



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH – IV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
DIVERSIDADE (PPGED)



ADRIANO GONÇALVES DE OLIVEIRA

Regionalidade para uma educação contextualizada:

Docência do Quilombo Urbano da Bananeira, Jacobina, Bahia



JACOBINA – BAHIA

2023

ADRIANO GONÇALVES DE OLIVEIRA

Regionalidade para uma educação contextualizada:

Docência do Quilombo Urbano da Bananeira, Jacobina, Bahia

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), do Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade (PPGED) da Universidade do Estado da Bahia – *Campus IV*, Jacobina Bahia.

Área de Concentração: Cultura, Docência e Diversidade

Orientadora: Profa. Dra. Jamille da Silva Lima-Payayá

JACOBINA – BAHIA

2023



Ficha Catalográfica Elaborada pelo Bibliotecário:

João Paulo Santos de Sousa

CRB-5/1463

Oliveira, Adriano Gonçalves de.

O48r Regionalidade para uma educação contextualizada: docência do Quilombo Urbano da Bananeira, Jacobina, Bahia/ Adriano Gonçalves de Oliveira.

Jacobina – BA

111 f.

Dissertação (conclusão do curso de pós-graduação Strictu Senso / Programa de pós-graduação em educação e diversidade da Universidade do Estado da Bahia, MPED. Departamento de ciências humanas – Campus IV). Universidade do Estado da Bahia, 2023.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jamille da Silva Lima-Payayá.

1. Identidade. 2. Diversidade. 3. Colonialidade. I. Jamille da Silva Lima-Payayá. II. Adriano Gonçalves de Oliveira. III. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas/Campus IV. III. Título

CDD – 306

ADRIANO GONÇALVES DE OLIVEIRA

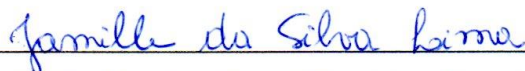
Regionalidade para uma educação contextualizada:

Docência do Quilombo Urbano da Bananeira, Jacobina, Bahia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (MPED) como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia.

Jacobina, 13 de julho de 2023.

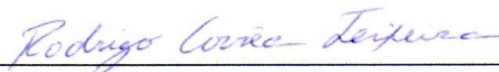
Banca examinadora



Prof. Dra. Jamille da Silva Lima-Payayá (Orientadora)



Prof. Dra. Iris Verena Santos de Oliveira (UNEB) - (Membro Interno)



Prof. Dr. Rodrigo Correa Teixeira (Membro externo)

AGRADECIMENTOS

Ingressar em um programa de pós-graduação *stricto sensu* em uma universidade pública é um sonho desafiador para quem percorreu os estudos em instituição pública de ensino. É mais desafiador ainda para quem sempre estudou e trabalhou concomitantemente. Hoje, realizo mais um sonho de minha juventude, quando ainda no ensino médio me via nesse movimento.

O caminho percorrido até esse momento foi uma longa viagem, que inclui uma trajetória permeada por inúmeros desafios, tristezas, incertezas, alegrias, percalços, uma gama de sentimentos que no fim, resume-se em gratidão. No entanto, o processo solitário a que qualquer investigador está destinado, reúne contributos de várias pessoas, indispensáveis para encontrar o melhor rumo em cada momento da caminhada.

Trilhar este caminho só foi possível com o apoio, energia e força de várias pessoas, a quem dedico especialmente este projeto de vida. Quero agradecer primeiramente a Deus, pela existência da vida. Nesse caminho, agradeço também especialmente à minha orientadora a qual tenho muita admiração, respeito e inspiração, Jamille da Silva Lima-Payayá, pelo compartilhamento sobre ética, conhecimento e alteridade dentro da pesquisa, que saudavelmente exigente contribuiu para enriquecer passo a passo de todas as etapas desse trabalho.

À minha esposa, Sindy Santos, pelo amor, partilha, companheirismo e apoio incondicional, agradeço a enorme compreensão, generosidade e alegria. E claro, à minha querida filha Laura Gonçalves, que veio colorir nossos dias com sua energia, amor e ternura. Quero frisar aqui que teus olhares e risos nos momentos de escrita deste trabalho ecoaram como fonte de energia. Espero doravante compensá-lo das horas de atenção e brincadeira que lhe devo.

Àqueles que me acolheram e contribuíram para realização da pesquisa, sem vocês esta dissertação não teria sido realizada: lideranças do Quilombo Urbano da Bananeira, a saber, Jean Cesar Moreira da Silva, o senhor Balduino Silva, a senhora Lindiomar Silva de Carvalho, a senhora Maria Dalva Macelina do Ramo, Edna Moreira da Silva e a Senhora Izautina de Jesus, que viabilizou e potencializou a pesquisa em seu sentido geográfico e existencial a partir do agenciamento da docência quilombola.

Sou grato a Deus e ao cosmo por me proporcionar esse momento ímpar da minha vida. A todos – amigos, professores e professoras, família, gratidão pela solidariedade, vivência, conhecimento e produção de mundos nessa teia híbrida e coletiva os quais estamos inseridos.

RESUMO

Esta pesquisa surge de inquietações acerca da desconexão entre as práticas pedagógicas e a realidade sociocultural dos sujeitos quilombolas. Ela soma-se aos esforços da luta por uma educação contextualizada, voltada para as vivências ancestrais enquanto necessidade de uma educação pautada nos princípios democráticos e plurais que a regem. Dessa forma, traçamos como objetivo central investigar o papel da regionalidade na constituição de uma educação quilombola contextualizada. Para tanto, nos propomos a dialogar com os estudos descoloniais, na tentativa de pensar a Regionalidade a partir das vivências ancestrais da comunidade investigada. Pensar a regionalidade para além de modelos clássicos e gnosiológicos, historicamente legitimados no mundo ocidentalizado, pressupõe transgredir o sentido de região e regionalidade a partir de análises radicalmente plurais, diversas em co-criação. No tocante ao desenho metodológico, a abordagem é qualitativa, ancorada na perspectiva da fenomenologia. A abordagem fenomenológica permite a integração dos estudos regionais, além de subsidiar processos de ensino e aprendizagem articulados com as experiências cotidianas. Em relação aos dispositivos para investigação optamos pela imersão de campo, a roda de conversa, o diário de campo, gravador e fotografia. A abordagem fenomenológica também orientou a sistematização dos dados do movimento de campo. Espera-se, por meio desta pesquisa, contribuir propositivamente para produção de uma educação alicerçada e construída efetivamente com os sujeitos da comunidade, partindo das vivências ancestrais para subsidiar uma educação nos marcos quilombolas.

Palavras-chave: Identidade. Diversidade. Colonialidade.

ABSTRACT

This research arises from concerns on the disconnection between pedagogical practices and the socio-cultural reality of quilombola subjects. It is part of the struggle for a contextualized education, focused on ancestral experiences as a necessity for an education based on the democratic and plural principles that govern it. We therefore set ourselves the central objective of investigating the role of regionality in the constitution of a contextualized quilombola education. To this end, we propose a dialog with decolonial studies, to think about regionality based on the ancestral experiences of the community under investigation. Thinking about regionality beyond classical and gnosiological models, historically legitimized in the Westernized world, presupposes transgressing the meaning of region and regionality based on radically plural, diverse analyses in co-creation. As far as the methodological design is concerned, the approach is qualitative, anchored in the perspective of phenomenology. The phenomenological approach allows for the integration of regional studies, as well as subsidizing teaching and learning processes linked to everyday experiences. In terms of research tools, we opted for field immersion, conversation circles, a field diary, a tape recorder, and photography. The phenomenological approach also guided the systematization of field movement data. Through this research, we hope to make a proactive contribution to the production of an education based on and effectively built with the community's subjects, starting from ancestral experiences to subsidize an education within quilombola frameworks.

Keywords: Identity. Diversity. Coloniality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Caminhos descontínuos que me desnudam no devir ser-professor.....	12
Figura 2 – Festa do Reis no Quilombo Urbano da Bananeira.....	35
Figura 3 – Quilombo Urbano da Bananeira.....	57
Figura 4 – Quilombo Urbano da Bananeira no espaço urbano de Jacobina, BA.....	58
Figura 5 – Pontilhão do Rio Itapicuru.....	59
Figura 6 – Retratos da vida em comunidade – Quilombo Urbano da Bananeira.....	60
Figura 7 – Quilombo Erê.....	61
Figura 8 – Bananeira do lado de cá.....	64
Figura 9 – Capoeira como elemento da docência quilombola.....	68
Figura 10 – Comunidades quilombolas no Território de Identidade do Piemonte da Diamantina (BA).....	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos participantes da pesquisa.....	52
Quadro 2 – Quadro 2 – Unidades de Sentido (US) e Unidades de Significado (USg)	56

LISTA DE SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAQ	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Quilombolas
DCNEEQ	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNERR	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais
EDUQUI	Educação, Identidade e Alteridade: Educação Quilombola, Comunidades Negras e Indígenas
EQ	Educação Quilombola
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade
MAIP	Movimento Associativo Indígena Payayá
PPP	Projeto Político Pedagógico
SABGEO	Laboratório Saberes Geográficos e Alteridade
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Jacobina
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
US	Unidades de Sentido

SUMÁRIO

PRÓLOGO – PROFESSORALIDADE EM DEVIR: TRAJETÓRIA	
ATÉ A PESQUISA	11
INTRODUÇÃO	20
1. EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E DOCÊNCIA QUILOMBOLA.....	24
1.1 Docência quilombola: para além das práticas escolares	24
1.2 Fenomenologia e Geografia: educação e vivências ancestrais	38
1.3 Regionalidade e educação contextualizada.....	45
2. CAMINHOS DA PESQUISA	51
2.1 Dispositivos para construção da investigação.....	53
3. BANANEIRA DO LADO DE CÁ: VIVÊNCIAS, EXPERIÊNCIAS	
E COMUNIDADE	57
3.1 Quilombo Urbano da Bananeira: docência e regionalidade.....	70
3.2 Insurreições e Quilombos: Imersão no Quilombo Urbano da Bananeira	78
3.3 Desdobramentos de uma Geografia Regional.....	87
3.4 Proposta de intervenção	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS.....	101

PRÓLOGO – PROFESSORALIDADE EM DEVIR: TRAJETÓRIA ATÉ A PESQUISA

Início apresentando um breve memorial que tem por objetivo situar minha perspectiva de vida e encontro com a pesquisa, revelando o entrelaçamento de vivências com minha atuação e formação docente que são motivadores da pesquisa. Investigar o papel da Regionalidade e seus desdobramentos para uma docência quilombola reverberam na luta coletiva por uma educação de qualidade e, sobretudo, antirracista. Mas para isso, é necessário destituir as barreiras e os muros para que linhas incrustadas na ordem do não dito e do silenciado possam aparecer.

