aulas de Ciências ou em outras disciplinas?

- (A) Sim, e gostei muito da experiência
- (B) Sim, mas não achei tão interessante
- (C) Não, mas gostaria de experimentar
- (D) Não, e não tenho interesse em utilizar jogos digitais

4. Na sua opinião, usar jogos digitais para avaliar o conteúdo aprendido nas aulas de Ciências seria:

- (A) Divertido e motivador
- (B) Diferente, mas interessante
- (C) Igual a uma prova comum
- (D) Confuso ou difícil

5. Você acha que jogando (por meio de quizzes e desafios) você aprende melhor o conteúdo de Ciências?

SIM ()

NÃO ()

ANEXO 2 - QUIZ

Perguntas sobre Meio Ambiente – 9º Ano

1. O que é um ecossistema?

- A) Um tipo de clima
- B) Um conjunto de seres vivos e o meio onde vivem, em interação**
- C) Apenas as plantas de uma região
- D) Apenas os animais de um habitat

2. Qual é o principal gás responsável pelo efeito estufa?

- A) Oxigênio
- B) Gás carbônico (CO₂)**
- C) Nitrogênio
- D) Ozônio

3. Desmatamento é um problema ambiental relacionado a:

- A) Poluição sonora
- B) Retirada da vegetação natural**
- C) Aumento da biodiversidade
- D) Plantio de árvores nativas

4. A camada de ozônio tem como função:

- A) Aquecer o planeta
- B) Proteger contra chuvas ácidas
- C) Bloquear a radiação ultravioleta**
- D) Impedir a evaporação da água

5. Uma das causas do aquecimento global é:

- A) Aumento da reciclagem
- B) Redução da poluição
- C) Queima de combustíveis fósseis**
- D) Crescimento das florestas tropicais

6. A reciclagem é importante porque:

- A) Aumenta o consumo de recursos
- B) Evita a separação correta do lixo
- C) Reduz a poluição e economiza matérias-primas**
- D) Prejudica o solo e a água

7. Qual das alternativas a seguir é uma fonte de energia renovável?

- A) Carvão mineral
- B) Energia solar**
- C) Petróleo
- D) Gás natural

8. O bioma brasileiro que mais sofre com o desmatamento ilegal atualmente é:

- A) Pampa
- B) Pantanal
- C) Amazônia**
- D) Mata Atlântica

9. A água é considerada potável quando:

- A) Está em estado sólido
- B) Pode ser usada na agricultura
- C) Está contaminada
- D) É própria para o consumo humano**

10. Qual é o principal objetivo do desenvolvimento sustentável?

- A) Crescer economicamente sem se preocupar com o meio ambiente
- B) Aumentar o consumo de energia
- C) Atender às necessidades atuais sem comprometer as gerações futuras**
- D) Evitar o uso de tecnologias limpas

11. A poluição atmosférica afeta principalmente:

- A) As águas subterrâneas
- B) A fertilidade do solo
- C) A saúde humana e o clima**
- D) A movimentação das placas tectônicas

12. Os 3 R's da sustentabilidade são:

- A) Redução, recuo e reparo
- B) Reaproveitamento, replantio e recarga
- C) Reduzir, reutilizar e reciclar**
- D) Refletir, relatar e reformar

13. A coleta seletiva tem como função:

- A) Jogar o lixo em um único local
- B) Separar os resíduos por cor e forma

☒ C) Separar o lixo de forma adequada para facilitar a reciclagem

☐ D) Impedir a produção de lixo orgânico

14. Qual destas atitudes contribui para a preservação do meio ambiente?

☐ A) Jogar óleo de cozinha na pia

☐ B) Desperdiçar água no banho

☒ C) Economizar energia elétrica

☐ D) Queimar lixo no quintal

15. Qual é a principal causa da extinção de espécies animais e vegetais no mundo?

☐ A) Reciclagem de resíduos

☐ B) A poluição visual

☒ C) A destruição dos habitats naturais

☐ D) O aumento da biodiversidade

O BRINCAR E O APRENDER: A RELEVÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS NA JORNADA DA ALFABETIZAÇÃO

Douglas Ferreira da Rocha

Mestre em Agricultura e Ambiente pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Especialista em Ensino das Ciências pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: profdouglasrocha@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-6355-4789>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6023834412068920>

José Aparecido da Silva Rocha

Mestre em História pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Graduado em História e Pedagogia. Professor de História na SEDUC-AL. E-mail: joseasrocha@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3874-3593>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3565352312354016>.

Luzia Ferreira da Cruz

Especialista em Ensino de Biologia pela Faculdade Focus. Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: luzia_ferreira2011@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1389-8409>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4497990161352943>

RESUMO:

Este artigo analisa a importância das atividades lúdicas no processo de alfabetização, destacando o brincar como estratégia pedagógica essencial. A partir de uma revisão bibliográfica baseada em Piaget, Vygotsky e Kishimoto, evidencia-se que o lúdico vai além da recreação, promovendo o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Ressalta-se o papel do professor como mediador intencional, capaz de transformar brincadeiras em oportunidades significativas de aprendizagem. Conclui-se que inserir o brincar no cotidiano escolar torna a leitura e a escrita mais prazerosas e eficazes, favorecendo a autonomia e a criatividade da criança no processo de construção do conhecimento.

Palavras-chave: Ludicidade. Alfabetização e Letramento; Brincar. Aprendizagem Significativa. Prática Pedagógica.

ABSTRACT:

This article analyzes the importance of play-based activities in the literacy process, highlighting play as an essential pedagogical strategy. Based on a literature review grounded in the theories of Piaget, Vygotsky, and Kishimoto, it demonstrates that play goes beyond recreation, fostering cognitive, social, and emotional development. The teacher's role as an intentional mediator is emphasized, capable of transforming play into meaningful learning opportunities. The study concludes that incorporating play into the school routine makes reading and writing more enjoyable and effective, promoting children's autonomy and creativity in the construction of knowledge.

Keywords: Playfulness; Literacy and Reading; Play; Meaningful Learning; Pedagogical Practice.

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização e letramento constitui um desafio que demanda

abordagens pedagógicas sensíveis ao universo infantil. Nesse contexto, este trabalho se dedica a investigar a abordagem lúdica como um elemento central para uma aprendizagem eficaz e autônoma. Defende-se que a escola tem o papel de estruturar um ambiente alfabetizador onde o lúdico não seja apenas uma atividade acessória, mas um pilar para o desenvolvimento integral da criança. Ao brincar, o aluno avança em sua individualidade, constrói noções de cooperação e solidariedade, e se torna um sujeito crítico e participativo em sua própria educação.

Tendo isso em vista, o objetivo desta pesquisa é analisar como as atividades lúdicas, ao alimentarem o imaginário, podem se tornar instrumentos decisivos para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Argumenta-se que a inclusão de jogos e brincadeiras pelo educador é de fundamental importância, pois são esses os elementos que medeiam a relação da criança com o conhecimento, transformando a aprendizagem em uma experiência expressiva e criativa. É preciso, portanto, superar a visão do brincar como mero passatempo e compreendê-lo como um meio para desenvolver atenção, raciocínio e criatividade.

Para aprofundar essa análise, a discussão se apoia em estudos teóricos de autores seminais na área, que elucidam a relação entre o lúdico e a aprendizagem. Destacam-se aqui as contribuições de Piaget (1967) e Vygotsky (1989) sobre o desenvolvimento infantil, e de especialistas como Kishimoto (1999), Almeida (2004), Antunes (2005), Carvalho (2003), Friedmann (1996) e Negrine (1994), que reforçam a necessidade de valorizar e ampliar a presença do lúdico na prática pedagógica cotidiana.

AS ATIVIDADES LÚDICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A ludicidade é um instrumento de aprendizagem que vai crescendo de forma positiva, se os professores conseguirem trabalhá-la adequadamente. Trabalhando a ludicidade e o jogo, podem-se desenvolver diferentes potencialidades entre os indivíduos, como a imaginação, a colaboração, entre outras.

O jogo causa também um bem estar à criança, pois seu desenvolve a memória, linguagem, atenção, inteligência e, sobretudo a aprendizagem. Tendo em vista a aprendizagem como alvo fundamental da alfabetização e desenvolvimento humano. Vygotsky afirma que:

A brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver

independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema, sob a orientação de um adulto, ou de um companheiro mais capaz (1984, p. 35).

Dessa forma, a instituição escolar precisa harmonizar às crianças ao encanto com criatividade que promovam o método de alfabetização e letramento. Interceder o processo de alfabetização através de atividades prazerosas fornecendo o desempenho do prazer de aprender. Wajskop enfatiza que:

Reprimida na forma de aluno, do qual se espera obediência, silêncio, passividade, submissão a regras e rotinas – muitas das quais sem objetivos claros-, encontra-se a criança, curiosa, ativa, ansiosa por novas experiências e pelas oportunidades de interagir com outras crianças e com o ambiente (1995, p.11).

A escola necessita prevalecer-se dessa vontade as crianças por novos conhecimentos para ampliar atividades que façam definição para elas, que acordem o empenho, o ânimo e cresça a criatividade, noções fundamentais no processo de ensino aprendizagem. É de suma importância o desenvolvimento do professor para o conceito e valorização do lúdico como apoio metodológico para a efetivação de um trabalho interativo, dinâmico e gratificante em que o aluno seja o protagonista no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no processo de alfabetização. Negrine afirma que:

As contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança (1994, p.19).

Nas atividades lúdicas o que envolve não é exclusivamente a invenção da criatividade, o que dela procede, mas a própria atuação, o período vivido porque libera a quem a vivencia, período de encontro com o outro, momentos de ilusão e de realidade, de ressignificação e inteligência, ocasiões de autoconhecimento e informação do outro, de preocupar-se e olhar para o outro, nas ocasiões vividas. Para Negrine, educar a partir de atividades lúdicas promove um trabalho pedagógico planejado e consciente para colaborar na aprendizagem expressiva do estudante.

Assim, é essencial a uso das brincadeiras e dos jogos no processo ensino pedagógico, perante os conteúdos que podem ser informados por intervenção de

atividades lúdicas em que a criança fica em relação com diversas atividades, manuseando vários materiais, tais como jogos educativos, os didáticos, os jogos de construção e os apoios de demonstração. Essas atividades lúdicas têm finalidades diferentes, aproveitadas para brincar, outras vezes para socializar, causar a união de grupos e, num enfoque pedagógico, serve como instrumento para transmitir informações. É fato que nossa cultura e, talvez, mais ainda a das crianças, aspirou aos meios de comunicação social e, de um modo elevado, a televisão. Os programas televisivos vêm transformando a vida e a cultura da criança nos dias atuais.

O LÚDICO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

O ser humano com sua capacidade intelectual nasceu com uma missão de aprender e apropriar-se dos conhecimentos, sendo esta uma forma de torna-lo um ser social, crítico e participativo (DALLABONA; MENDES, 2004). Segundo Kishimoto (1994), o ser humano precisa da ludicidade em qualquer idade, porém ela não pode ser vista apenas como distração. O aperfeiçoamento da aprendizagem é facilitado pelo aspecto lúdico, além disso, estimula também o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colaborando ainda para uma boa saúde mental do indivíduo, bem como facilitando no processo de comunicação, expressão e construção do conhecimento.

Segundo Referenciais Curriculares Nacionais (RCN'S):

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o "não brincar". Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio a linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe ofereceu o conteúdo a realiza-se. Neste sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhe novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada (1998, p. 27).

Contudo, a brincadeira é essencial no processo infantil, sobretudo a ludicidade torna-se um instrumento muito importante nesta faixa etária, pois é através das brincadeiras que as crianças apropriam-se de elementos da realidade transformando em novos conceitos, o que por sua vez estimula ela a descobrir, analisar e diferenciar os processos formadores para o conhecimento infantil. Estes

fatores buscam fazer com que as crianças criem novas situações de convivência e aprendam novas habilidades.

Carvalho acrescenta:

(...) o ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto em jogo (1992, p.28)

A formação lúdica proporciona propostas que valorizam a criatividade, isto é, ela direciona aos profissionais da educação vivências sobre a ludicidade, estimula experiências pedagógicas que envolvam a relação pensamento e linguagem, dinamizados pelo jogo.

Contudo, o espaço escolar é um lugar de brincar se o professor conseguir conciliar o objetivo pedagógico com os anseios do aluno. Para isso, é necessário encontrar equilíbrio entre o cumprimento de suas funções pedagógicas e o desenvolvimento da subjetividade, instigando uma formação do ser humano autônomo, criativo, participativo e também sociável (FORTUNA, 2000).

Para tanto, Friedman disserta que,

ao se enquadrar à atividade lúdica no contexto educacional, o educador deve ter seus objetivos bem claros. Assim, se pretende ter um diagnóstico do comportamento do grupo em geral e dos alunos de forma individual, ou saber qual o estágio de desenvolvimento em que se encontram essas crianças, ou, ainda, conhecer os valores, ideias, interesses e necessidades desse grupo, ou os conflitos e problemas, é possível, a partir do jogo, ter esse amplo panorama de informações. (FRIEDMAN, 1996, p.70).

Como afirma o autor, o educador deve diagnosticar o aluno de forma individual, porém conhecendo os interesses e a real necessidade dos grupos a que a criança pertence. É importante ver o jogo como um panorama de informações que sobressai na construção do conhecimento infantil. Para tanto, o educador precisa organizar-se no espaço de tempo a ele ofertado, sobretudo, com seus objetivos e interesses do grupo.

Segundo Friedmann (1996), a escola é o espaço de transformação da sociedade, sua função é contribuir, junto com outras instâncias da vida social, para que essas transformações se efetivem. Com isso, o trabalho da escola deve considerar as crianças como seres sociais e trabalhar com elas no sentido de que sua integração na sociedade seja construtiva.

Entretanto, a escola por si não consegue efetivar seu papel social. É através do trabalho conjunto com os professores que esta prática se concretiza. A figura do professor é muito importante nesse processo de aprendizagem, com suas habilidades e organização tem se a construção do saber, este que por sua vez irá além dos muros da escola.

Gonzaga aponta:

(...) a essência do bom professor está na habilidade de planejar metas para aprendizagem das crianças, mediar suas experiências, auxiliar no uso das diferentes linguagens, realizar intervenções e mudar a rota quando necessário. Talvez, os bons professores sejam os que respeitam as crianças e por isso levam qualidade lúdica para a sua prática pedagógica (2009, p. 39).

Contudo, a educação junto aos professores, deve tornar possíveis crianças com responsabilidades e criticidade. Os jogos, tido como instrumentos do ensino aprendizagem foram desenvolvidos para auxiliar a memorização de técnicas e conceitos de alguns conteúdos que a priori eram difíceis de assimilação pelas crianças. Além disso, eles são utilizados quando se tem um diagnóstico prévio de que alunos precisam de reforço em algum tópico ou exercícios. Com estes, é importante que o professor tenha seus objetivos traçados para não ocorrer o risco de deixar a criança dispersa, caracterizando assim como instrumento mecânico.

Vale salientar que, o lúdico é compreendido como instrumentos pedagógicos que servem de estímulo à aprendizagem, tornando as aulas dinâmicas, e sem dúvida significativa para os professores e alunos.

QUANDO E COMO USAR AS ATIVIDADES LÚDICAS NO DIA A DIA NA SALA DE AULA?

Incluir as atividades lúdicas no dia a dia na sala de aula é satisfatório ao processo ensino aprendizagem, pois os educandos podem contar mais uma ferramenta de aprendizagem, sendo estas trabalhadas paralelamente aos métodos tradicionais, contribuindo assim para a construção do conhecimento dos mesmos.

Estudiosos enfatizam que as atividades lúdicas devem estar integradas no dia a dia no âmbito escolar. No entanto, estas não podem ser ofertadas como recreação, dispensando energias fora da sala de aula, mas que sejam estabelecidas como instrumento complementar para os alunos interagir com os conhecimentos.

Dentre os procedimentos lúdicos, destacam-se as brincadeiras, os jogos ou alguma outra atividade promova ou aceite uma interação. O mais interessante do que uma atividade lúdica é a maneira como é dirigida e vivenciada, pois toda criança que compartilha desta atrai novos conhecimentos.

Para Fortuna (2000), uma aula lúdica é uma aula que se assemelha ao brincar, ou seja, é uma aula aberta, criativa e aleatória, é aquela que estimula o discente e o docente, colocando-os como sujeitos do processo pedagógico. Além disso, a ludicidade na escola amplia as formas de ensino dos conteúdos, dando aos alunos a oportunidade de aprender de forma dinâmica.

É de extrema importância, que os docentes incorporem as atividades lúdicas nas diversas ações de seu plano de ensino, podendo compor aos seus objetivos. Sendo assim, o lúdico se unirá aos conteúdos como processo transformador no modo de transmissão destes, estabelecendo uma ligação entre as atividades a serem alcançadas.

Ronca nos diz que:

O lúdico permite que a criança explore a relação do corpo com o espaço, provoca possibilidades de deslocamento e velocidades, ou cria condições mentais para sair de enrascadas, e ela vai então, assimilando e gastando tanto, que tal movimento a faz buscar e viver diferentes atividades fundamentais, não só no processo de desenvolvimento de sua personalidade e de seu caráter como também ao longo da construção de seu organismo cognitivo (1989, p.27).

É importante enfatizar o quanto é válido um espaço rico em aprendizagens, este que é preenchido pelas atitudes e possibilidades que as crianças podem desenvolver no processo da absorção do conhecimento. Como afirma Ronca (1989), a exploração do corpo nas atividades lúdicas, é pertinente ao processo ensino aprendizagem bem como no desenvolvimento cognitivo da criança. A partir disso, diversas aptidões poderão ser vistas nas crianças, como: coordenação motora, criatividade e autoconfiança.

Segundo Ronca (1989), o lúdico torna-se válido para todas as séries, porque é comum pensar na brincadeira, no jogo e na fantasia, como atividades relacionadas apenas infância. É nesse ponto que o lúdico se torna importante na instituição escolar, pois a criança vai se desenvolvendo num ambiente lúdico e fazendo ciência, o que ainda contribui para se tornar um conhecimento habitual.

Para Friedmann (1996) o jogo não é somente um divertimento ou uma recreação.

Quando o educador recorre aos jogos, ele está harmonizando a sala de aula num lugar de motivação que consente aos discentes a assimilação dos conhecimentos ministrados, ligando culturas e valores.

Sobre estas aprendizagens que o jogo e o brinquedo harmonizam, Carvalho considera que:

Mesmo sem a intenção de aprender, quem brinca aprende, até porque se aprende a brincar. Como construção social, a brincadeira é atravessada pela aprendizagem, pois os brinquedos e o ato de brincar, a um só tempo, contam a história da humanidade e dela participam sendo aprendidos, e não uma disposição inata do homem (2003, p. 21).

Ao levar o lúdico para a sala de aula, estamos condicionando às crianças a criarem suas possibilidades para solucionar sua deficiência na aprendizagem, e aproximando-as de posições reais em que aproveitem tais conteúdos.

Apesar disso, sabe-se que alguns grupos familiares impõe nas escolas o modelo de atividades tradicionais como: cadernos repletos de conteúdos e atividades periódicas o que, muitas vezes interfere no trabalho docente.

Em suma, através das atividades lúdicas, a criança aprende a lidar com o mundo desenvolvendo seu modo de viver, pois no jogo a criança se coloca em balanceamento num mundo simbólico, projetando-se no mundo real, ou seja, a criança cria um mundo de papéis e relações sociais.

O PAPEL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NA APLICAÇÃO DO LÚDICO

Nos dias atuais os professores alfabetizadores procura aperfeiçoam de suas atividades visando tornar o ensino mais encantador. Uma das alternativas é aliar a distração e a brincadeira. Contudo, esse trabalho nem sempre é muito simples, porque os interesses e as solicitações das crianças são bem diferentes, e não são todas as situações de ensino e de aprendizagem que possibilitam um trabalho lúdico na escola.

O jogo e as brincadeiras, na perspectiva dos educadores, conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1988), “refere-se ao papel do professor de estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças, disponibilizando objetos, fantasias, brinquedos ou jogos e possibilitando espaço e tempo para brincar”. O desempenho do educador é de indicar normas, sem

estabelecer para que a criança tenha possibilidade de ordená-la, adequando a ela o direito de receber determinações para trabalhar o desenvolvimento social e político.

A informação na preparação das leis, dá à criança possibilidade de avaliar as importâncias morais, e de ordenar normas de acordo com o grupo. É claro que com ajuda do educador, poderá estar obtendo dados importantes, e ao mesma ocasião estará ajudando aperfeiçoar suas opiniões mediante ao objetivo apontado, para no final obter o devido efeito anunciado. É por isso que o educador tem que estar sempre atualizado para estimular os alunos construir o seu próprio conhecimento.

A alfabetização, com apoio nas atividades lúdicas, é muito estimulante e prazerosa, tanto para o docente como para a discente. O educador deve possuir característica fundamental de observação, ter olhos e ouvidos bem prudentes e sensibilidade para alcançar as necessidades de seus alunos. E está sempre procurando novas descobertas, tendo em seu pensamento que o educador nunca para de estudar esta sempre se inovando. No entender Carderelli (2007, p. 17), a “sua tarefa é escolher qual o jogo adequado para transmitir a mensagem educacional desejada”.

Os jogos e as brincadeiras usados pelos docentes podem e necessitam ser bem aplicados e, consumidas todas as possibilidades de ensino e de aprendizagem, abusando ao máximo as finalidades educativas de cada jogo ou brincadeira.

Para aproveitar dessas atividades, o pedagogo deve planejar e adaptar o conteúdo programático indicado, para um jogo ou uma brincadeira, desta forma permanecerá trabalhando a alcance e ansiedade da informação de modo lúdico, pois é por meio de atividades assim que o docente poderá pensar sobre a seu método docente, tendo então as contribuições necessários para direcionar o seu trabalho.

Nesse enfoque, Antunes destaca que:

Jamais pense em usar jogos pedagógicos sem um rigoroso e cuidadoso planejamento, marcado por etapas muito nítidas e que efetivamente acompanhem o processo dos alunos, e jamais avalie a qualidade do professor pela quantidade de jogos que emprega, e sim pela qualidade dos jogos que se preocupou em pesquisar e selecionar (1998, p. 37).

O planejamento é eficaz para o acontecimento de um projeto. Cada atividade deve ser pronunciada com outras para que a aprendizagem se dê progressivamente. Assim, ao incluir no planejamento uma atividade lúdica, o

professor deve ajustar o tipo de jogo ou outra atividade lúdica ao seu público e ao conteúdo a ser trabalhado, para que os efeitos sejam suficientes e obtenha os objetivos sugeridos.

A concepção lúdica de professores é, hoje, uma inquietação constante para aqueles que esperam na precisão de transformar o quadro educacional atual, pois da forma como se apresenta fica evidente que não enquadra com as reais obrigações dos que buscam a escola com o intuito de estudar o saber, para que tenham qualidades de reivindicar seus direitos e exercer seus deveres na sociedade.