A importância de produção de si no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação e Diversidade (PPGED), segundo Costa e Chisleni (2021), deriva da história/memória/vivência pessoal dos pesquisadores a partir dos seus locais de vivência que reverberam problematizações que se constituem como bases para novas redescobertas sobre o fenômeno investigado. Tentei sistematizar as linhas iniciais desse memorial. Não quero narrar minha vida, nem ser linear no tempo e no espaço. Pretendo cartografar algumas marcas e vivências que me atravessaram e me atravessam nesse momento que me encontro enquanto Professor-pesquisador. “A narrativa é também um processo de interação com o outro, e nessa medida ajuda-nos a compreender qual o papel de cada um de nós na vida dos outros” (GALVÃO, 2005, p. 343).

Nesse sentido, reescrever-se é um ato político que permite se reconhecer. A emoção ressoa nestas linhas pois expressam lembranças preciosas que me fizeram redescobrir e renovar meu devir-professor. O devir, neste aspecto, se refere ao reconfigurar-se a todo instante e, por esta via, trata-se das potências da existência no mundo-da-vida, aquele da fenomenologia de Edmund Husserl – o mundo pré-estabelecido, sem hierarquia e conceitos (HUSSERL, 2012). É o mundo que habitamos, no sentido de estar com os outros, vivendo e convivendo, e por isso é o mundo das marcas de meu vir-a-ser-professor, branco, militante e antirracista, em minha professoralidade, este último conceito cunhado por Pereira (2016), ou nos riquíssimos momentos em aula do PPGED.

É necessário problematizar minha situação, na condição de professor branco em uma região marcada pela atuação quilombola: o “sertão das Jacobinas”. É neste campo que me vejo e levo como um dever partilhar a luta contra o racismo.

O memorial, neste sentido, se constitui como um dispositivo auto formativo que traz em si os caminhos, as desavenças, os processos coletivos do vir-a-ser-professor, além de possibilitar também a reescrita no devir, em metamorfose, se renovando e se retroalimentando no caminho da professoralidade.

Ser um professor-em-devir é estar em metamorfose e se redescobrir a partir do não dito, do não visto, perambulando entre os espaços escolares e não-escolares, nos movimentos sociais e no cotidiano das vivências que nos atravessam pelas problematizações da vida. É estar no mundo-da-vida com os outros seres-no-mundo. É estar em consonância e dissonância com o processo formativo. É reinventar-se a todo momento. É ser um ser professor que educa para a vida em seu sentido pleno, por vias de uma educação política que tenciona a dependência e a autonomia, o aprisionamento e a libertação das correntes modernas nas variadas cavernas que permeiam os oprimidos. É fazer parte da luta incansável por uma educação que problematize, sobretudo, o sentido do ser-e-estar-no-mundo. Uma educação que tenha como princípio de nossa prática pensar, refletir e promover a cidadania.



Figura 1 – Caminhos descontínuos que me desnudam no devir ser-professor

Fonte: Oliveira, 2022.

Pensar a educação desta maneira é adentrar na perspectiva radical de Paulo Freire, problematizando o mundo a partir da realidade vivida de cada ser-no-mundo, na busca pela

conscientização popular por vias de uma pedagogia dos afetos, opondo-se radicalmente ao jogo de ganhar e perder pelo modelo imposto pela escola bancária. A pedagogia de Paulo Freire possibilita a co-criação, compartilhamentos de ideias, convivências e, ao mesmo tempo, o vivenciar de nossa própria existência, instituindo dessa maneira o indeterminado. Tensionar a fenomenologia de Husserl e a pedagogia de Paulo Freire é um desafio no sentido de promover rasura, borras e refazimentos dentro da ciência marcada pelo positivismo, pela centralidade do sujeito universal em detrimento de outros seres e o sentido de estar com o outro no mundo.

Por esta razão, caminharei na seara freiriana e husserliana, buscando o diálogo e o sentido da existência do ser-no-mundo. Freire (2020, p. 100) nos convida a pensar a dimensão crítica existencial desse fenômeno quando afirma: “pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação. A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham”. Pensar o mundo após a pandemia da COVID-19 nos impõe desafios: como refletir sobre a modernidade perversa e seletiva que trata os outros com indiferença e com um certo nível de sadismo, exploração e abandono? O problema é a da representação que foi criada para este mundo que vivenciamos – o mundo não ideal, o mundo da exclusão. É o mundo evidentemente hegemônico, consumista, pautado nos princípios da acumulação do capital.

Promover rupturas no sistema-mundo-capitalista, sobretudo, no sistema-mundo-educacional, é buscar rasurar esta centralidade vigente, problematizar os currículos, as pedagogias hegemônicas, eurocêntricas, segregacionistas e, portando, excludentes. Um dos caminhos é trilhar a partir e com outras racionalidades que existem e resistem a este modelo de sociedade, como por exemplo, as comunidades negras, quilombolas e indígenas – os oprimidos, os subalternizados. A oposição a esse tipo de materialidade dominante está em nós, a partir do momento que reafirmamos nosso compromisso de combate ao racismo e com a defesa por uma educação para a diversidade.

Esta saída está na existência contraditória do mundo no qual grupos de resistência lutam em seu cotidiano incansavelmente contra esses processos. Seus modos de vida apontam caminhos para a efetivação de uma educação popular politizada atravessada pelo mundo-da-vida pois, como afirma o patrono da educação brasileira: “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67).

Para chegar ao PPGED, foram muitas rasteiras, abalos e deslocamentos. Meu lugar emerge do município de Caém – Bahia, situado no Território de Identidade do Piemonte da Diamantina, região marcante no processo de interiorização durante a colonização em virtude

das grandes reservas de minérios – ouro, diamantes, etc. – e marcada, sobretudo, pelo extermínio e pela escravidão dos povos indígenas, como os Payayá, e de povos africanos para cá trazidos pelo chamado tráfico negreiro. Mais especificamente, venho do distrito de Gonçalo, onde cresci e estudei em escola pública desde o ensino fundamental até o ensino médio.

Tive os melhores professores que, em sua condição social, política e intelectual, buscaram socializar seu conhecimento. Tenho poucas lembranças do ensino fundamental, algumas referentes às disciplinas de Geografia e de Matemática, em especial as discussões voltadas para a política, que eu adorava. Ficou na memória o seminário sobre a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Não aprofundamos o debate entre socialismo e capitalismo ou suas manifestações no espaço geográfico. Lembro-me que destaquei a localização das URSS, falei da decadência e da reconfiguração espacial nos países do leste europeu sem evidenciar as causas e consequências como, por exemplo, a ascensão dos conflitos étnicos e os interesses imperialistas estadunidenses. Isto me remete ao projeto liberal-capitalista manifestado nas estruturas escolares. O papel social da escola fica submerso e intrinsecamente relacionado com as estruturas que exercem o poder, cujo objetivo está voltado para a constituição de sujeitos cristalizados que tendem à passividade. Este modelo de educação como estratégia de dominação é histórico. Romper esta lógica é também um ato de resistência política.

Estas vivências ocorreram por volta de 2007, durante o segundo mandato do presidente Lula e muita coisa mudou no cenário político e social desde então, em especial devido aos avanços nas políticas sociais. É impossível não reconhecer os avanços no cenário social durante os Governos do Partido dos Trabalhadores (PT), sobretudo na educação, com a implementação de aparatos legais de acesso e de permanência na escola, projetos de educação para a inclusão social, valorização da docência com o plano de carreira, melhorias na infraestrutura e no transporte escolar, criação de programas de estímulo e acesso ao ensino superior (com destaque para a expansão das bolsas de estudos), na direção da ampliação e da universalização do ensino superior, etc. Este último talvez seja o mais importante para mim e para minha geração.

Diante disso, é perceptível a redemocratização do ensino superior graças à interiorização das universidades. O debate sobre centro e periferia sob o viés econômico, político e intelectual nunca foi tão relevante como no cenário atual. Houve uma gradual descentralização do eixo Sul-Sudeste, no sentido da difusão das universidades, não apenas com a ampliação da graduação, mas também, da pós-graduação *stricto sensu*.

O projeto político do Brasil sempre foi marcado pelo abandono dos povos originários e a educação evidentemente funcionou como mecanismo de poder e de controle destes povos. A manutenção do sistema-escravagista-moderno-colonial é a condição fundamental para

legitimar a negação do direito ao espaço, ao lugar e, sobretudo, o que se opera pela negação a uma educação escolar libertadora. Assim, ela funciona no sentido de reificar processos de desigualdade e racismo, tornando-se fundamental para manutenção dos privilégios da elite brasileira e para reprodução das classes sociais.

Dessa forma, a educação como prática de liberdade, como pontua Freire (2020), se materializa a partir da análise reflexiva da dominação dos monopólios de poder e de ser-no-mundo. A quem interessa o discurso racista sobre os povos quilombolas no Brasil? Por que os livros didáticos reproduzem esses discursos? Parafraseando a Coalização Negra por Direitos (2022), não existe democracia sem se colocar radicalmente contra o racismo. Uma educação antirracista, portanto, deve ter como meta a emancipação política e seus desdobramentos éticos.