Desse modo, Nóvoa:

Não é possível construir um instrumento pedagógico para além dos professores, isto é, que ignore as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente. Não quer dizer, com isto, que o professor seja o único responsável pelo sucesso ou insucesso do processo educativo. No entanto, é de suma importância sua ação como pessoa e como profissional (1991, p. 34)

Para que isto aconteça, é necessário que antes de colocar uma atividade lúdica à criança, os objetivos, normas e valores dos jogos ou da brincadeira precisam estar bem claros para o educador. O educador deve aproveitar as atividades lúdicas em seu trabalho pedagógico a fim de apreciar a obra, a fórmula e a interação da criança com outras crianças, harmonizando o desenvolvimento das suas potencialidades humanas, a criatividade, a fantasia e a socialização.

Para Friedmann:

O educador deve definir, previamente, em função das necessidades e dos interesses do grupo e segundo seus objetivos, qual é o espaço de tempo que o jogo irá ocupar em suas atividades, no dia-a-dia. Dever também definir o espaço físico aonde esses jogos irão se desenvolver: dentro de sala de aula, no pátio ou em outros locais (1996. P.70).

De acordo com Friedmann (1996) o professor necessitar e alcançar todos os elementos razoáveis do grupo deve ponderar as questões negativas e as questões positivas para que não venha sair do seu domínio o aproveitamento desse jogo em sua atividade curricular. Ressaltando que o profissional deve estar disposto para adquirir novas informações, pois assim, ele permanecerá em constante aprendizado. Atualmente muitas subversões têm aparecido na prática do ensino em que diz respeito às afinidades que alguns profissionais desenvolvem em relação a algumas crianças, destacando suas prioridades e afinidade.

Para Wadsworth (1987. p. 137), “parte do papel do professor é verificar se o que a criança já sabe e como ela raciona a fim de ser capaz de sugerir atividades e fazer perguntas no momento certo para que a criança possa desenvolver o seu próprio conhecimento”. Autor descreve que o educador necessita distinguir os seus alunos para processa o grau de entendimento da turma para depois, então, recomendar as atividades que precisará ser aplicado, para que ele não venha a interferir no desenvolvimento intelectual da criança. A criança precisa de equilíbrio emocional para se envolver com a aprendizagem. A dedicação pode ser um modo eficaz de aproximar o sujeito e a ludicidade em parceria com professor/aluno, ajuda a enriquecer o método de ensino-aprendizagem. E quando o educador dá evidência aos procedimentos que alicerçam as atividades lúdicas, compreender um maior encantamento do aluno, pois se aprende brincando.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23, v.01):

O educador é a peça principal nessa técnica, precisando ser um elemento essencial. Educar não se atém em repassar conhecimentos ou mostrar apenas um caminho, mas ajudar a criança a tomar consciência de si própria, e da sociedade. “É oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher caminhos, aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar”. Nessa perspectiva, segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 30, v.01):

Pelo nosso conhecimento na docência, compreender a maneira contraditória do lúdico como metodologia na prática docente, ou seja, alguns professores utilizam esse método em sala de aula, mas há aqueles que não o consideram como tal, mas sim como uma estratégia de motivação para outras atividades que não tenham a brincadeira como base de ação. Para estes, a brincadeira serve somente como passatempo, não necessitando se tornar uma técnica constante. Em contrapartida, alguns educadores já alcançam uma evolução significativa no entrosamento de certos conteúdos quando usam jogos ou dramatizações, sobretudo por aquelas crianças que exibem necessidades educacionais específicas.

Averiguamos, assim, que alguns educadores já adotam os benefícios de se usar o processo do lúdico. Entretanto, alguns ainda ponderam que se o lúdico apresentasse mais espaço na sala de aula, isso estaria mal compreendido pelos familiares, os quais ainda valorizam o conteúdo e as metodologias tradicionais. Entendemos mais uma vez a extensão que existe entre o discurso e o exercício em sala de aula. Professores reconhece a importância de procedimentos inovadores no sentido de aperfeiçoar o ensino e a aprendizagem, entretanto, muitas vezes, por diversos motivos, ainda utilizam procedimentos tradicionais, justificando tal atitude pela cobrança da comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atividade lúdica é importante porque desenvolve na criança a prevenção, memorização, fantasia, sendo todos os jeitos básicos para o procedimento da aprendizagem, que está a caminho quando a criança está com cinco anos de vida. Apreciando o trabalho com jogos e brinquedos, os educadores terão instrumento indispensável para com seu trabalho cotidiano.

O Lúdico pode servir de estímulo para o desenvolvimento da criança onde as atividades em que elas precisam de dedicação e imaginação ao compartilhar, auxiliar no amadurecimento cognitivo. Baseando-se na seriedade do lúdico com crianças, este trabalho servirá para explicar dúvidas de como é empregado no cotidiano na educação infantil, conferindo também se existe nas crianças algum problema na assimilação da aprendizagem durante o desenvolvimento de definida atividade.

Para alfabetização as atividades lúdicas abordaram especialmente o trabalho com jogos de linguagem, nos quais a criança vai se adequando da linguagem escrita, percebendo a diferença entre desenho e escrita, aprendendo a reconhecer, a diferenciar e aproveitar diferentes formas e sons de letras para compor falas, palavras e frases escritas.

As atividades lúdicas dispõem a alfabetização, bem como toda a aprendizagem intelectual ou de semelhança com o mundo da cultura. É importante ressaltar que o professor deve desenvolver atividades lúdicas na sala de aula, não como mero lazer ou simplesmente uma forma de distração, e sim como um ato muito importante que deve ter muita credibilidade.

Portanto pode-se dizer que planejar e alcançar atividades lúdicas dentro da sala de aula atende ao impulso correspondente da criança e a satisfação de sua precisão interior, ou seja, a obrigação do lúdico. Por fim, resta pronunciar que o lúdico tolera novos costumes de a criança se desenvolver, associado a fatores como: capacitação dos profissionais envolvidos, infraestrutura, pode-se conseguir uma educação de qualidade, capaz de ir ao encontro dos interesses essenciais à criança, pois as atividades lúdicas não são totalizações, mas sim fazem parte do processo de aprendizagem. Aprendemos que o lúdico deve ser levado para a sala de aula e estar embutido nas metodologias.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. **Jogos divertidos e brinquedos criativos**. 2ª ed. Petrópolis, SP: Vozes, 2004.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**: os jogos e os parâmetros curriculares nacionais. Campinas: Papirus, 2005.

_____. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília. MEC/SEF. Vol. 1 e 2. 1998.

CARDERELLI, Fernanda Cristina. **A contribuição do lúdico nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. Capivari: CNEC, 2007.

CARNEIRO, M. A. B. **Aprendendo através da brincadeira**. Ande, Revista da Associação Nacional de Educação, ao 13, nº 21, Cortez Editores, 1995

CARVALHO, A. M. C. e outros (org.). **Brincadeira e cultura**: viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schmitt. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, Vol. 1 n. 4 - jan.-mar./2004 p. 107-111.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M.; DALLAZEN, M. I. H. (org.). **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000 (Caderno de Educação Básica, 6)

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender, o resgate do jogo infantil**. Moderna: São Paulo, 1996.

GONZAGA, Rúbia Renata das Neves. **A importância da formação lúdica para professores de educação infantil**. Revista Maringá Ensina nº 10 – fevereiro/abril 2009.

KISHIMOTO, Tizuka Morchida. **Jogos Infantis; O jogo, a criança e a educação**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

LEAL, F. L. **A importância do lúdico na educação infantil**. 2011. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal do Piauí – UFPI, Picos, PI, 2011.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Prodil, 1994.

NÓVOA, Antônio. **A formação em foco: caminhos para você ensinar melhor**. São Paulo: Cortez 1991

PIAGET, J. **O raciocínio na criança**. 3ª ed. Rio de Janeiro, Record, 1967.

REDIN, Euclides, **O espaço e o tempo da criança**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

RONCA, P.A.C. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. São Paulo: Edisplan, 1989.

TEIXEIRA, C. E. J. **A Ludicidade na Escola**. São Paulo: Loyola, 1995.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1989.

_____. **A formação social da mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WADSWORTH, Barry J. **Piaget para o professor da pré-escola primeiro grau / Barry J. Wadsworth**; tradução de Marília Zanella Sanvicente. – 2. ed. – São Paulo: Pioneir Ed- São Paulo: Cortez; 1987.

WAJSKOP. Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

PLANTAS MEDICINAIS EM COMUNIDADES RURAIS: UM RECURSO PEDAGÓGICO PARA O FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Dougllas Ferreira da Rocha

Mestre em Agricultura e Ambiente pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Especialista em Ensino das Ciências pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: profdougllasrocha@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-6355-4789>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6023834412068920>

Luzia Ferreira da Cruz

Especialista em Ensino de Biologia pela Faculdade Focus. Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: luzia_ferreira2011@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1389-8409>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4497990161352943>

RESUMO

Embora a Educação Ambiental seja definida por vários conceitos, é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica. Diante da intensa sobre-exploração dos recursos naturais, este trabalho justifica-se mostrando que a educação ambiental tem sido o caminho para conservação dos recursos naturais de comunidades rurais. O objetivo deste trabalho a partir de uma revisão bibliográfica, levantar a relação da Educação ambiental com as plantas medicinais em seus contextos históricos. A educação ambiental, apontaria para o uso adequado e cultivo das plantas medicinais, visando na ampliação da cultura e da cidadania da população, o que consequentemente iria resgatar o conhecimento popular sobre o uso das plantas medicinais e, sobretudo, a instrução sobre a proteção da vegetação local e também a reabilitação da saúde na comunidade, uma vez que se acredita que a população tradicional recorra primeiro às plantas no tratamento de doenças.

Palavras-chave: Etnobotânica. Conhecimento tradicional. Educação. Meio Ambiente.

ABSTRACT

Although Environmental Education is defined by several concepts, it is a process of permanent learning, not based on all forms of life. Such education, and actions that contribute to a human and social transformation towards an ecological preservation. Given the intense over-exploitation of natural resources, this work is justified by showing that environmental education has been the way to conserve the natural resources of rural communities. The objective of this work, based on a bibliographical review, is to raise the relationship between environmental education and medicinal plants in their historical contexts. Environmental education, would point to the proper use and cultivation of medicinal plants, aiming at expanding the culture and citizenship of the population, which would consequently rescue popular knowledge about the use of medicinal plants and, above all, instruction on the protection of local vegetation and also the rehabilitation of health in the community, since it is believed that the traditional population first resort to plants in the treatment of diseases.

Keywords: Ethnobotany. Traditional knowledge. Education. Environment

INTRODUÇÃO

A crise climática e ambiental é um tema central na contemporaneidade, impulsionada pela busca de um desenvolvimento que garanta qualidade de vida e bem-estar em escala global (SACHS, 2015; ONU, 2015). No entanto, o modelo de produção e consumo atual tem intensificado os impactos da ação antrópica, gerando um perigoso desequilíbrio nos sistemas terrestres, como apontam os mais recentes relatórios científicos (IPCC, 2022).

Nesse contexto, a educação ambiental crítica emerge como uma estratégia indispensável. Seu objetivo é formar cidadãos com pensamento sistêmico e engajamento para atuar, individual e coletivamente, na transformação socioecológica necessária, superando a mera resolução de problemas pontuais (GUIMARÃES, 2020).

Considerando a complexidade dos desafios atuais, é imprescindível fortalecer práticas educativas que promovam uma profunda mudança de valores e comportamentos, articulando saberes e ações rumo a sociedades sustentáveis. Seu caráter formador está para além das discussões da educação básica e da educação superior, pois

A realidade atual exige uma reflexão centrada na inter-relação entre saberes e práticas coletivas que criam identidades e valores comuns e ações solidárias face à reapropriação da natureza, numa perspectiva que privilegia o diálogo entre saberes (JACOBI, 2013, p. 30).

A consolidação da Educação Ambiental começa a se estruturar com a promulgação da Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, tendo sido regulamentada após discussões na Câmara Técnica Temporária de Educação Ambiental no CONAMA em 1982. A partir disso, o MEC propõe, através dos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) a inserção do meio ambiente como tema transversal nas redes de ensino (BRASIL, 1999).

Dentre as várias estratégias das quais se podem lançar mão para trabalhar a educação ambiental nos dias de hoje, como afirmam, Lucca; Brum (2013), Barbieri; Silva (2011), todas se tornam mais acessíveis quando levam em consideração a realidade do indivíduo em processo de aprendizagem, ultrapassando os muros da escola (GUIMARÃES, 2007). Além de formações continuadas para professores, é necessário inserir, incluir o aprendiz no processo formador dos conceitos subjetivos

a um conteúdo, é imprescindível que o trabalho dos professores considere as concepções espontâneas dos alunos, para não correrem o risco de apenas acabar transmitindo as suas experiências, suas dúvidas e seus pensamentos sobre o tema (FORGIARINI, 2010).

Por um lado, a educação no meio rural, desenvolvida num meio em que o aprendiz tem maior contato com os recursos naturais, tem se mostrado decadente em seus princípios formadores da educação ambiental, pois segundo Souza; Santos (2012), o desenvolvimento de atividades ambientais é realizado em datas específicas, ou elas não são trabalhadas e em geral as atividades que envolvem aspectos ambientais da região são discutidas parcialmente, as mais comentadas são a pesca e agricultura.

Por outro lado, o universo da educação no meio rural é ainda bastante marcado pela presença das escolas isoladas multisseriadas que possuem um (a) único (a) professor (a) para duas, três e até quatro séries diferentes (BOF, 2006).

Verifica-se, portanto, que a relação existente entre o meio ambiente e a sociedade baseia-se na expropriação dos recursos naturais para produção de produtos manufaturados. Consequentemente, educar para o meio ambiente se torna uma tarefa difícil, pois a Educação Ambiental não consegue se envolver nos currículos de ensino, de modo a reconhecer e valorizar o ambiente como um todo interdisciplinar (LOUREIRO, 2004).

Uma ferramenta para discutir um conceito de educação ambiental no ambiente rural é por meio das plantas medicinais, estas que são culturalmente inerentes ao homem e a sua formação histórica, além de que segundo Strachulski; Floriani (2013), considerações sobre o conhecimento ecológico local, por meio de estudos etnobotânicos, são de suma importância para o resgate e valorização da cultura e conhecimento locais.

Estudos etnobotânicos e de etnociências têm comprovado que os conhecimentos de populações tradicionais são fundamentais para a compreensão das dinâmicas de funcionamento do meio ambiente. (MARQUES; CARNIELLO, 2003); e conhecer tem se mostrado o melhor caminho para preservar. Os saberes locais e informações podem, desta forma, contribuir para complementar o conhecimento científico sobre o manejo de recursos naturais (BERKES et al., 1998). As informações acumuladas podem possibilitar a interação com o ambiente que os cerca para prover suas necessidades de sobrevivência (AMOROZO, 1996).

Em destaque deste estudo temos a Etnobotânica, a qual busca aliar os fatores culturais e ambientais, das plantas, em especial as de uso medicinal bem como uso que delas fazem (ALBUQUERQUE, 2005). Sendo um ramo da Etnobiologia que é o estudo do conhecimento e das conceituações desenvolvidas por qualquer cultura sobre os seres vivos e os fenômenos biológicos (ALBUQUERQUE, 2005).

Estudos etnobotânicos, como este, ou etnofarmacológicos são relevantes para obtenção de dados sobre plantas medicinais, preservação de seus ecossistemas presentes na comunidade e busca de substâncias naturais com ação terapêutica (ALBUQUERQUE; HANAZAKI, 2006, *apud* SOUZA, et al. 2010).

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A preocupação com a questão ambiental remonta à revolução industrial; desde então, com sua ação transformadora e inventora, a ação predatória do homem contra o meio ambiente tem sido intensificada a todo instante (ARAÚJO, 2009). No entanto, é a década de 1960 que se apresenta como referência quanto à origem das preocupações das perdas da qualidade ambiental (CAMPOS, 2004).

Este período foi marcado pelo aumento progressivo de problemas ambientais de ordem global, como também, pelas respostas da sociedade civil em favor de todas as formas de poder, opressão e injustiça. Nesse contexto, surgiu o Movimento Ambientalista, que criticava a exploração predatória dos recursos naturais e o modelo político-econômico capitalista de desenvolvimento na lógica do “fazer dinheiro” bem como toda forma de poder de exclusão humana (RODRIGUES, 2008).

Em 1962, como resposta aos vários impactos ambientais ocorridos em escala global, a jornalista americana Rachel Carlson, lança o livro “Primavera Silenciosa”, no qual referia-se aos efeitos dos pesticidas sobre o ambiente e em extensão ao ser humano (PASA et al., 2011). Este livro foi um clássico da história do Movimento Ambientalista mundial por suscitar uma grande inquietação e discussão a nível internacional sobre a perda da qualidade de vida (DIAS, 2004).

Contudo, o marco inicial da educação ambiental no âmbito internacional foi na Conferência de Estocolmo em 1972, que promoveu a criação de três documentos: o primeiro destacava o papel dos governantes, da ciência, da tecnologia e da educação sobre a promoção da preservação ambiental; o segundo abordava a

importância da criação de um “Programa Internacional de Educação Ambiental” e o terceiro, denominado de Relatório Brundtland (Nosso Futuro Comum), acerca da sustentabilidade do planeta Terra (PASSOS, 2009).

A partir da conferência realizada em Estocolmo se tornou clara a urgente necessidade de criar novas medidas para tratar os problemas ambientais. E a Educação ambiental passou a ser amplamente discutida em várias reuniões e fóruns com a temática: “Desenvolvimento e Meio Ambiente” (BRASIL, 2002).

No Brasil, como consequência da conferência de Estocolmo e por pressão do Banco Mundial, o Presidente da República criou no âmbito do Ministério do Interior a secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), primeiro organismo oficial brasileiro de ação racional, orientado para gestão integrada do meio ambiente (DIAS, 1991)

Em 1975, como consequência das recomendações da Conferência de Estocolmo, a UNESCO promoveu, em Belgrado, um encontro internacional sobre a educação ambiental. Este evento reuniu representantes de todos os países que acreditavam na ONU. O encontro culminou na criação de uma carta, a qual ficou conhecida como “Carta de Belgrado”, um documento de grande significado para evolução da Educação Ambiental (DIAS, 2004).

A Carta expressava a necessidade de uma nova ética global, que proporcionasse a erradicação da pobreza, da fome, do analfabetismo, da poluição, e da dominação e exploração humana, bem como preconizava que os recursos do mundo deveriam ser utilizados de um modo que beneficiasse toda a humanidade e proporcionasse a todos a possibilidade de aumento da qualidade de vida (DIAS, 1991).

Em 1977, a ONU, através da UNESCO, realizou a primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, realizada em Tbilisi, Geórgia. Esta recomendou a adoção de alguns critérios para o desenvolvimento da educação ambiental de uma maneira mais sólida, sistematizada e com uma abrangência mundial de suas diretrizes e conceitos (GUIMARÃES, 2013).

No Brasil, em 1979, o Departamento de Ensino Médio do MEC e a CETESB publicaram o documento “Ecologia - uma proposta para o ensino de 1º e 2º graus”. Tratava-se de uma forma absolutamente reducionista de abordar a temática ambiental por acentuar, quase que exclusivamente, os aspectos biológicos do meio ambiente (PASA et al., 2011).

Em 1981, o então presidente da República, João Figueiredo, sancionou a Lei

6.938, que discorria acerca da Política Nacional do Meio Ambiente, discutindo suas finalidades, mecanismos de formação e aplicação. Este se tornou um instrumento de amadurecimento, implantação e consolidação da política ambiental no Brasil. No mesmo ano foi criado o Conselho Nacional do Meio Ambiente – CONAMA, que apresentou uma resolução estabelecendo diretrizes para a Educação Ambiental (DIAS, 2004).

Em 1988, ocorreu a promulgação da Constituição Brasileira com um capítulo sobre o Meio Ambiente. Em seu artigo 225, no capítulo VI – Do Meio Ambiente, inciso VI, destacou a necessidade de promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino. Para tanto, leis federais, decretos, constituições estaduais e leis municipais, determinaram a Educação Ambiental como obrigatória (PASA et al., 2011).

Em 1992, aconteceu a Conferência da ONU sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, mais conhecida como “ECO 92” e “Rio-92”, por ter sido realizada na cidade do Rio de Janeiro, com a participação de representantes de 170 países (DIAS, 2004), que teve como principal documento produzido a “Agenda 21”, que propôs ações estratégicas e estabeleceu metas a curto, médio e longo prazo, a fim de tornar possível uma realidade mundial sustentável no século XXI (RODRIGUES, 2008).

Neste contexto, um importante avanço dado pela política brasileira para efetivação da Educação Ambiental ocorreu em abril de 1999, quando decretou-se a Lei nº 9.795, DE 27 DE Abril de 1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, regulamentada após as discussões na Câmara Técnica Temporária de Educação Ambiental no CONAMA (PASA et al., 2011).

Dez anos após a ECO-92, a ONU realizou a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável em Joanesburgo (África do Sul), a chamada Rio+10 ou conferência de Joanesburgo. O objetivo principal da Conferência seria rever as metas propostas pela Agenda 21 e direcionar as realizações às áreas que requerem um esforço adicional para sua implementação. Porém, o evento tomou outro direcionamento, voltado para debater quase que exclusivamente os problemas de cunho social (RODRIGUES, 2008).

Em 2012, voltou-se a discutir esta temática através da Rio+20 (Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Sustentável), cujo objetivo foi renovar e reafirmar a participação dos líderes dos países com relação ao desenvolvimento

sustentável no planeta Terra. Foi, portanto, uma segunda etapa da Cúpula da Terra (ECO-92) que ocorreu há 20 anos na cidade do Rio de Janeiro (VELLOSO et al., 2012).

Desta maneira, dentre os diversos conceitos adotados para a educação ambiental ao longo do tempo e das discussões sobre o tema, o mais adequado às necessidades atuais parece ser o que foi firmado no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992) (HOEFEL et al. 2012), adotado como base para o desenvolvimento deste trabalho, que considera que a mesma:

É um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica. Ela estimula a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservam entre si relação de interdependência e diversidade. Isso requer responsabilidade individual e coletiva a nível local, nacional e planetário. (...) A Educação Ambiental deve gerar, com urgência, mudanças na qualidade de vida e maior consciência de conduta pessoal, assim como harmonia entre os seres humanos e destes com outras formas de vida (VIEZZER; OVALLES, 1994 *apud* HOEFEL et al. 2012, p. 121).

PERCEPÇÃO AMBIENTAL DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS RURAIS

As comunidades rurais consideradas tradicionais são configuradas pela sua relação intrínseca com meio ambiente, que tem despertado a atenção de diversos pesquisadores, Corona, et al (2010). Como aponta Lucas, et al (2011), jovens rurais têm ampliado sua visão em relação às ações de minimizar os impactos ambientais aos quais comunidades rurais e tradicionais estão expostas.

As comunidades tradicionais são compreendidas pela vivência cultural, social, religiosa e econômica de um grupo de pessoas ocupando um território que tem uma representação histórica daquela comunidade (SOUZA; BRANDÃO, 2012).

Este decreto contribuiu para a ascensão da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), cujo objetivo é promover o desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, com ênfase no reconhecimento, fortalecimento e garantia dos seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização à sua identidade, suas formas de organização e suas instituições

(BRASIL, 2007).