No cotidiano familiar, busco esse compromisso em desnaturalizar pensamentos racistas que foram normatizados e romantizados ao longo da história. Entre os filhos de Dona Leide, sou o único a ingressar no ensino superior. Minha mãe frequentou a escola até o sexto ano, já meu pai teve a oportunidade de estudar depois de idoso com o programa “Brasil Alfabetizado”, iniciado em 2003, no primeiro ano do governo Lula. Esse projeto teve como objetivo promover a superação do analfabetismo entre idosos. As memórias que meu pai traz consigo da infância é do trabalho, sem perspectivas de estudo em seu contexto.

Apesar de nenhum dos dois terem concluído a educação escolar, o mundo-da-vida os tem proporcionado conhecimento como, por exemplo, as melhores épocas do ano para semear a terra e colher os frutos do trabalho, as estações do ano ou mesmo orientar-se pelo movimento dos corpos celestes. As espacialidades, os domínios das técnicas, o conhecimento climático, o cálculo, as vivências com o lugar são elementos geográficos presentes na vida de meus pais, embora não tenha reconhecimento em nossa sociedade.

Trazer essas narrativas é importante para situar o meu lugar de insurgência, minhas regionalidades. Um episódio marcante durante meu ensino fundamental ocorreu no oitavo ano durante uma aula de Língua Portuguesa. Lembro da dinâmica realizada voltada para o conhecimento do Eu. Uma das questões tratava de pontuar o que considerávamos positivo e negativo. Nessa seara, meu colega e xará disse que a cor dele era algo negativo e era algo que ele não gostava. Após suas falas, a sala toda silenciou. Quando lembro desse episódio, busco palavras para descrever o racismo estrutural no ambiente escolar, pois diante da situação não foi tomada nenhuma medida interventiva sobre a questão. O silenciamento é também estratégia de manutenção da ordem, da centralidade e, portanto, da exclusão. Atualmente, mesmo com os avanços educacionais e com a criação de políticas de igualdade racial, o cenário é estarrecedor, em especial desde 2018.

Jovens negros são vítimas da necropolítica do Estado, como aponta os dados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE): em 2017, a taxa de homicídios entre a população negra masculina chegou a 185 a cada 100 mil habitantes entre 15 a 29 anos, contra apenas 63,5 a cada 100 mil habitantes entre o mesmo estrato da população branca. Embora o racismo esteja presente em nossa sociedade, durante o governo do presidente de Jair Bolsonaro (2019-2022), parece ter sido emitido um “passaporte” que autorizava, desde o Governo Federal, a explicitação dos preconceitos que ganharam forma em ações violentas.

Do Ensino Médio, as aulas de História, mesmo sem acesso ao livro didático (disponível apenas em fotocópias), me parecem de suma importância para compreendermos o processo de colonização, as primeiras políticas de distribuição de terras e suas consequências na constituição do espaço agrário brasileiro baseado em latifúndios. Outros conteúdos fundamentais diziam respeito aos conflitos de terras e os movimentos no campo, com destaque para as revoltas populares – Balaiada, Farroupilha, Malês, Sabinada, Guerra de Canudos, etc. Curiosamente, foram nas rodas de conversa, e não nos livros, que tais conteúdos foram socializados.

De minha turma do terceiro ano do Ensino Médio, composta por cerca de vinte e sete alunos, apenas cinco ingressaram no ensino superior. Devido ao contexto financeiro, prestei o vestibular para a UNEB após quatro anos depois que finalizei o Ensino Médio, pois não tinha condições de me manter em outra cidade, fosse Salvador ou Jacobina. Diante da dificuldade tive que primeiro trabalhar, fazer pré-vestibular e a partir daí consegui ingressar no curso de Geografia. Apesar de não ser minha primeira opção (tinha um certo gosto pela Administração e pela Enfermagem), hoje vejo que fiz a escolha certa.

De início não apreciava o curso: leituras densas, cobranças, posturas autoritárias de professores se somavam a um currículo em que não me via, pois não leva em consideração os aspectos da vida cotidiana ou dos estudantes. É uma tendência homogeneizadora, uma pedagogia que se distancia daqueles corpos vivos oriundos de mundos tão diversos. Considero que a Universidade precisa se reinventar no sentido pedagógico, epistêmico, formal, levando em consideração a diversidade de cada estudante.

O gosto pela Geografia surge nas discussões das aulas dos componentes “História do Pensamento Geográfico” e “América Latina”. A relação entre os dois componentes volta-se à política e a partir daí me vejo no curso. Quando comecei a entender como as elites se apropriam da Ciência para manutenção do poder e dos privilégios e como se levantam insurgências que resistem ao modelo vigente, identifiquei uma saída ao incômodo que vivia. Lembro do texto fantástico de Carlos Walter Porto-Gonçalves – “A Reinvenção dos Territórios: a experiência

latino-americana e caribenha”, no qual o autor relata o fracasso da Modernidade nas Américas e a luta pela retomada do território americano a partir da resistência indígena (PORTO-GONÇALVES, 2006).

Como não lembrar do determinismo alemão e a teoria de espaço vital de Ratzel, utilizada como justificativa estratégica imperialista de dominação territorial entre os demais povos, ou até mesmo da Geografia de Vidal de La Blache e sua forma de conceber a transformação da natureza a partir da técnica. Ambas trazem os resquícios da modernidade e funcionaram como mecanismos de dominação do saber, o que evoca a necessidade de seu tensionamento em direção a uma ciência geográfica descolonial que confronte a Modernidade.

Busco me ver neste mundo e dele participar efetivamente de lutas coletivas que resistem e problematiza o modelo científico vigente. Neste sentido, o que é realmente moderno? O fracasso, a exclusão, a barbárie? A nossa *práxis* é política, por esta razão tensionar a pedagogia de Paulo Freire e a fenomenologia pode propiciar a abertura para um diálogo sobre o sentido de ser-e-estar-no-mundo a partir de outras referências.

Minha professoralidade emerge de todas essas vivências, atravessadas pela memória. Segundo Pereira (2016, p. 67), a memória projetiva “é a memória dos acontecimentos, da visibilidade e da dizibilidade” e também dos micros devires. Para nos situarmos nos caminhos desta memória, é necessário abandonar os modelos estáticos, os retratos puros, sem movimento, sem borras, sem agenciamentos. Ela exige o contato com as forças vivas que nos perfazem, nos deslocam com as nossas potências e com as potencialidades dos nossos encontros com o outro. A memória projetiva exige sair do ninho, desterritorializar-se e reterritorializar-se no movimento de acontecimentos, marcas e vivências que permeiam diante do processo de subjetivação que conduz a professoralidade. A professoralidade nesse sentido é esta dimensão complexa do vir-a-ser professor (em devir), levando em consideração os aspectos do mundo-da-vida como os contextos político, social, econômico, cultural, religioso e enfim, o real, atravessados por agenciamentos, abalos, deslocamentos e subjetivação diante do processo e construção da professoralidade. É por esses trilhos e fendas que procuro em minhas memórias reescrever as marcas e as vivências como professor pesquisador de Geografia diante nesse percurso social, formativo e sistêmico da professoralidade.

Durante os estágios no curso de licenciatura em Geografia entre 2017 e 2018, destaco as lembranças em Estágio II com o projeto intitulado “[Re]contos nordestinos”, o qual considerava as inúmeras definições de região e suas múltiplas possibilidades de constituição. Neste trabalho utilizo, fundamentalmente, a identidade regional a partir da imagem do “ser nordestino”, buscando compreender espaço geográfico como um processo dinâmico que não

pode ser reduzido a sua fisiografia. No caso da região Nordeste, por exemplo, o semiárido não pode ser considerado como fator determinante daquilo que configura toda uma região em seu sentido identitário e geográfico amplo.

Tensionar esses fenômenos com a questão negra ou o regionalismo negro parece fundamental do ponto de vista epistêmico, pois a negritude não fundamenta nenhum regionalismo no Brasil em sentido macro. Investigar este tema ligado à construção identitária pode trazer contribuições para uma educação geográfica atravessada pela regionalidade. Estas experiências despertaram ainda mais meu amor pela Geografia.

Na volta para casa, pude revisitar o colégio em que estudei, não mais como aluno, mas como professor de Geografia. Confesso que foi um momento ímpar que me faltam palavras para descrever. No meu primeiro ano de docência, busquei trabalhar tudo que aprendi na universidade, embora seja sempre um desafio diante da nossa realidade. Realizamos aulas de campo pelas ruas da comunidade para estudar a paisagem e visitamos bairros periféricos e centrais para discutir os processos de urbanização no mundo e no Brasil, sempre partindo de um olhar local. Nestas atividades, os estudantes apresentaram suas fotografias tecendo análises críticas quanto aos problemas sociais presentes na urbanização.

Outro momento importante de minha professoralidade que ajudou a delinear meu interesse de investigação, foi durante a semana de cultura promovida pela escola, realizada entre os dias 18 a 22 de novembro de 2019, na semana da consciência negra. Apesar de se tratar de uma instituição na qual a maioria dos estudantes são oriundos da comunidade quilombola, a programação não tocou em nenhum ponto relacionado à temática. Essa desconexão e silêncio reforçam, para mim, a necessidade de uma **educação contextualizada** que fortaleça a discussão contra o racismo estrutural a partir do fortalecimento da identidade e do lugar das comunidades negras na constituição da sociedade brasileira e de sua própria história e geografia.