Tarpani (1991) aponta as comunidades rurais como sendo compreendidas de pessoas que trabalham e dependem da atividade agrícola como forma de subsistência; têm grupos de moradores reduzidos comparados aos das comunidades urbanas e tendem a ser mais homogêneas em suas características psicossociais.

Para caracterizar as comunidades focos deste estudo enquanto tradicionais e rurais, levou-se em consideração uma abordagem mais aberta, como a sugerida por Mendonça et al (2007), que aborda o termo “população tradicional”, sem apontar divergências entre o mesmo e populações rurais, no que se refere à reivindicação de seus direitos e de políticas públicas que os garantam.

A decisão de enquadrar estas comunidades nos conceitos tradicional e rural leva ainda em consideração a abordagem de Torres (2012), que discute os conceitos enquanto deveres dinâmicos que sobrevoam a realidade social se ressignificando e/ou se transmutando de acordo com os processos históricos. Este parece ser um aspecto importante para o entendimento das “comunidades tradicionais” como grupos sociais que lutam pelo reconhecimento de seus direitos.

Comunidades rurais/tradicionais se sobressaem às comunidades urbanas em sua relação com os recursos naturais, sobretudo pela sua dependência do meio para sua sobrevivência e atenção básica à saúde, através do uso das plantas medicinais, como apontam, Oliveira, et al (2010), Aguiar; Barros (2012), Christo, et al (2010), Sousa (2013), Gomes, et al (2013).

É preciso, no entanto, vincular destas comunidades com as práticas de educação ambiental, sobretudo, incentivando a formação de um olhar conservador sobre os recursos naturais, a ser passado de geração a geração (Amorozo, 1996). A manutenção destes conhecimentos advindos de populações locais é indispensável à construção de uma prática conservacionista, já que uma vez perdido este se torna irrecuperável (ALBUQUERQUE; ANDRADE, 2002).

A educação ambiental tem sido o veículo de novos rumos acerca da perpeção ambiental de comunidades como um todo. Segundo Hoefel et al. (2012), a Educação Ambiental, num processo interdisciplinar, tem procurado apontar caminhos que possibilitem uma revisão e transformação dos valores que regem a ação humana e uma maior compreensão das dinâmicas históricas e socioambientais.

RELAÇÃO DAS COMUNIDADES RURAIS COM AS PLANTAS MEDICINAIS

Desde o início da sua história, o homem sempre se utilizou das plantas medicinais como fonte de cuidado primário à saúde (FEITAS et al, 2011), (BRUNING et al, 2012). A Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que aproximadamente 80% da população dos países em desenvolvimento utilizam, para atenção primária da saúde, extratos vegetais ou seus princípios ativos (OMS, 2006).

As comunidades rurais se relacionam com o meio ambiente, apresentando uma relação mais estreita com as plantas medicinais, como apontam os estudos realizados por Rosa et al. (2011) e Souza (2013), através dos quais foi verificado que tem havido um aumento do uso de plantas medicinais por comunidades rurais, seja para produção de medicamentos em cooperativas, seja para fazer o uso direto do extrato do vegetal. Ainda de acordo com os autores, este conhecimento é passado de geração após geração e perpetua nas comunidades.

A forma como estas comunidades utilizam estes vegetais tem causado inquietações em muitos pesquisadores (Hoefel et al. 2012; Siveiro et al. 2012; Ribeiro et al. 2011; Silva; Freire 2010; Monteiro et al. 2012), pois a prática extrativista por elas realizada tem comprometido a sobrevivência de algumas espécies de vegetais, aumentando a pressão ecológica (pressão de uso) exercida sobre esses recursos naturais. Assim, tanto a atribuição de um valor econômico, o extrativismo predatório, quanto o comércio local de plantas medicinais, além da degradação ambiental dos ambientes naturais, colocam em risco muitas espécies medicinais nativas.

As relações das pessoas com as plantas medicinais podem ocorrer através de diversas vias, desde a manutenção de verdadeiros quintais agroflorestais até o cultivo comum na própria residência (AGUIAR; BARROS, 2012), apresentando-se como alternativa de se trabalhar a conservação das plantas medicinais, como forma de estabelecer paradigmas de uma educação ambiental que vise à conservação da flora local (HOEFEL et al. 2012).

Segundo Amorozo (2002), os quintais são espaços de resistência no ambiente rural, que garantem a interação do homem com elementos do mundo natural. O quintal se refere ainda ao espaço do terreno situado ao redor a casa, regularmente manejado onde são cultivadas plantas como alimentares, condimentares, medicinais, ornamentais e mágicas e também são criados animais

domésticos de pequeno porte. Em relação à conservação da agrobiodiversidade, os quintais rurais são considerados um verdadeiro banco de recursos genéticos de grande importância para a humanidade.

Além disso, o valor estético de espaços verdes, a formação de micro climas, a prevenção de doenças por meio de alimentação diversificada e o poder curativo das plantas medicinais são componentes da qualidade de vida proporcionadas pela agricultura urbana e periurbana (Dias, 2000).

Hoefel et al. (2012) aponta que as culturas tradicionais elaboraram ideias sofisticadas de saúde e bem-estar e para muitas a saúde não é a mera ausência de doença e sim um estado de equilíbrio espiritual, de convivência comunitária e ecológica, com a inclusão em sistemas de cura tanto de remédios para cura física, quanto para a melhoria e fortalecimento do bem -estar.

O estudo desta relação homem-planta de acordo com uso que faz das mesmas traduz-se na ciência denominada Etnobotânica, termo inicialmente condicionado ao uso intenso de plantas que o homem primitivo realizava, como mostra Amorozo (2002), ao referir que em 1895 é usado, pela primeira vez, o termo etnobotânica por J. Harshberger que, apesar de não o ter definido, assinalou formas pelas quais estes poderiam ser úteis à investigação científica, entendendo-o, como o estudo das plantas usadas pelos povos primitivos ou aborígenes.

Atualmente o termo etnobotânica tem tido uma maior abrangência, sendo definido como o estudo do conhecimento e das conceituações desenvolvidas por qualquer cultura sobre os recursos vegetais e os fenômenos biológicos a eles associados (ALBUQUERQUE, 2005). Este conceito busca aliar os fatores culturais e ambientais das plantas, em especial as de uso medicinal, bem como o uso que delas fazem (ALBUQUERQUE, 2005).

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, L. C. G. G.; BARROS, R. F. M. Plantas medicinais cultivadas em quintais de comunidades rurais no domínio do cerrado piauiense (Município de Demerval Lobão, Piauí, Brasil). *Rev. bras. plantas med.*, Botucatu, v. 14, n. 3, p. 419-434, 2012.
- ALBUQUERQUE, U. P. Etnobotânica aplicada para a conservação da biodiversidade. In: ALBUQUERQUE, U. P.; LUCENA, R. F. P. (org.). **Métodos e Técnicas na Pesquisa Etnobotânica**. Recife: Editora Livro Rápido/ NUPEEA, p.139-158, 2005.
- ALBUQUERQUE, U. P.; ANDRADE, L. H. C. Conhecimento botânico tradicional e conservação em uma área de caatinga no estado de Pernambuco, Nordeste do Brasil. **Acta Botânica Brasílica**, São Paulo, v.16, n.3, p.273-285, jul./set. 2002.
- AMOROZO, M. C. M. Abordagem etnobotânica na pesquisa de plantas medicinais. In: DI STASI, L. C. (Org.). **Plantas medicinais: arte e ciência – um guia de estudo interdisciplinar**. São Paulo: Ed. UNESP, 1996. p. 47-68.
- ARAÚJO, V. R. D. **Educação ambiental no contexto escolar: saberes e práticas docentes**. Salvador: Edneb, 2009.
- BARBIERI, J. C.; SILVA, D. Desenvolvimento sustentável e educação ambiental: uma trajetória comum com muitos desafios. **Rev. Adm. Mackenzie**, v. 12, n. 3, São Paulo, SP, p. 51-82, 2011. ISSN 1678-6971.
- BERKES, F. et al. Minireviews: exploring the basic ecological unit: ecosystem-like concepts in traditional societies. **Ecosystems**, v. 1, n. 5, p. 409-415, 1998.
- BOF, A. M. **A educação no Brasil rural**. Brasília: INEP, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação ambiental legal**. Brasília, DF:Ministério da Educação, 2005.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- BRUNING, M. C. R.; MOSEGUI, G. B. G.; VIANNA, C. M. M. A utilização da fitoterapia e de plantas medicinais em unidades básicas de saúde nos municípios de Cascavel e Foz do Iguaçu-Paraná: a visão dos profissionais de saúde. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, RJ, v. 17, n. 10, p. 2675-2685, 2012.
- CHRISTO, A. G.; BRUNI, R. R. G.; SILVA, A. G. Conhecimento local em horta medicinal numa comunidade rural adjacente à Floresta Atlântica no sudeste do Brasil. *Revista Brasileira de Farmacognosia*, Curitiba, PR, v.20, n. 4, p.494-501, 2010.
- CORONA, H. M. P.; SILVA, L. M. O global e o local: as empresas reflorestadoras e a comunidade cabocla de Postinho na Região Metropolitana de Curitiba. *Acta*

Scientiarum: Human & Social Sciences, Maringá, v. 32, n. 1, 2010.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

Ferreira, M. H. H. D. **A Educação ambiental no contexto do desenvolvimento curricular**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade de Lisboa Faculdade de Psicologia, Lisboa, 2009.

FORGIARINI, A. M. C. **Construção do conhecimento a partir das concepções espontâneas apresentado por alunos do ensino fundamental sobre o tema digestão**. 2010. 71f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS, 2010.

FREITAS, D. A. et al. Saúde e comunidades quilombolas: uma revisão da literatura. **Rev. CEFAC**, São Paulo, SP, v. 13, p. 937-43, 2011.

GOMES, A. F. S.; RODRIGUES, C. B. Ser e viver enquanto comunidades tradicionais. **Mercator - Revista de Geografia da UFC**, Fortaleza, CE, v. 11, n. 26, p.109-120. 2013.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação Ambiental: utopias e práxis**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2020.

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental: participação para além dos muros da escola. In: MELLO, S. S.; TRAJBER, R. (Coord). **Conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: UNESCO, 2007, p. 85-95.

HOEFEL, J. L. M.; GONÇALVES, N. M.; FADINI A. A. B. Caminhos interpretativos e conhecimento popular sobre as plantas medicinais como forma de educação ambiental. **Revista Brasileira de Ecoturismo**, v.5, n. 1, 2012.

INTERGOVERNMENTAL PANEL ON CLIMATE CHANGE (IPCC). **Climate Change 2023: Synthesis Report**. Geneva: IPCC, 2023. Disponível em: <https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/>. Acesso em: 04 ago. 2025.

JACOBI, P. Educação e meio ambiente – transformando as práticas. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. Brasília, p. 28-35, 2013.

LOUREIRO, C. F. B. Educar, participar e transformar em educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Brasília, p. 13-20, 2004.

LUCCA, E. J.; BRUM, A. L. Educação Ambiental: como implantá-la no meio rural? **RAIMED - Revista de Administração IMED**, Passo Fundo, RS, v. 3, n.1, p. 33-42, 2013. ISSN 2237 7956.

MAGNO, L.; DOULA, S. M.; PINTO, N. M. A. "Todo mundo conhece a gente agora": cultura e identidade de jovens rurais em Minas Gerais (Brasil). **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 9, n. 1, p. 305-319, Manizales – Colombia, 2011.

MARQUES, L. M.; CARNIELO, M. A. Educação ambiental nos quintais: uma

articulação entre escola e a comunidade. In: II ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2003, São Carlos. **Anais...** São Carlos, SP, 2003.