Se analisarmos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação ela ressalta que o estudo da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, inclusive as de matriz africana (BRASIL, 2017). Nesta direção, o Estatuto Federal da Igualdade Racial, no tocante à educação, destaca no artigo 11, caput 3 que em datas comemorativas os órgãos educacionais devem incentivar a participação tanto de intelectuais quanto de lideranças e representantes do movimento negro, para socializarem com os estudantes suas vivências e destacar a importância do tema em questão (BRASIL, 2010). É fundamental, portanto, refletir sobre uma pedagogia adequada e que se propunha visualizar as diferenças mediante um processo inacabado ancorada na singularidade do ser ensinante-aprendente, uma pedagogia dos afetos que olhe para si vendo o outro ao mesmo tempo. Uma

pedagogia construída coletivamente e em devires para que a identidade quilombola, bem como as comunidades negras, possa ser valorizada no espaço escolar em sua plenitude.

Enfim, são esses dados somados a naturalização da violência racista praticada contra os povos negros, e sobretudo, às lutas cotidianas dos povos quilombolas e suas insurgências e tessituras de vida que me fazem e me trouxeram até aqui, tropeçando entre os limites e as fronteiras das palavras. Imerso no universo de leituras, desloco-me nessa experiência híbrida que me aproxima de lutas dissidentes e que me desdobra por vias de afetos no caminhar da carruagem compartilhando conhecimentos e *ethos* formativos.

INTRODUÇÃO

As práticas pedagógicas desenvolvidas na educação básica estão frequentemente vinculadas a uma perspectiva hierárquica do conhecimento, a qual concebe o estudante enquanto agente passivo que apenas memoriza e reproduz a fala do professor. Estas práticas são reflexo de um processo histórico que concebe o conhecimento como algo universal e objetivo, sem vínculo direto com as vivências ou os contextos do processo educativo em que está se realizando.

Neste sentido, historicamente a escola abre suas portas de maneira limitada para o diálogo e para a diversidade, o que contribuiu para a ausência de problematizações insurgentes nas práticas escolares. A Geografia escolar, especificamente, também se encontra neste contexto, muitas vezes ensinada à parte da realidade dos estudantes, o que reforça o modelo bancário cuja presença ainda se observa nas práticas escolares. Trazer a vivência dos estudantes como base para o cotidiano escolar e para as práticas pedagógicas implica, defenderemos neste trabalho no contexto da educação geográfica, dar visibilidade e potência à Geografia Regional, não apenas como conteúdo, mas em seu sentido existencial, ou seja, a regionalidade.

Trazer a regionalidade pode ser um mecanismo para a construção de uma educação contextualizada que parta da realidade sociocultural dos estudantes e que tenha relação com o lugar e suas geograficidades. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação (DCN) contêm esta premissa ao propor iniciar, no caso da Geografia, do lugar em direção ao mundo: do mais particular em direção ao mais geral, do vivido ao teórico-abstrato. Nos últimos anos, a diversidade cultural e geográfica tem sido exigida nos livros didáticos, o que tem contribuído para quebrar a pressuposição tácita de um estudante de classe média branco, vivendo nas cidades das regiões sudeste e sul, historicamente presente nas páginas dos livros didáticos.

Quão difícil e fora de contexto é para um aluno do ensino fundamental do sertão baiano aprender em suas aulas de Geografia, por exemplo, que o verão é chuvoso e o inverno é seco, ou que as frutas são abundantes no outono e as flores surgem na primavera (LIMA-PAYAYÁ, 2023). Esta situação expressa, na educação escolar, o sentido da colonialidade do saber, do poder e do ser, conforme a perspectiva descolonial tem mostrado (CRUZ, 2017): uma forma de conhecimento que se articula ao controle e ao poder sobre as formas de ser e de estar no mundo.

Vemos isso no caso da educação escolar em muitas comunidades quilombolas que ainda reproduzem o silenciamento dos valores comunitários, negando a cultura, a vivência e os

saberes quilombolas, ausentes no cotidiano escolar. Essa negação, segundo Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011), se expressa na forma de políticas públicas educacionais que tentam homogeneizar as singularidades a partir daquilo que é comum entre as culturas. Neste sentido, o poder opera em favor de práticas pedagógicas que se pautam por parâmetros descontextualizados e pretensamente universais, o que não contribui para uma educação inclusiva. No caso dos povos quilombolas, por exemplo, a educação nesses moldes participa do processo contínuo de colonialidade e de negação da identidade quilombola. Ainda hoje são poucas as escolas em comunidades quilombolas que possuem um currículo específico, contextualizado. Os currículos permanecem orientados por parâmetros externos, de “fora para dentro”, sem participação social da comunidade na sua construção. Mesmo que as políticas públicas educacionais no Brasil atualmente exaltem a diversidade, há elementos persistentes que operam no sentido contrário, contribuindo, em vez de combater, com o racismo estrutural e institucional de nossa sociedade, cujo papel do sistema de ensino é central.

A possibilidade aberta pela Resolução n. 8 de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012), do Ministério da Educação, inaugurou um caminho para enfrentar este desafio: construir um currículo no qual os conhecimentos sejam relevantes para os estudantes, em suas especificidades, contribuindo assim para a reapropriação de sua própria história e de seu lugar. A Geografia, como ciência e como conhecimento escolar, tem um papel potencial relevante, não apenas pela leitura crítica de mundo que promove, mas em especial pela possibilidade de trazer o geográfico como parte daquilo que contextualiza as construções identitárias dos povos quilombolas. Trata-se de inverter o movimento de “fora para dentro”, realizando uma educação que parta do lugar e da região, ou seja, de “dentro para fora”. Em vista disso, o horizonte desta investigação busca potencializar a contribuição da Ciência Geográfica para a descolonização do ensino, reconhecendo a centralidade da comunidade e de seu contexto na promoção de uma educação emancipadora, o que tem especial impacto nos processos educativos nos quilombos, como é o caso do Quilombo Urbano da Bananeira, na cidade de Jacobina (BA), *locus* desta investigação.

Buscar uma educação contextualizada implica atravessamentos entre possibilidades autoformativas, redes híbridas e de co-criação, orientados não apenas pela promoção de um sentido identitário, mas também por uma educação voltada para a alteridade, reconhecendo o “Outro que nos constitui e que também somos” (LIMA- PAYAYÁ; SANTOS, 2021, p. 8). A alteridade que atravessa este processo se mostra não apenas na minha trajetória e formação identitária, mas nos vínculos históricos e geográficos dos povos quilombolas com as

comunidades indígenas, importantes na formação dos quilombos no sertão da Bahia, constituindo uma rede de resistências que se realiza na própria comunidade investigada.

Pensar uma docência Quilombola, neste sentido, é levar em consideração a história dos africanos escravizados na constituição da sociedade brasileira, desde os aspectos culturais, espaciais, ancestrais, manifestações culturais, contos de histórias, histórias dos quilombos, formação dos quilombos, etc.

É a partir deste fundo histórico e geográfico que a regionalidade pode contribuir para os desdobramentos de uma docência quilombola contextualizada. Região, na ciência geográfica, é conceito associado às questões econômicas e de planejamento, até certo ponto normativo, comprometido com uma visão de mundo eurocêntrica. No entanto, a regionalidade, compreendida a partir do ponto de vista existencial das comunidades negras, permite problematizar o sentido de região e apresentar outras nuances para a discussão regional.

Partindo dessas problematizações, o objetivo geral da pesquisa é investigar o papel da regionalidade na constituição de uma educação quilombola contextualizada, pela docência do Quilombo da Bananeira, Jacobina (BA). Dentre os objetivos específicos, temos 1) compreender o sentido de região e de identidade regional a partir da tessitura vivida pelo Quilombo da Bananeira no Piemonte da Diamantina (BA); 2) problematizar as relações entre comunidade quilombola e sua regionalidade no âmbito da docência quilombola; 3) fundamentar propostas de intervenção voltadas para a educação quilombola como educação contextualizada.

A dissertação foi estruturada a partir da abordagem qualitativa fenomenológica, em especial a husserliana, com ênfase na regionalidade como constituinte e expressão do mundo-da-vida. Para isso, a participação do cotidiano comunitário é extremamente importante, buscando, por meio de rodas de conversas e diários de campo, resgatar memórias que permitam compreender o sentido de região a partir da perspectiva da identidade quilombola das lideranças do Quilombo Urbano da Bananeira, fundamentais no desenvolvimento da pesquisa. Foi por meio de seus depoimentos que pudemos participar do mundo-da-vida da comunidade, conhecendo suas histórias, memórias e processos de sociabilidade que fundamentam o lugar e a região, desde os sentidos atribuído ao meio geográfico até suas relações comunitárias e políticas. A potência dessa metodologia permitiu tecer problematizações acerca dos processos de socialização do conhecimento, trazendo à docência quilombola como caminho no confronto à colonialidade e ao racismo. Dessa forma, as narrativas e as vivências das lideranças ecoam como potência no sentido de trazer o regional comunitário como desdobramento da pesquisa para pensar uma educação contextualizada na regionalidade investigada.

Dessa forma, o trabalho está estruturado em quatro capítulos mais as considerações finais. O primeiro capítulo diz respeito à educação contextualizada e docência quilombola, cujo foco destaca a docência quilombola para além das práticas escolas e no confronto a colonialidade tendo como diálogo a fenomenologia de Husserl; o segundo capítulo aponto sobre os caminhos da pesquisa em que destaco a importância da fenomenologia de Husserl nesse caminhar, além de trazer a abordagem qualitativa, bem como os dispositivos para construção da investigação e o perfil das lideranças; o terceiro faço uma releitura do Quilombo Urbano da Bananeira onde trago a história e a vivência comunitária articulando a docência quilombola e a regionalidade como caminho para se pensar uma educação contextualizada por meio da proposta de intervenção, e por fim, as considerações finais onde aponto a potência da docência quilombola como mecanismo no enfrentamento à colonialidade, ao racismo e um caminho para se pensar uma educação para diversidade.

Realizar uma educação contextualizada implica ir além das práticas escolares, considerando os processos de docência comunitários, das práticas sociais cotidianas associadas às construções identitárias. Neste sentido, a educação contextualizada resguarda um sentido geográfico fundado na geograficidade, a qual expressa os vínculos identitários e existenciais com o lugar, a paisagem, o território e a região. No caso da educação quilombola, a bibliografia tem dado ênfase ao lugar e, em especial, ao território, pela centralidade destes para a manutenção de sua identidade. No sertão da Bahia, no entanto, nota-se também grande importância da regionalidade na construção da identidade quilombola, devido à rede de resistências e às múltiplas articulações culturais, familiares e políticas entre os quilombos do Piemonte da Diamantina. Há, portanto, uma articulação direta entre educação contextualizada e identidade, o que torna a Geografia importante nesta discussão, como parte do conjunto de elementos que constituem a docência quilombola.

Espera-se, assim, que sejam abertos caminhos para experiências interdisciplinares e para a elaboração da comunidade de sua história e geografia, o que contribui para a promoção de uma educação para a diversidade cultural e para a alteridade.

1. EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E DOCÊNCIA QUILOMBOLA

O sistema educacional brasileiro tem se estruturado sob um viés excludente e segregacionista marcado por uma educação economicista que funciona como mecanismo de legitimação e manutenção dos interesses da elite hegemônica. Este padrão é reflexo de um processo histórico que faz parte da realidade de muitas escolas, no qual o conhecimento é tratado como algo universal, objetivo e racional, sem vínculo direto com as vivências ou mesmo os contextos nos quais a educação está sendo realizada.

A necessidade de uma educação contextualizada se refere a uma perspectiva de docência que está para além das instituições escolares, como aponta Lima-Payayá (2023). Para a autora, a situação atual do ensino reflete, em grande medida, a colonialidade, encontrando-se atravessada por concepções de conhecimento e de identidade que negam a alteridade. Esta problemática é especialmente sensível nas comunidades quilombolas, as quais têm buscado promover uma educação contextualizada, uma pedagogia própria nos marcos de uma docência quilombola (RAMOS, 2022).

Nesse sentido, Lima-Payayá (2023) destaca que os processos de formação e socialização do conhecimento se realizam em duas bases. O primeiro versa sobre os processos educativos socioculturais, ligados diretamente ao mundo-da-vida, ou seja, às práticas comunitárias de socialização, aos aspectos culturais e ancestrais da tradição; o segundo diz respeito à educação escolar, oriunda da tradição pedagógica ocidental. Sendo assim, para pensar a docência quilombola, é necessário articular estas duas bases, as quais tendem a se contrapor na perspectiva tradicional da educação e da própria Ciência Moderna, mas que se mostra especialmente relevante se buscamos uma educação contextualizada, para além dos muros escolares. Nesse sentido, o diálogo com os estudos descoloniais é fundamental para pensar uma docência efetivamente quilombola e que confronte o racismo estrutural vigente.

1.1 Docência quilombola: para além das práticas escolares

Atualmente, os marcos legais que estruturam a educação trazem questões importantes referentes ao ensino para a diversidade, pautados na luta contra o racismo e a exclusão, trazendo a história da questão negra para o debate. O ano de 1995, é marcante nas lutas travadas pelo Movimento Negro na busca por uma educação pautada nos aspectos ancestrais da população negra. Nesse contexto, surge o I Encontro Nacional Quilombola, por ocasião da Marcha Zumbi

em Brasília (FERNANDES, 2017; ROCHA, 2020). Essa luta, conforme Oliveira (2020), se inicia no pós-abolição devido à condição dada a população negra naquele período. Surgem vários movimentos reivindicando direitos básicos, destacando-se a educação. Papel importante foi desempenhado pela Federação dos Negros do Brasil, em 1931, pela Frente Negra Brasileira, pela União dos Negros de Cor e pelo Movimento Negro Unificado, na defesa de uma educação vinculada aos seus modos de vida.

Organizado pelo Movimento Negro, em comemoração aos 300 anos de Zumbi dos Palmares, esse encontro pode ser considerado uma das primeiras manifestações públicas de articulação nacional dos povos quilombolas no país (ARRUTI, 2017; ROCHA, 2020), reivindicando um modelo educacional constituído com participação efetiva da comunidade, no plano real de eminências dos corpos negros. Trata-se de uma docência quilombola em que as lideranças das comunidades e suas vivências são o elo e o ponto de partida para tal constituição, em que “a valorização do conhecimento da ancestralidade por parte da escola e dos seus agentes de modo transversal promovem uma abordagem curricular afro-referenciada que atravessa os processos educativos e formativos de professores/as” (RAMOS; LIMA-PAYAYÁ, 2022, p. 963).

Apesar desta mobilização histórica, apenas em 2004 a educação para as comunidades quilombolas passou a ser considerada na legislação educacional brasileira.

Em meados de 2003, foi criado o Programa Brasil Quilombola, com intuito de sistematizar ações para além da regularização fundiária, como a promoção do acesso à saúde e o desenvolvimento de políticas públicas no campo da educação (FERNANDES, 2017). Trata-se de um avanço no que diz respeito à garantia dos direitos e, ao mesmo tempo, promoção de ações afirmativas que, ao partir das vivências contextualizadas, “ganha assim um sentido geográfico que remete não apenas ao processo de ensino-aprendizagem, mas também às construções identitárias” (LIMA- PAYAYÁ; SANTOS, 2021, p. 8).

Neste ínterim, acontece a criação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, apresentado em 2009 pelo Governo Federal que resultou na criação da Lei 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e incluiu nos currículos dos sistemas de ensino a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Assim, se inicia um caminho complexo para propor uma educação que valorize as pluralidades raciais, na busca pela redução das desigualdades de acesso à educação que atinge a população negra, bem como as práticas racistas e discriminatórias que circundam os espaços formais da educação básica (ROCHA, 2020).

A possibilidade aberta pela Resolução N. 8 de 20 de novembro de 2012 é a do enfrentamento do desafio de construir um currículo no qual os conhecimentos históricos e geográficos sejam relevantes para os estudantes, em suas especificidades, contribuindo assim para uma reapropriação da própria história e lugar, por meio de uma leitura crítica de mundo, que parte de sua própria história e memória regional, constituintes dos processos identitários.

Lemos, em seu Art. 34 §1º: “Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses da comunidade em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político pedagógicos” (BRASIL, 2012, p. 34). Apesar da prerrogativa legal, é apenas a condição para a realização de um processo árduo, complexo e está longe de ser apenas uma questão de formalização.

Para a efetivação de uma educação vinculada a tais pressupostos, é necessária uma rede colaborativa e coletiva comprometida com a luta pela educação nos marcos quilombolas envolvendo as comunidades no processo para constituição de uma educação efetivamente para diversidade. Esse movimento requer pensar o sentido da docência quilombola e sua articulação com uma educação contextualizada como prática formativa a partir da vivência, justificando o sentido do “para além das práticas escolares”, que não significa superar ou deixar as práticas escolares de lado, mas ir além – ou seja, somar com elas e não se limitar a elas.

A docência quilombola tem como elementos estruturantes, conforme Rocha (2020) e Ramos; Lima-Payayá (2022), as práticas sociais e culturais desenvolvidas pela própria comunidade como saberes ancestrais, técnicas tradicionais de produção artesanal, ciclos para produção e colheita de alimentos, além de saberes voltados à medicina popular, como as rezadeiras. Tal perspectiva não se restringe às práticas escolares, mas permite deslocamentos que promovem rasuras nos próprios marcos legais para educação escolar quilombola.

Na bibliografia que trata da educação antirracista no Brasil, após a aprovação das leis 10.639/03 e 11.645/08, é comum a indicação de lacunas e ausências no cumprimento das medidas que obrigam o ensino de história e cultura afro-brasileira, indígena e africana. Boa parte dessa produção elenca as dificuldades para a formação de professores/as no ambiente acadêmico, considerando as tradições epistêmicas lastreadas no pensamento ocidental que primam pela objetividade e neutralidade científicas e, utilizando tais argumentos, excluíram a produção do conhecimento elaborada por matrizes não europeias (OLIVEIRA; ARAUJO; LIMA, 2021, p. 88).

A colonialidade presente nos marcos legais são expressas por Oliveira, Araújo e Lima (2021) quando pontuam as dificuldades e os desafios na materialização de uma educação efetivamente antirracista, uma vez que os cursos para formação de professores são carregados de epistemologias ocidentais, contribuindo para a fragilização do enfrentamento ao racismo

estrutural e da garantia de uma educação para a diversidade. Tal fenômeno possui amplas raízes, sendo expresso na famosa frase de René Descartes – “penso, logo existo” – que fomenta o epistemicídio na produção acadêmica e, ao mesmo tempo, exclui outras racionalidades que permeiam o cotidiano de comunidades quilombolas.

A docência quilombola, nesse sentido, é uma alternativa radical no enfrentamento à colonialidade e suas reverberações nas instituições de ensino, assim. Suas bases estão nos modelos de sociabilidade dos atores sociais da comunidade, incluindo a relação com a família, os ensinamentos entre as gerações e as relações de trabalho conforme suas particularidades. É a docência vivificada no cotidiano do ser-quilombola, seus modos de vida, crenças, valores, etc., orientada para uma educação antirracista e para a alteridade, que enfatizando o protagonismo das comunidades a partir da participação social e suas historicidades, (FERNANDES, 2017), além das vivências e da ancestralidade, conforme mostram Ramos e Lima-Payayá (2022, p. 963), ao se referirem à Pretagogia:

A ancestralidade é chave na articulação dos princípios da Pretagogia: religiosidade como entrelaçamento de saberes, sacralidade como dimensão que perpassa as culturas, corpo como produtor de saberes, tradição oral como conhecimento transversal, princípio da circularidade na relação entre seres, tempos e coisas, território como espaço-tempo construído socialmente e compartilhado entre gerações e a compreensão do racismo estrutural que exige a desconstrução dos estigmas que definem o lugar social do negro em nossa sociedade.