MONTEIRO, Julio et al. Valuation of the Aroeira (*Myracrodruon urundeuva* Allemão): Perspectives on conservation. Acta Botânica Brasílica, São Paulo- SP, v. 26, n. 1, p. 125-132, 2012.

OMS. Política Nacional de Plantas Medicinais. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_fitoterapicos.pdf. Brasília, 2006. Acesso em: 20 dez. 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. [S. l.]: ONU, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2025.

PASSOS, P. N. C. Conferência de Estocolmo como ponto de partida para a proteção internacional do meio ambiente. **Revista Direitos Fundamentais e Democracia.** v. 6. 2009.

RIBEIRO, W. S. et al. Conservação e fisiologia pós-colheita de folhas de Capuchinha (*Tropaeolum majus* L.). Rev. bras. plantas med., Botucatu- SP, v. 13, n. spe, p. 598-605, 2011.

ROSA, C.; CÂMARA, S. G.; BÉRIA, J. U. Representações e intenção de uso da fitoterapia na atenção básica à saúde. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, RJ, v. 16, n. 1, p. 311-318, 2011.

SILVA, T. S.; FREIRE, E. M. Abordagem etnobotânica sobre plantas medicinais citadas por populações do entorno de uma unidade de conservação da caatinga do Rio Grande do Norte, Brasil. **Rev. bras. plantas med.**, Botucatu- SP, v. 12, n. 4, p. 427-435, 2010.

SIVIERO, A. et al. Plantas medicinais em quintais urbanos de Rio Branco, Acre. **Revista Brasileira de Plantas Medicinas**, Botucatu, SP, v.14, n.4, p.598, 2012.

SOUSA, J. R. J.; ALBUQUERQUE, U. P.; PERONI, N. Traditional Knowledge and Management of *Caryocar coriaceum* Wittm.(Pequi) in the Brazilian

Savanna, Northeastern Brazil. Economic botany, São Paulo- SP, v. 67, n. 3, p. 225-233, 2013.

SACHS, Jeffrey D. **A era do desenvolvimento sustentável.** Tradução de George Schlesinger. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SOUSA, M. J. M. et al. Medicinal plants used by Itamaty community nearby Anápolis, Goiás State, Brazil. **Acta Scientiarum. Health Sciences**, Maringá, v.32. n. 2, p. 177-184, 2010.

SOUZA, R. M.; SANTOS, M. M. Análise da prática pedagógica em educação ambiental no contexto de escola rural em itaporanga d'ajuda-se. **Revista Vitas-Visões Transdisciplinares sobre Ambiente e Sociedade**, Niterói, RJ, n. 2, 2012.

STRACHULSKI, J.; FLORIANI N. Conhecimento popular sobre plantas: um estudo etnobotânico na comunidade rural de linha criciúmal, em Cândido de Abreu- PR.

Revista Geografar, Curitiba, v.8, n.1, p.125-153, jun. 2013.

THOMAS, B. L.; FOLETO, E. M. A evolução da legislação ambiental no âmbito das áreas protegidas brasileiras. Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM, Santa Maria- RS, v. 8, p. 734-745, 2013.

TORRES, I. C. O campo da pesquisa e as condições socioculturais das mulheres da floresta. In:_____. TORRES, I. C. (Org.). **O ethos das mulheres da floresta.** Manaus: Editora Valer, Fapeam, 2012. 254 p.

VELLOSO, J. P. R. (Coord.). **A questão ambiental e a Rio + 20.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

ENSINO DE BOTÂNICA ATRAVÉS DE PLANTAS MEDICINAIS: UMA ABORDAGEM DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA O ENSINO MÉDIO

Dougllas Ferreira da Rocha

Mestre em Agricultura e Ambiente pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Especialista em Ensino das Ciências pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: profdougllasrocha@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-6355-4789>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6023834412068920>

Luzia Ferreira da Cruz

Especialista em Ensino de Biologia pela Faculdade Focus. Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: luzia_ferreira2011@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1389-8409>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4497990161352943>

RESUMO

O ensino de Botânica no ensino médio enfrenta desafios como a "cegueira botânica", metodologias descontextualizadas e falta de recursos didáticos. Este artigo de revisão analisa a literatura sobre Educação Ambiental, uso de plantas medicinais e sua relação com o ensino de Botânica. Os estudos indicam que metodologias ativas e a valorização dos saberes prévios dos alunos contribuem para o interesse e a aprendizagem significativa. A inserção das plantas medicinais como recurso pedagógico favorece abordagens interdisciplinares e conecta saberes tradicionais ao ensino científico. Conclui-se que a reformulação das práticas pedagógicas, aliada à formação continuada dos professores, é essencial para promover a educação científica e a conscientização ambiental no contexto escolar.

Palavras-chave: Ensino de botânica; ensino médio; metodologias ativas; plantas medicinais; educação ambiental.

ABSTRACT

Botany teaching in high school faces challenges such as "plant blindness," decontextualized methods, and lack of didactic resources. This review article examines the literature on Environmental Education, medicinal plants, and their relationship with Botany teaching. Studies show that active methodologies and valuing students' prior knowledge foster interest and meaningful learning. Using medicinal plants as a pedagogical tool promotes interdisciplinary approaches that connect traditional knowledge with scientific education. The reformulation of pedagogical practices, together with continuing teacher education, is essential to enhance science teaching and promote environmental awareness among students.

Keywords: Botany teaching; high school; active methodologies; medicinal plants; environmental education.

INTRODUÇÃO

A Botânica é vista como obstáculo, por muitos professores, para a transposição didática. Ceccantini (2006) afirma que muitos professores de Biologia fogem das aulas de Botânica alegando ter dificuldade em desenvolver atividades práticas que despertem curiosidade nos estudantes e mostrem a utilidade daquele conhecimento no seu dia-a-dia.

Uno (2009) indica que os estudantes não veem plantas ou botânica como um conteúdo inerentemente interessante, sendo as temáticas sobre animais e humanos os principais motivos de interesse para aqueles que seguem carreira na Biologia. Amadeu e Maciel (2014) apontam que as experiências de ensino dos conteúdos botânicos são consideradas desinteressantes por parte dos educandos, uma vez que as práticas pedagógicas empregadas geram um aprendizado mecânico e com baixo rendimento escolar.

Este é um problema que se repete nos ambientes de ensino: os estudantes não aprendem e suas “notas baixas” revelam apenas o desinteresse destes para com o conteúdo. Por outro lado, esses dados geram inquietações que nos trazem indagações, a ponto de levar-nos a uma reflexão da prática pedagógica, a fim de saber se essa problemática se relaciona apenas ao desinteresse dos estudantes.

Diante dessas considerações é oportuno destacar a importância de utilizar plantas medicinais como recurso didático, para aproximar a cultura popular das famílias dos alunos ao conhecimento científico. Chamar a atenção aos cuidados necessários, quanto à forma de preparo, coleta e quantidade ingerida das plantas medicinais, bem como a conservação da flora local. E possibilitar o despertar para o ensino da Botânica, aproximando os educandos ao reino das plantas, da sua diversidade e importância em nosso planeta.

Histórico da Educação Ambiental

A preocupação com a questão ambiental remonta à Revolução Industrial, desde então, com sua ação transformadora e inventora, a ação predatória do homem contra o meio ambiente tem sido intensificada a todo instante (ARAÚJO, 2009). Este período foi marcado pelo aumento progressivo de problemas ambientais de ordem global, como também, pelas respostas da sociedade civil em favor de todas as formas de poder, opressão e injustiça.

Nesse contexto, surgiu o Movimento Ambientalista, que criticava a exploração predatória dos recursos naturais e o modelo político-econômico capitalista de desenvolvimento na lógica do “fazer dinheiro” bem como toda forma de poder de exclusão humana (RODRIGUES, 2008).

Em 1962, como resposta aos vários impactos ambientais ocorridos em escala global, a jornalista americana Rachel Carlson, lança o livro “Primavera Silenciosa”, no qual, referia-se aos efeitos dos pesticidas sobre o ambiente e em extensão ao ser humano (PASA et al., 2011). Este livro foi um clássico da história do Movimento Ambientalista mundial por suscitar uma grande inquietação e discussão a nível internacional sobre a perda da qualidade de vida (DIAS, 2004).

Contudo, o marco inicial da Educação Ambiental no âmbito internacional foi na Conferência de Estocolmo em 1972, que promoveu a criação de três documentos: o primeiro destacava o papel dos governantes, da ciência, da tecnologia e da educação sobre a promoção da preservação ambiental; o segundo abordava a importância da criação de um “Programa Internacional de Educação Ambiental” e o terceiro, denominado de Relatório Brundtland (Nosso Futuro Comum), acerca da sustentabilidade do planeta Terra (PASSOS, 2009).

A partir da conferência realizada em Estocolmo se tornou clara a urgente necessidade de criar novas medidas para tratar os problemas ambientais. E a Educação ambiental passou a ser amplamente discutida em várias reuniões e fóruns com a temática: “Desenvolvimento e Meio Ambiente” (BRASIL, 2002). No Brasil, como consequência da conferência de Estocolmo e por pressão do Banco Mundial, o Presidente da República criou no âmbito do Ministério do Interior a secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), primeiro organismo oficial brasileiro de ação racional, orientado para gestão integrada do meio ambiente (DIAS, 1991)

Em 1975, como consequência das recomendações da Conferência de Estocolmo, a UNESCO promoveu, em Belgrado, um encontro internacional sobre a educação ambiental. Este evento reuniu representantes de todos os países que acreditavam na ONU. O encontro culminou na criação de uma carta, a qual ficou conhecida como “Carta de Belgrado”, um documento de grande significado para evolução da Educação Ambiental (DIAS, 2004). A Carta expressava a necessidade de uma nova ética global, que proporcionasse a erradicação da pobreza, da fome, do analfabetismo, da poluição, e da dominação e exploração humana, bem como preconizava que os recursos do mundo deveriam ser utilizados de um modo que

beneficiasse toda a humanidade e proporcionasse a todos a possibilidade de aumento da qualidade de vida (DIAS, 1991).

Em 1977, a ONU, através da UNESCO, realizou a primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, realizada em Tbilisi, Geórgia. Esta recomendou a adoção de alguns critérios para o desenvolvimento da educação ambiental de uma maneira mais sólida, sistematizada e com uma abrangência mundial de suas diretrizes e conceitos (GUIMARÃES, 2013).

No Brasil, em 1979, o Departamento de Ensino Médio do MEC e a CETESB publicaram o documento “Ecologia - uma proposta para o ensino de 1º e 2º graus”. Tratava-se de uma forma absolutamente reducionista de abordar a temática ambiental por acentuar, quase que exclusivamente, os aspectos biológicos do meio ambiente (PASA et al., 2011).

Em 1981, o então presidente da República, João Figueiredo, sancionou a Lei 6.938, que discorria acerca da Política Nacional do Meio Ambiente, discutindo suas finalidades, mecanismos de formação e aplicação. Este se tornou um instrumento de amadurecimento, implantação e consolidação da política ambiental no Brasil. No mesmo ano foi criado o Conselho Nacional do Meio Ambiente – CONAMA, que apresentou uma resolução estabelecendo diretrizes para a Educação Ambiental (DIAS, 2004).

Em 1988, ocorreu a promulgação da Constituição Brasileira com um capítulo sobre o Meio Ambiente. Em seu artigo 225, no capítulo VI – Do Meio Ambiente, inciso VI, destacou a necessidade de promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino. Para tanto, leis federais, decretos, constituições estaduais e leis municipais, determinaram a Educação Ambiental como obrigatória (PASA et al., 2011).

Em 1992, aconteceu a Conferência da ONU sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, mais conhecida como “ECO 92” e “Rio-92”, por ter sido realizada na cidade do Rio de Janeiro, com a participação de representantes de 170 países (DIAS, 2004), que teve como principal documento produzido a “Agenda 21”, que propôs ações estratégicas e estabeleceu metas a curto, médio e longo prazo, a fim de tornar possível uma realidade mundial sustentável no século XXI (RODRIGUES, 2008).

Neste contexto, um importante avanço dado pela política brasileira para efetivação da Educação Ambiental ocorreu em abril de 1999, quando decretou-se a

Lei nº 9.795, DE 27 DE Abril de 1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, regulamentada após as discussões na Câmara Técnica Temporária de Educação Ambiental no CONAMA (PASA et al., 2011).

Dez anos após a ECO-92, a ONU realizou a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável em Joanesburgo (África do Sul), a chamada Rio+10 ou conferência de Joanesburgo. O objetivo principal da Conferência seria rever as metas propostas pela Agenda 21 e direcionar as realizações às áreas que requerem um esforço adicional para sua implementação. Porém, o evento tomou outro direcionamento, voltado para debater quase que exclusivamente os problemas de cunho social (RODRIGUES, 2008).

Em 2012, voltou-se a discutir esta temática através da Rio+20 (Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Sustentável), cujo objetivo foi renovar e reafirmar a participação dos líderes dos países com relação ao desenvolvimento sustentável no planeta Terra. Foi, portanto, uma segunda etapa da Cúpula da Terra (ECO-92) que ocorreu há 20 anos na cidade do Rio de Janeiro (VELLOSO et al., 2012).

Desta maneira, dentre os diversos conceitos adotados para a educação ambiental ao longo do tempo e das discussões sobre o tema, o mais adequado às necessidades atuais parece ser o que foi firmado no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992) (HOEFEL et al. 2012), adotado como base para o desenvolvimento deste trabalho, que considera que a mesma:

É um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica. Ela estimula a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservam entre si relação de interdependência e diversidade. Isso requer responsabilidade individual e coletiva a nível local, nacional e planetário. (...) A Educação Ambiental deve gerar, com urgência, mudanças na qualidade de vida e maior consciência de conduta pessoal, assim como harmonia entre os seres humanos e destes com outras formas de vida (VIEZZER; OVALLES, 1994 *apud* HOEFEL et al. 2012, p. 121).

Plantas Medicinais: uma abordagem histórico-cultural

A utilização das plantas medicinais tem sido uma prática milenar inerente à

formação da humanidade. Pelo seu paralelo com o desenvolvimento da cultura humana, faz parte da história do homem desde os primórdios, muitas vezes acompanhada por significados mágico religiosos e visões peculiares de saúde e doença (AMOROSO,1996).

O homem primitivo dependia fundamentalmente da natureza para a sua sobrevivência e utilizou-se principalmente das plantas medicinais para curar-se. No decorrer de sua evolução surgiram novas terapias. Entretanto, até 1828, quando Friedrich Wohler sintetizou a ureia a partir de uma substância inorgânica, o cianato de amônio, o homem não conhecia como origem de matéria orgânica qualquer fonte que não fosse vegetal, animal ou mineral. Isso significa que praticamente com exceção do século XX, toda a história da cura encontra-se intimamente ligada às plantas medicinais e aos recursos minerais (ALMEIDA, 2011).

Segundo Vilela (1977) *apud* Argenta et al. (2011), as primeiras descrições sobre plantas medicinais feitas pelo homem retomam as escrituras e ao Papiro de Ebers (um dos mais importantes documentos da cultura médica). Este papiro foi descoberto e publicado por Georg Ebers, sendo traduzido pela primeira vez, em 1890, por H. Joachin. Esse material foi encontrado nas proximidades da casa mortuária de Ramsés II, porém pertence à época da XVIII Dinastia, no Egito, e relata aproximadamente 100 doenças e um grande número de drogas da natureza animal, vegetal ou mineral.

Dessa forma, o mundo tomou ciência de uma Farmacopeia egípcia contendo a descrição de espécies vegetais como a Mirra, de uso adstringente e anti-inflamatório, o látex do Olíbano, para inflamações bucais, Sândalo como antidiarréico. A papoula, fonte do ópio, morfina, codeína e papaverina eram conhecidas como sedativo, antiespasmódico, chamado de “remédio para acabar com a choradeira” (ALMEIDA, 2011).

As descobertas geográficas, ao final do século XV, com a abertura das rotas marítimas para as Índias e para a América trouxeram o conhecimento de outros vegetais como o coco, o chá preto e o café, iniciando uma nova era para o estudo de fitofármacos (ALMEIDA, 2011).

Entretanto, somente ao final do século XVIII tornou-se viável uma proposta científica sólida para o uso de fitofármacos, a partir do isolamento e estudo de metabólitos especiais. As primeiras substâncias químicas foram isoladas de extratos vegetais quando os ácidos orgânicos:oxálico, málico e tartárico foram separados e

identificados (QUINTEIRO; MORAES, 2012).

Preciosos conhecimentos perderam-se no decorrer da história das civilizações, extintas por fenômenos naturais, migrações e, principalmente, pela ocorrência das invasões gregas, romanas, muçulmanas e pelas colonizações europeias, que impuseram seus costumes, alterando realidades socioculturais e econômicas. No Brasil, o conhecimento dos índios, dos africanos e de seus descendentes está desaparecendo em decorrência da imposição de hábitos culturais importado de outros países, havendo um risco iminente de se perder essa importante memória cultural (STRACHULSKI; FLORIANI, 2013).

Segundo, Strachulski; Floriani (2013), atualmente as comunidades rurais e tradicionais parecem estabelecer uma relação harmônica com o meio físico. No entanto, vem ocorrendo alterações nesse modo de ver e se relacionar com tais recursos, devido às pressões externas a que a comunidade vem sendo submetida (interesses econômicos, pressões sociais, êxodo, etc.).

Além disso, segundo Alves et al (2012), o homem com o passar do tempo esteve se ausentando na integração homem-natureza, fato que dificulta a manutenção do conhecimento tradicional das plantas medicinais. É evidente como esta cultura tem entrado em decadência, pois embora a população tenha aumentado a todo instante, muitas populações têm saído da zona rural e vindo para a zona urbana, na qual a manutenção dos quintais medicinais é menos viável.

Argenta et. al (2011), ressalta que são usadas plantas como único recurso terapêutico de uma parcela da população brasileira e de mais de 2/3 da população do planeta, o que caracteriza a importância de sua presença nas discussões científicas e em trabalhos acadêmicos.

É inegável, no entanto, que os usos populares e mesmo tradicionais não são suficientes para validar as plantas medicinais como medicamentos eficazes e seguros (QUEVEDO; GONÇALVES; GONZALES 2011). No Brasil, as pesquisas etnofarmacológica e etnobotânica são assuntos controvertidos, considerados por alguns “um grande desafio”. Além do mais, a tão cobiçada flora brasileira e sua famosa biodiversidade, constituída de um infinito número de espécies vegetais, vem sendo progressivamente destruída, perdendo-se também as informações sobre plantas medicinais tropicais, conhecimentos etnomédicos tão ricos e distintos e seus diversos matizes, sendo eles de origem africana, indígena e europeia (QUINTEIRO; MORAES, 2012).

A Etnobotânica é um ramo da Etnobiologia, que foi cunhado em 1895, por John W. Harshberger (1869-1929), que estudava as plantas usadas por indígenas americanos (MING, 2009). É considerada um campo interdisciplinar e pode ser definida como:[...] o estudo da inter-relação direta entre pessoas de culturas viventes e as plantas do seu meio. Aliam-se: fatores culturais e ambientais, bem como as concepções desenvolvidas por essas culturas sobre as plantas e o aproveitamento que se faz delas (ALBUQUERQUE, 2005).

Dessa maneira, a Etnobotânica configura-se num campo interdisciplinar que compreende o estudo das sociedades humanas, passadas e presentes, e as inter-relações ecológicas, evolucionárias e simbólicas; reconhecendo a dinâmica natural das relações entre o ser humano e as plantas (CABALLERO 1979; ALEXIADES 1996). Estudos etnobotânicos compreendem muito mais do que uma simples investigação botânica, uma vez que seus objetivos se concentram em torno do valor cultural das plantas para determinada comunidade humana (BARRERA, 1979).

As plantas medicinais no contexto educacional

Como uma alternativa para tentar superar as limitações e amenizar o quadro atual relacionado ao ensino de Botânica, as plantas medicinais se tornaram uma importante ferramenta, já que as mesmas permitem que os conhecimentos científicos e populares sejam trabalhados em conjunto e possibilitam uma abordagem interdisciplinar.

Leal e colaboradores (2016) promoveram uma articulação entre o conhecimento escolar sobre o corpo humano com o conhecimento sobre as plantas medicinais, os alunos puderam ouvir membros de sua família e, desta forma, aprender também com eles, colocando em diálogo os conhecimentos da tradição popular com os conhecimentos científicos abordados na escola.

Segundo Vinholi Júnior (2009), as plantas medicinais representam um leque de possibilidades para se trabalhar Educação Ambiental nas escolas. Para o autor, é fundamental desmistificar a visão antropocentrista a respeito dos vegetais, que reitera que “cada ser vivo cumpre seu papel na teia da vida, e deve ser preservado e protegido, pois indiretamente o ser humano também depende de cada ser vivo para a manutenção do equilíbrio do ecossistema planetário” (VINHOLI JÚNIOR, 2009, p. 46).

Diversas iniciativas de baixo custo vêm possibilitando o enriquecimento das aulas e apresentando resultados satisfatórios, dentre elas estão os jogos didáticos, a construção de canteiros e a montagem de herbários (GÜLLICH; PANSERA-DE-ARAÚJO, 2005).

Neta et al. (2010) desenvolveram um jogo a partir de lâminas histológicas de três plantas medicinais e os alunos, por sua vez, deveriam relacionar as imagens da anatomia dos órgãos vegetais às suas respectivas funções. Segundo os autores, atividades lúdicas, como os jogos pedagógicos, são uma alternativa viável, interessante e que possibilita um aprendizado eficiente e mais significativo para os alunos. Deste modo, Neves et al. (2014) descrevem ainda que os jogos conseguem atingir os objetivos relacionados à cognição, afeição, motivação, criatividade e socialização dos estudantes.

Vale salientar que, ao considerarmos que as camadas economicamente menos favorecidas recorrem, em primeiro lugar, aos conhecimentos da medicina popular, depois curandeiro e por último ao posto de saúde. Enquanto as classes mais favorecidas fazem o caminho inverso, as formas naturais ou alternativas de tratamento florais, homeopatia, acupuntura, fitoterapia.

Dentro dessa visão, o aluno é visto como sujeito que utiliza a sua experiência e conhecimento para resolver situações problemas. Por esse motivo, o ensino de ciências centrado em situações de aprendizagem e problemas, tem o intuito de desafiar os alunos a investigar e pesquisar superando assim, os desafios e proporcionando espaços para que individualmente e coletivamente seja construído o conhecimento.

O ensino de botânica no ensino médio

A Botânica é vista como obstáculo, por muitos professores, para a transposição didática. Ceccantini (2006) afirma que muitos professores de Biologia fogem das aulas de Botânica alegando ter dificuldade em desenvolver atividades práticas que despertem curiosidade nos estudantes e mostrem a utilidade daquele conhecimento no seu dia-a-dia.

Uno (2009) indica que os estudantes não veem plantas ou botânica como um conteúdo inerentemente interessante, sendo as temáticas sobre animais e humanos os principais motivos de interesse para aqueles que seguem carreira na Biologia.