Neste contexto, a pretagogia se apresenta com grande potencial como elo a partir de uma docência quilombola fundada na experiência cosmológica e comunitária.

A proposta pedagógica de Paulo Freire (1992), coloca o sentido de existência no centro, valorizando o diálogo, a interatividade e a rede de afetos entre educador/a e educando/a, manifestos nas histórias de vida, conhecimentos e singularidades de todos os envolvidos. O ato de educar é um ato político e de amor ao próximo, cujos protagonistas serão sempre a comunidade, em um movimento horizontal. Nesse contexto, a docência quilombola permite experimentar a perspectiva freiriana em que o sentido existencial é um fator importante para sua efetivação, rompendo com o modelo homogeneizante do ato de educar.

Pensar uma educação que valorize as dimensões africanas em seus locais, é poder exercer suas crenças e liturgias sem estereótipos e estigmas. “Trata-se de encarar a docência a partir da proposição de situações formativas que se articulam a memórias e experiências de envolvidos/as” (OLIVEIRA; ARAUJO; LIMA, 2021, p. 89). É pensar outro modelo de sociedade que possui outras relações com a natureza e que, ao mesmo tempo, não estimula a

acumulação do capital, nem expropria a classe trabalhadora. É outro sentido de ser e estar no mundo a partir de outras racionalidades, outras referências: um sentido cosmogônico de acontecimentos da linguagem africana no tempo e no espaço que antecedem a Modernidade (JESUS, 2019).

A docência quilombola se constitui também nos afetos, na inter-relação do ser-no-mundo, onde os processos do ser e do vir-a-ser-quilombola atravessados para além do muro da instituição e da comunidade são redes fomentadoras de promoção do conhecimento. Ao mesmo tempo que se aprende também se ensina, e nesse movimento de troca e diálogos, todos se emancipam, todos são co-produtores, ensinantes-aprendentes, porque “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2020, p. 44).

Pensar em uma docência que atravesse os sentidos hierárquicos da tradição escolar requer um movimento radical e um olhar específico para os corpos negros e quilombolas na constituição do território brasileiro, estes fundamentais e corroboram para a diversidade e os sentidos de poder, do saber e do ser fora da lógica hegemônica.

A historiografia das comunidades negras nos sertões de Jacobina permite pensar o sentido da docência como prática formativa de vivências ancestrais de tais comunidades. Esse movimento foi mediado pelo diálogo entre mundo-da-vida e a Regionalidade como potência que vivifica a existência das comunidades negras no Piemonte da Diamantina por vias das redes de resistência e as múltiplas articulações culturais, familiares e políticas entre os quilombos. Além dos contos e recontos “em cantigas de capoeira, sambas de roda, as narrativas de resistência, ancestralidade e existência têm sido alimentadas e repassadas às novas gerações” (OLIVEIRA, 2020, p. 3).

A genealogia da docência quilombola se faz no mundo-da-vida dos sujeitos quilombolas. O diálogo com Regionalidade emergiu como articulação para se pensar uma educação contextualizada a partir das vivências ancestrais do Quilombo Urbano da Bananeira. As práticas sociais, a cultura e o processo de agenciamento do ser-quilombola são elementos marcantes para tal constituição. Lembrando que a Educação Quilombola, assim como o Quilombo, são categorias em devires – reinventa-se em dimensões como a política, o social, a cultural e o singular.

A docência quilombola é constituída por várias mãos. A coautoria surge a partir do princípio solidário, contextualizado e ressignificado, na busca de incorporar o diverso, o movimento, o devir. Pauta-se no agenciamento coletivo, com possibilidade abrangente das

interações entre as partes – o Quilombo, o poder público e a comunidade. Essa rede coletiva é fundamental para se pensar uma educação para diversidade, sobretudo, para a população negra.

A genealogia, por sua vez, constitui essas marcas de socialização de práticas culturais da comunidade, a exemplo da religiosidade, expressa nas rezas, no reisado, nos modos de vida, nas subjetividades e nas corporeidades, como territorialidade e lugar de resistência. A genealogia está na música, nos rituais e festejos; está na língua iorubá e nos símbolos diaspóricos que se reinventam no tempo e no espaço para reprodução da vida em liberdade e dignidade.

Para a população negra, esses princípios – liberdade e dignidade, assegurados pela Constituição Federal de 1988 – são efetivados mediante a garantia e manutenção dos seus respectivos espaços de sociabilidade, notadamente o Quilombo. Estes resistem atualmente, permitindo a resistência da cultura e dos saberes diaspóricos e da ancestralidade. Um olhar específico para as comunidades quilombolas significa entender quem somos nós enquanto cidadãos e cidadãs do Brasil, da mãe terra. Pensar numa educação nos marcos ancestrais, é trazer o quilombo como movimento descolonial que atravessa o sentido educacional.

As práticas sociais e culturais desenvolvidas pela própria comunidade como saberes ancestrais, técnicas tradicionais de produção artesanal, ciclos para produção e colheita de alimentos na relação com os ritmos da natureza, além de saberes voltados à medicina popular, como as rezadeiras e bezendeiras. É a educação que se materializa no cotidiano que faz parte de todos os atores sociais da comunidade, incluindo a relação com a família, os ensinamentos entre as gerações e as relações de trabalho conforme suas particularidades. É a educação vivida no cotidiano do ser-quilombola, seus modos de vida, crenças, valores, etc. (OLIVEIRA; LIMA-PAYAYÁ, 2022, p. 5).

São essas práticas que marcam os elementos da Regionalidade, vista como um caminho de apropriação do saber popular em que as pistas cosmogônicas se fundem para se propor uma educação antirracista. Pensar uma educação nesses marcos é fazer o movimento inverso, de “dentro para fora”, ao mesmo tempo destaca a autonomia e liberdade das instituições escolares conforme os documentos legais como a resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012 que define as diretrizes curriculares para Educação Escolar Quilombola e as leis federais 10.639 de 2003 e a 11.645 de 2008 que fundamentam uma educação antirracista. Sobre esse aspecto:

Marcos legais como as leis federais 10.639 de 2003 e a 11.645 de 2008, permitiram a entrada nas salas de aula de temas e discussões que permeiam a trajetória dos nossos povos, historicamente oprimidos pelo processo de colonização. Neste sentido, a legislação traz para a escola uma tarefa que nós já realizávamos como modo de existência e resistência: uma docência como hospitalidade e hostilidade, sempre inseparáveis. Esta docência não está na esfera da epistemologia, nem da ontologia,

mas da alteridade: presentifica o mundo diante de nós, em tensionamento (LIMA-PAYAYÁ, 2023, p. 437).

Ainda sobre esse aspecto, Lima-Payayá (2023) destaca a relação entre formação e educação no mundo ocidental, ambas indissociáveis para a educação escolar. Essa prevalência institucional por sua vez tende a negar outros sentidos de ser e de estar no mundo, como a questão quilombola. Por esta razão, é imperativo pensar uma educação no marco descolonial como movimento de ruptura com a historiografia e, nesse caso, pensar um Geografia eidética em que o sentido e o chão da existência sejam órgãos pulsantes e situacionalidades que potencializam a ação educativa. A docência quilombola e a constituição de uma educação antirracista orienta-se para interrupções e diluições de hierarquias pré-estabelecidas na forma de socialização do conhecimento. Reverter o direcionamento e trazer o outro como movimento de potência é possível a partir das corporeidades como elos que se fundem e promovem deslocamento nas redes de vivência-conhecimento. Assim, uma docência que se constitui nessa lógica promove a diluição de hierarquias, problematizando o sentido de identidade, como mostra Lima-Payayá (2023, p. 436):

Desloca a escola, os professores e o próprio conhecimento, contribuindo para a constituição de uma educação orientada não apenas para a diversidade, mas sobretudo para a alteridade, na qual o Outro não é o alterno, no sentido da não correspondência a um Eu (o “id” da identidade), mas como abertura ao inapreensível.

As escolas quilombolas, nesse sentido, são palco de disputas de poder, por serem instituições que estão sob a chancela do Estado e, ao mesmo tempo, devem promover uma educação contextualizada a partir da realidade da própria comunidade.

Recorremos a Fanon (2005) quando apresenta a dialética entre colonizado e colonizador, na qual afirma que o escravo não é reconhecido como um eu, como uma pessoa. Ele está em um processo de desumanização tão violenta e brutal que lhe é negado seu processo de autorreconhecimento e qualquer vínculo identitário. O colonizador se representa enquanto personificação do humano, do bonito, do belo, do inteligente, do civilizado, do cristão e do empreendedor, enquanto o negro escravizado é colocado como um nada: feio, animalesco, brutalizado e despido de razão. Esse discurso de desumanização e interiorização amparado em uma estrutura de exploração econômica e dominação militar não deixa espaço para os direitos individuais e coletivos, calcada em uma distinção rígida e hierárquica de raças.

Nesses descaminhos, questões como o mito da democracia racial emerge nos espaços de poder como se o Brasil fosse um país cordial e receptivo. A luta contra o racismo se faz em

todos os aspectos em sociedade, sobretudo nos espaços escolares, portanto, reivindicar uma educação nos marcos ancestrais não é só questão de ser negro quilombola, basta ser antirracista, pois democracia e racismo são elementos extremamente antagônicos.

Desconstruir narrativas colonialistas é fundamental na luta contra o racismo, nesse sentido a proposta da docência quilombola é um caminho aberto e necessário para diluição de hierarquias presente no ambiente escolar, em especial no contexto de crescimento da extrema direita no mundo todo, a qual tende a reforçar as perspectivas neoliberais presentes na educação.

Sendo assim, a luta por uma educação nos marcos ancestrais se materializa no confronto à colonialidade do poder, do saber e do ser, além disso, no desenvolvimento de laços de pertencimento a uma história milenar que se realiza no território brasileiro como alternativa ao escravismo, ou seja, nós somos o resultado de diásporas, da (re)invenção do lugar e das suas articulações em rede, como região. Assim, podemos dizer com orgulho que somos sobreviventes da República Popular dos Palmares – que sobreviveu diante de um regime escravocrata por meio de práticas comunitárias e de libertação.

As estruturas do Estado são coniventes com o racismo, até porque é por meio dele que se mantém os interesses dominantes. Desse modo, a própria formação de Estado Moderno pode ser compreendida com parte do racismo estrutural, pois apaga a memória, a história e a existência de grupos que vivem contrariamente à lógica hegemônica, como as comunidades negras e quilombolas, como mostra Jesus (2019, p. 46).

Abóbora, aipim, farinha e criação de cabras e galinhas, dentro de um sistema comunitário familiar, cuja produção coletiva se destacava. As mercadorias tornavam-se a própria moeda que regularia a vida dos seus moradores: a farinha. O apego à terra como única entidade confiável e as constantes desconfianças para com os agentes do Estado impediram que muitas vezes os membros da comunidade tivessem acesso ao próprio Estado é, no mínimo, do ponto de vista técnico – científico, caracterizado por ausências e interrompimentos que contribuem muitas vezes para o esvaziamento de sentido dos projetos aplicados.

Uma educação voltada aos princípios comunitários promove um outro olhar aos corpos negros e quilombolas, modificando a lógica da docência segundo a qual o professor seria o único detentor do conhecimento. Na docência quilombola, a artesã se consolida como uma professora e nessa rede de co-docência constitui as interculturalidades. Uma educação nesses marcos em que as quebradeiras de coco, os pescadores, os produtores de farinha são redes de troca coletiva de conhecimento.

Do ponto de vista do Estado brasileiro e sua formação, as marcas da exclusão e do abandono do povo brasileiro, sobretudo, na educação, trazem a negação da identidade do ser-

quilombola na história, negando a memória e o pertencimento. Esses atravessamentos afetam a comunidades do Quilombo Urbano da Bananeira e sua dinâmica no entorno da cidade e fora dela.

Quando se fala da diáspora africana, logo nossas lembranças escolares remetem à história da escravidão, com as imagens de negros em ambiente de trabalho, na servidão. Soma-se a falta de materiais pedagógicos para tal temática, o que é mais recorrente volta-se ao contexto das grandes navegações colonialistas europeias. Essa visão repousa na representação do dominador europeu, “civilizado” e possuidor de um aparato tecnológico tido como mais desenvolvido. Em contrapartida, temos a representação do africano submisso, colonizado e destituído de objetos que remetem à ideia de tecnologia. Assim, a imagem mais difundida do continente africano é a de um obstáculo, vazio e estático. Neste contexto os termos “África”, “africanos” e “negros” são criados e difundidos por fatores externos para denominar regiões diferentes dos padrões ocidentais e, assim, legitimar os processos de subalternização, escravidão e genocídio. Tais visões são resultado da colonialidade do próprio saber o que reforça a necessidade dos estudos descoloniais (MUNANGA, 2009).

Trilhar pela perspectiva da existência promove novas visualidades acerca do mundo, do ver o eu e do outro como integrantes de um processo de socialização e subjetivação do ser-quilombola. Por isso que é cosmogônico, pois afeta sobretudo, o sentido e o pertencimento do vir-ser-quilombola, trata-se do movimento do aquilombar-se que ocorre dentro do território, no solo do mundo-da-vida, onde se reconhece o eu e o outro como elementos de uma luta coletiva que permeia os anseios comunitários ancestrais. Esse movimento permite a “volta às coisas mesmas”, no sentido fenomenológico, e desconstruir os estereótipos do racismo estrutural frente tais questões. Quando se afirma que você carrega uma ancestralidade de reinos e realezas africanas soam outros sentidos de pertencimento aquele que não é o da negação.

Intuição global de vida concreta africana, análise das obras, das instituições das ideias, visões de mundo, reivindicação da negritude, ação política do pan-africanismo convergem para o mesmo fato: a África ao sul do Saara é culturalmente uma. Essa comunidade cultural é a africanidade, ou seja, a configuração própria à África de diversas tradições que podemos encontrar paralelamente alhures. Todos os rostos humanos são constituídos dos mesmos componentes: narizes, olhos, lábios, bocas, etc., em que esses componentes podem ser encontrados idênticos em diversos rostos; mas a combinação desses traços idênticos forma o rosto único. A africanidade é esse rosto cultural único que a África oferece ao mundo (MUNANGA, 2009, p. 36-37).

Munanga (2009) destaca a diversidade histórico-cultural a partir do conceito de africanidades, em que pontua os traços fenóticos como algo singular do próprio ser, ao mesmo

tempo chama atenção para influência cosmogônica das africanidades no mundo. Educar para diversidade e para uma verdadeira inclusão social, não aquela formalizada juridicamente, mas aquela vivificada na prática cotidiana das comunidades, significa reverter a lógica hegemônica de ver o outro, o diferente. Requer uma pedagogia dos afetos que Freire (2000) pontua na dialética da esperança e da indignação – frente ao modelo bancário educacional.

A formalização e profissionalização docente às vezes não dão conta de desenvolver uma educação nos marcos quilombolas em que os anseios de pertencimento seja movimento de potência. Não quer dizer que os documentos regimentais não são importantes, pelo contrário, estes documentos é o resultado incansável da luta coletiva do movimento negro e desde então vem a somar. “A identidade das comunidades quilombolas definida pela experiência vivida, versões compartilhadas de suas trajetórias comuns, pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados, fundamentada numa história identitária” (BRASIL, 2012, p. 6). Somando a isto, o diálogo com a pedagogia dos afetos proposta por Freire (2000) é fundamental para a constituição e manutenção de uma prática emancipatória em que os sentidos da existência seja um dos princípios reguladores para uma docência quilombola.

A existência é a vida que se sabe como tal, que se reconhece finita, inacabada; que se move no tempo-espaço submetido à intervenção do próprio existente. É a vida que se indaga, que se faz projeto; é a capacidade de falar de si e dos outros que a cercam, de pronunciar o mundo, de desvelar, de revelar, de esconder verdades (FREIRE, 2000, p. 51).

Educar no afeto desvenda essa complexidade do processo educacional, sobretudo nos marcos quilombola. Por tais razões é necessário a “volta às coisas mesmas”, aproximar do mundo como realmente é – nesse caso, às vivências ancestrais do Quilombo Urbano da Bananeira, além disso, os estudos descoloniais serviu para problematizar à colonialidade do poder, do saber e do ser para que redes híbridas e coletivas surgem como potência subversiva em que a alteridade, a solidariedade, o respeito e a convivência sejam princípios para educar na diferença e para a diversidade. Esses elementos junto com a horizontalidade ecoam como caminho para se pensar uma docência articulada com os marcos ancestrais, como movimento aberto à libertação.

O ser social não é um dado natural, é um produto da história de determinadas condições concretas e a partir da crítica do colonialismo. Fanon (2005) mostra como se formata um sujeito particular dominado e como destruir esse sujeito, criando caminhos que ofereça bases para se emancipar a partir da prática política de libertação que transforma a subjetividade, a cultura, as estruturas sociais, as forças políticas e econômicas e sobretudo, a educação. Dessa forma, as

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira trazem alguns princípios sobre consciência política e histórico da diversidade para propor uma educação nos marcos ancestrais e antirracista:

À igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos; à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história; ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira; a desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos (BRASIL, 2004, p. 18).

Nesta perspectiva, o combate ao racismo pauta, sobretudo, o papel da escola enquanto espaço democrático e de promoção de cidadania. Tal promoção relaciona com uma educação nos marcos ancestrais em que os deslocamentos e os afetamentos são pistas emergentes do aquilombar-se em rede.

É imperativo, portanto, confrontar a pedagogia ocidental e sua manifestação colonialista por meio da dimensão quilombola, em que as práticas culturais, cotidianas e familiares constituem elementos e particularidades do conhecimento que contraria o modelo hierarquizante dominante, afinal,

as formas de ensinar estão ligadas aos modos de vida, por isso, a docência quilombola é oriunda e mantida pelas estratégias da comunidade, a partir de saberes próprios das relações cotidianas e da territorialidade. Esta docência é geograficamente centrada, a partir da ancestralidade e da espiritualidade (RAMOS; LIMA-PAYAYÁ, 2022, p. 958).

São estas circularidades que dão sentido à docência quilombola em que a sociabilidade fundamentada nos marcos ancestrais e cosmogônico da linguagem da diáspora africana versam outras visualidades e (re)leitura de mundo a partir da (re)invenção do lugar em que as práticas sociais, comunitárias e familiares dão sentido e significado à existência.

Assim, os processos de socialização do conhecimento no Quilombo Urbano da Bananeira constituem a docência quilombola para além das práticas escolares. A religiosidade – expressa sobretudo, durante a semana santa em que os devotos e lideranças realizam a caminhada da cruz cujo, significado simbólico parte da bênção do Padre José. Esta caminhada segue até as serras dos milagres na Grota do Brito sendo realizada todo ano. Além de outras práticas culturais como o reisado – famoso samba de reis que acontece entre os dias seis a dez

de janeiro, o caruru de seu Julho, a capoeira, o samba de roda, os movimentos sociais, são elementos geográficos das diásporas que vivifica os sentidos e o lugar da comunidade do Quilombo Urbano da Bananeira e ao mesmo tempo potencializa uma docência no marcos ancestrais para manutenção desses modos de vida que não se restringe à escola, mas para além dela e de seu entorno que deve-se ser agenciada pelas relações comunitárias fortalecendo os laços de pertencimento.