Amadeu e Maciel (2014) apontam que as experiências de ensino dos conteúdos botânicos são consideradas desinteressantes por parte dos educandos, uma vez que as práticas pedagógicas empregadas geram um aprendizado mecânico e com baixo rendimento escolar.

Este é um problema que se repete nos ambientes de ensino: os estudantes não aprendem e suas “notas baixas” revelam apenas o desinteresse destes para com o conteúdo. Por outro lado, esses dados geram inquietações que nos trazem indagações, a ponto de levar-nos a uma reflexão da prática pedagógica, a fim de saber se essa problemática se relaciona apenas ao desinteresse dos estudantes.

Diante dessas considerações é oportuno destacar a importância de utilizar plantas medicinais como recurso didático, para aproximar a cultura popular das famílias dos alunos ao conhecimento científico. Chamar a atenção aos cuidados necessários, quanto à forma de preparo, coleta e quantidade ingerida das plantas medicinais, bem como a conservação da flora local. E possibilitar o despertar para o ensino da Botânica, aproximando os educandos ao reino das plantas, da sua diversidade e importância em nosso planeta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da literatura científica evidencia que a integração entre ensino de botânica, educação ambiental e plantas medicinais representa uma estratégia pedagógica promissora para superar os desafios tradicionais enfrentados no ensino médio. O uso de plantas medicinais como ferramenta didática não apenas desperta o interesse dos estudantes pela botânica, mas também promove a valorização do conhecimento tradicional e o desenvolvimento da consciência ambiental.

A contextualização dos conteúdos botânicos através das plantas medicinais permite que os estudantes estabeleçam conexões significativas entre o conhecimento científico e sua realidade cotidiana, superando assim o fenômeno da "cegueira botânica" e tornando a aprendizagem mais relevante e duradoura. Esta abordagem interdisciplinar favorece o diálogo entre diferentes saberes, contribuindo para uma formação mais integral e crítica dos jovens.

Entretanto, a implementação efetiva dessas práticas pedagógicas inovadoras requer investimento contínuo na formação de professores, disponibilização de recursos didáticos adequados e reformulação curricular que privilegie metodologias

ativas e contextualizadas. É fundamental que as políticas educacionais reconheçam a importância da educação ambiental integrada ao ensino de ciências como elemento essencial para a formação de cidadãos ambientalmente responsáveis.

Por fim, sugere-se que futuras pesquisas aprofundem a investigação sobre o impacto específico do uso de plantas medicinais no ensino de botânica, bem como o desenvolvimento de materiais didáticos e estratégias metodológicas que potencializem essa integração, contribuindo para a consolidação de uma educação científica mais significativa e contextualizada no ensino médio brasileiro.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003. 226 p.

ALBUQUERQUE, U. P. A etnobotânica no Nordeste Brasileiro. In: CAVALCANTI, T. B.; WALTER, B. M. T. (Orgs.). CONGRESSO NACIONAL DE BOTÂNICA, 51., Brasília. **Anais...**Brasília: Embrapa, 2000.

ALBUQUERQUE, U. P. Etnobotânica aplicada para a conservação da biodiversidade. In: ALBUQUERQUE, U. P.; LUCENA, R. F. P. (org.). **Métodos e Técnicas na Pesquisa Etnobotânica**. Recife: Editora LivroRápido/ NUPEEA, p.139-158, 2004.

ALBUQUERQUE, U. P.; ANDRADE, L. H. C. Conhecimento botânico tradicional e conservação em uma área de caatinga no estado de Pernambuco, Nordeste do Brasil. **Acta Botânica Brasílica**, São Paulo, v.16, n.3, p.273-285, jul./set. 2002.

ALBUQUERQUE, U. P.; LUCENA, R. F. P.; CUNHA, L. V. F. C. **Métodos e técnicas na pesquisa etnobiológica e etnoecológica**. 1. ed. Recife: NUPEEA, 2010. (Coleção estudos e avanços).

ALMEIDA, M. Z. **Plantas medicinais**. 3. ed. Salvador: EDUFBA, 2011.

AMADEU, S. O.; MACIEL, M. D. A dificuldade dos professores de educação básica em implantar o ensino prático de Botânica. **Revista de Produção Discente em Educ. Matemática**, v.3, n.2, 2014, p.225 - 235.

ALVES, A; SÁ, J. C; ARAÚJO, I. S. O direito a terra como estratégia à preservação das espécies medicinais e ao fortalecimento da cultura nativa dos índios fulni-ô (Águas Belas – PE). **Revista Diálogos - Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade**, UPE/Faceteg, Garanhuns/PE, n. 7, p. 182 – 208, 2012.

ARAÚJO, V. R. D. **Educação ambiental no contexto escolar: saberes e práticas docentes**. Salvador: Edneb, 2009.

ARAÚJO, J. N.; SILVA, M. F. V. Aprendizagem significativa de Botânica em ambientes naturais. **Revista Areté**, v.8, n.15, 2015, p. 100 - 108

ARGENTA, S. C. et al. Plantas medicinais: cultura popular versus ciência. **Vivências: Revista Eletrônica de Extensão da URI**. Vivências, v.7, n.12, p.51-60, maio 2011.

AZEVEDO, S. K. S.; SILVA, I. M. Plantas medicinais e de uso religioso comercializadas em mercados e feiras livres no Rio de Janeiro, RJ, Brasil. **Acta bot. bras.** São Paulo, SP, v. 20, n.1, p. 185-194, 2006.

BARRERA, A. La Etnobotânica. Pp. 19-25. In: A. Barrera (Ed.) **La Etnobotânica: três pontos de vista e uma perspectiva**. Xalapa, Instituto de Investigacion sobre Recursos Bióticos, 1979.

BOF, A. M. **A educação no Brasil rural**. Brasília: INEP, 2006.

BONFIM, L. R. M.; TAVARES-MARTINS, A. C. C.; PALHETA, I. C.; JUNIOR, A. S. M. O Ensino de Botânica em escolas públicas e particulares no município de Barcarena, Pará, Brasil. **Areté: Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, v. 8, n. 17, 2015, p. 167 – 176.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação ambiental legal**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Política nacional de educação ambiental**. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2002.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do Agreste de Alagoas. **Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2011.**

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BITENCOURT, I. M.; MACEDO, G. E. L.; SOUZA, M. L.; SANTOS, M. C.; SOUSA, G. P.; OLIVEIRA, D. B. G. As plantas na percepção de estudantes do ensino fundamental no município de Jequié-BA, In: VII ENPEC- ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. **Anais**. Campinas, 2011.

CECCANTINI, G. Os tecidos vegetais têm três dimensões. **Revista Brasileira de Botânica**. São Paulo, v. 29, n. 2, 2006, p. 335 - 337.

CRUZ, L. P.; JOAQUIM, W. M.; FURLAN, M. R. O estudo de plantas medicinais no ensino fundamental: uma possibilidade para o ensino de Botânica. **Thesis**, São Paulo, ano VII, n. 15, p. 78-92, 1º semestre de 2011.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 9. ed. São

Paulo: Gaia, 2004

DIAS, J. A. B. Produção de plantas medicinais e agricultura urbana. **Horticultura Brasileira**, Brasília v.23, n.18, p.140-143, 2000.

DIAS, A. A. S; DIAS, M. O. A. Educação ambiental. **Revista de Direitos Difusos**, v. 68, n. 1, p. 161-178, 2017.

Ferreira, M. H. H. D. **A Educação ambiental no contexto do desenvolvimento curricular**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade de Lisboa Faculdade de Psicologia, Lisboa, 2013.

FLORENTINO, A. T. N.; ARAÚJO, E. L.; ALBUQUERQUE, U. P. Contribuição de quintais agroflorestais na conservação de plantas da Caatinga, Município de Caruaru, PE, Brasil. **Acta bot. bras.** São Paulo, SP, v. 21, n. 1, p. 37-47, 2007.

FORGIARINI, A. M. C. **Construção do conhecimento a partir das concepções espontâneas apresentado por alunos do ensino fundamental sobre o tema digestão**. 2010. 71f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS, 2010.

GÜLLICH, R. I. C.; PANSERA-DE-ARAÚJO, M. C. As muitas formas de ensinar botânica. In: I ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA (ENEBIO) E III ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA DA REGIONAL RJ/ES (EREBIO), 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: SBEnBio, 2005. p. 508-511.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental: participação para além dos muros da escola. In: MELLO, S. S.; TRAJBER, R. (Coord). **Conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: UNESCO, 2007, p. 85-95.

HOEFEL, J. L. M.; GONÇALVES, N. M.; FADINI A. A. B. Caminhos interpretativos e conhecimento popular sobre as plantas mledicinais como forma de educação ambiental. **Revista Brasileira de Ecoturismo**, v.5, n. 1, 2012.

JACOBI, P. Educação e meio ambiente – transformando as práticas. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. Brasília, p. 28-35, 2013.

LOUREIRO, C. F. B. Educar, participar e transformar em educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Brasília, p. 13-20, 2004.

LEAL, K. M.; Ayres, A. C. B. M.; SANTOS, M. G. Interagindo plantas medicinais e corpo humano no ensino fundamental. **Revista Práxis**, v. 8, n. 16, p. 9-23, 2016.

LUCENA, R. F. P. et al. Uso e conhecimento da aroeira (*Myracrodruonurundeuva*) por comunidades tradicionais no Semiárido brasileiro. **SITIENTIBUS**, Feira de Santana- BA, v. 11, n. 2, p. 255-264, 2012. (Série Ciências Biológicas).

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21a ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MELO, E. A. et al. **A aprendizagem de Botânica no ensino fundamental: dificuldades e desafios**. Scientia Plena, Sergipe, v. 8, n. 10, p. 1-8, out. 2012.

MOUL, R. A. T. M; SILVA, F. C. L. **A construção de conceitos em botânica a partir de uma sequência didática interativa: proposições para o ensino de Ciências**. Revista Exitus, v. 7, n. 2, p. 262-282, 2017.

NETA, M.; PAES, L.; CASAS, L.; ALENCAR, B. C. M.; LUCENA, J. **Estratégia didática para o ensino de Botânica utilizando plantas da medicina popular**. In: CONGRESSO NORTE-NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO (CONNEPI), 5., 2010, Maceió. Anais... Maceió: IFAL, 2009.

OLIVEIRA, F. C. et al. **Avanços nas pesquisas etnobotânicas no Brasil**. Acta Botânica Brasílica, São Paulo, SP, v. 23, p. 590-605, 2009.

OLIVEIRA, F. C. S.; BARROS, R. F. M.; MOREIRA, J. M. N. **Plantas medicinais utilizadas em comunidades rurais de Oeiras, semiárido piauiense**. Revista Brasileira de Plantas Medicinais, Botucatu, v. 12, n. 3, p. 282-301, 2010.

OLIVEIRA, R. L. C. **Etnobotânica e plantas medicinais: estratégias de conservação**. Revista de Biologia e Ciências da Terra, Campina Grande, PB, v. 10, n. 2, , pp. 76-82, 2010.

Saberes Interligados reúne pesquisas e experiências que aproximam conhecimento acadêmico e saberes populares, valorizando a memória, a cultura e a identidade de comunidades.

Com abordagens interdisciplinares, os artigos exploram temas como história oral, árvores genealógicas, educação quilombola, imaginário popular, botânica e plantas medicinais, além de práticas ambientais e curriculares. A obra defende uma educação que reconhece e integra diferentes formas de conhecimento, rompendo barreiras entre ciência e tradição. Destina-se a educadores, pesquisadores e estudantes interessados em práticas pedagógicas críticas, emancipadoras e conectadas à realidade, reafirmando a escola como espaço de resistência, pertencimento e transformação social.



SUA FEIRA DE LIVROS