Figura 2 – Festa do Reis no Quilombo Urbano da Bananeira

Fonte: Oliveira, 2023

A emergência das comunidades quilombolas, articulam-se desde seus saberes ancestrais para se lugarizar e se territorializar nos atravessamentos da diáspora. O território quilombola, portanto, não é uma mera projeção metafísica de uma África perdida, nem um simples compartilhar com os povos indígenas originários. [...] A docência quilombola como expressão de compartilhamento e enfrentamento, de conhecimentos ancestrais que se projetam desde uma ancestralidade cultivada nas práticas cotidianas, no escutar as lideranças, no aprender pela espiritualidade (RAMOS; LIMA-PAYAYÁ, 2022, p. 960).

A docência quilombola nesse sentido vivifica a existência e borra os resquícios colonialistas presentes nas práticas escolares. É um caminho aberto no mundo-da-vida em que diluição de hierarquias são concretas, uma vez que as lideranças, as pessoas mais velhas são a base desta docência, compartilhando seus modos de vida, à ancestralidade e práticas comunitárias. É neste caminhar que Ramos e Lima-Payayá (2022) nos convidam a pensar a respeito da educação escolar quilombola, tornando imperativo a promoção de agenciamentos e visualidades que potencializa a oralidade como marco de uma docência quilombola ampliando

a dimensão geográfica e diaspórica em que os sentidos e as marcas da historiografia negra e quilombola emergem como potência subversiva a partir do corpo vivo em movimento.

A estruturação da ciência moderna atravessada pela colonialidade traz essas hierarquias e exclusão do outro, daquele ser não europizado. Nesse sentido, descolonizá-la e enfrenta-la é um dever imperativo e também coletivo. É nesse contexto que Ballestrin (2013), chama atenção para o cuidado de seguir a ceara científica, uma vez que esta, em grande parte funcionou como modelo de opressão. Esses resquícios afetam diretamente a educação e seus sentidos, por isso, o enfrentamento a colonialidade perpassa (re) pensar o sentido da educação, seja no modo de socialização ou no modo institucional. Tal efeito “implica instaurar uma certa desordem em relação à leitura hegemônica do mundo, reabrindo uma ferida que, podemos considerar, nunca esteve realmente fechada” (LIMA-PAYAYÁ, 2023, p. 435).

Pensar à docência quilombola nesse aspecto de desordem, é um caminho aberto de “volta às coisas mesmas”, no sentido fenomenológico, no nosso caso, no corpo vivo da comunidade do Quilombo Urbano da Bananeira cujas práticas circulares estão amalgamadas em temporalidades e devires do ser-quilombola. A memória ancestral fundamenta as práticas comunitárias que dão sentido à existência e à identidade do quilombo.

A imersão no mundo-da-vida marca os afetamentos da docência quilombola presente em cada liderança. São professoras quilombolas que nos deslocam com uma gama de conhecimento que reforça a necessidade de uma educação escolar quilombola aberta ao desconhecido e/ou inacabado, promovendo a diversificação das leituras e vivências de mundo onde o “outro não é o alterno, no sentido da não correspondência a um Eu (o “id” da identidade), mas como abertura ao inapreensível” (LIMA-PAYAYÁ, 2023, p. 436).

A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. [...] E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha (QUIJANO, 2005, p. 107).

A docência quilombola no enfrentamento à colonialidade reverte-se a própria leitura de mundo e formas de ser e estar nele atuando, experienciando e existindo. Em suma, é um movimento de confronto a totalização do mundo, da subjetivação universal que agencia o outro. Sendo assim, as manifestações culturais que dão sentido ao Quilombo Urbano da Bananeira ecoam como modo singular em que a ancestralidade reafirma o lugar e a identidade como fios condutores do pertencimento diaspórico da linguagem africana e suas africanidades cuja

afirmação é expressa pela comunidade, seja no caruru, na capoeira, no samba, no toque do pandeiro, no conto, nos (re)contos da historiografia ancestral do Quilombo Urbano da Bananeira.

A docência quilombola nesse sentido versa outras visualidades de ser e estar no mundo que pode ser agenciada pela escola, ampliando e fortalecendo seu papel enquanto instituição de socialização do conhecimento, para isso, é importante romper a ambivalência colonialista e seus resquícios preponderantes “de um Eu que a tudo controla e se sobrepõe” (LIMA-PAYAYÁ, 2023, p. 438).

Nesses descaminhos, em busca de uma pedagogia própria em que corpo e a oralidade são indissociáveis, a questão negra e quilombola tem buscado trilhar pela pretagogia – movimento epistemológico que ecoa no fortalecimento da docência quilombola. A pretagogia, nesse sentido, tem como fundamento a oralidade como articulação e socialização do conhecimento que dão sentido teórico à cosmovisão africana em suas dimensões – social, política, espiritual, etc., e que ao mesmo tempo agenciada pela docência quilombola é um caminho de reconhecimento de uma experiência em seu ato como um entreolhar que promove a consciência de si, no caso, a identidade quilombola (SILVA; 2013; PETIT, 2015).

Sendo assim, é importante destacar o papel da oralidade num processo de (re)escrevivência da diáspora africana no tempo e no espaço, onde (re)configura-se com o plano do presente, inacabado e, portanto, revivido sob a ótica da docência quilombola a partir das experiências, práticas comunitárias e familiares e dos movimentos sociais que marcam os quilombos. Assim, compreende-se que a oralidade não se define pelo jogo estratégico de palavras, que manipuladas versam os estigmas e estereótipos sobre a comunidade negra e quilombola, mas, como esta potencializa tensões criando novos sentidos – no caso, a docência quilombola atravessada pelas vivências ancestrais do Quilombo.

Pretagogia apresenta, assim, uma força para a constituição da educação quilombola de enfrentamento da colonialidade, tendo em vista que a docência quilombola preexistente na comunidade se materializa por meio das tradições nela experienciadas e transmitidas de geração em geração (RAMOS; LIMA-PAYAYÁ, 2022, p. 962).

A pretagogia como conceito da cosmovisão africana no enfrentamento à colonialidade e ao racismo é vivificada no mundo-da-vida da comunidade em que a oralidade é um caminho aberto para experienciar tal docência e construir outras visualidades coletivas.

A Pretagogia incentiva a relação comunidade-escola, chamando mestres e mestras da cultura para dentro dos recintos educacionais, bem como a saída para locais-recursos, ou seja, espaços que aproximem da compreensão da cosmovisão africana, desde áreas

naturais, ao ar livre, até sedes de entidades de praticantes das culturas tradicionais (vistos como pessoas – recursos) (RAMOS; LIMA-PAYAYÁ, 2022, p. 963).

É no cotidiano que a docência quilombola, articulada pela pretagogia, caminha em redes abertas para a promoção de uma educação antirracista, na qual os laços de pertencimento, solidariedade e conhecimento ancestral ecoa como potência subversiva no enfrentamento à colonialidade do poder, do saber e do ser, experienciando outras formas de ser e estar no mundo a partir do próprio mundo-da-vida da comunidade.

1.2 Fenomenologia e Geografia: educação e vivências ancestrais

O encontro com a fenomenologia de Husserl não visa apenas uma perspectiva metodológica, mas reverbera nos questionamentos em torno do conhecimento da realidade. Desloco-me assim para as margens da fenomenologia e de suas teias deslizantes que emergem como caminho a ser percorrido na busca da compreensão das condições existenciais do ser-no-mundo. Assim, a ciência é apenas uma das formas de expressão que buscam explicar os significados e fenômenos da vida, portanto, não é exclusiva, conclusiva ou definitiva.

Na perspectiva ocidental, é a Ciência que está no topo da hierarquia quando se trata da produção de conhecimento, institucionalizada por critérios rigorosos, construídos discursivamente a partir de um método para a sistematização do pensamento. Tal questão está presente na própria ciência geográfica e no ensino de geografia, por isso, é imperativo pensar uma educação geográfica que assuma o confronto com à colonialidade.

Nesse sentido, Aragão, Elisabeth e Oliveira (2005, p. 19) pontuam que “o conhecimento científico é sempre produção de uma verdade em certas condições de observação” em busca de investigar a existência concreta do ser-no-mundo que se manifesta por recortes temporais distintos.

O que me aproximou da fenomenologia de Husserl foi a busca por um diálogo aberto, sensível e de afetos nessa teia relações no mundo, que se contaminam nos processos formativos que têm como fundo o conhecimento. Para pensar uma docência quilombola por meio das práticas sociais e comunitárias, voltar-se para o mundo-da-vida foi fundamental para compreender os sentidos e significados do vivido e da existência quilombola nesses atravessamentos que marcam seus modos de resistência.

Trata-se de uma filosofia que borra a relação entre os profissionais e o fenômeno investigado. Além disso, permite cartografar as vivências, os saberes e os sentidos de ser e estar

com os outros no mundo, opondo-se ao universalismo científico ao mesmo tempo em que traz críticas à geopolítica do conhecimento e à colonialidade do poder, fundamental quando se trata da questão negra e quilombola. Esta se mostrou, portanto, com potencial para o desafio de se pensar uma regionalidade que contribui na construção da identidade quilombola, em virtude à rede de resistência e as múltiplas articulações culturais, familiares e políticas entre os quilombos do Piemonte da Diamantina.

Busquei apoio em autores que dialogam com a fenomenologia, em especial em suas possibilidades para os campos da educação e da Geografia, como Seemann (2013); Marandola Jr. (2013); Davim e Marandola Jr. (2016); Ferreira (2016); Bicudo e Silva (2017) e Bicudo (2020). Estes autores ressaltam a interação dos profissionais envolvidos na realização da pesquisa a partir do mundo-da-vida, conceito central da filosofia de Husserl que remete à experiência e às vivências.

Além disso, o conceito de lugar e sua relação com a região aparece como fundado nas experiências, a partir da condição existencial. O lugar aparece com as práticas sociais e familiares do Quilombo Urbano da Bananeira, os sentidos e significados que as lideranças estabelecem nessa rede coletiva de manutenção e socialização do conhecimento ancestral. A relação com a região, em especial, surgiu como potência para se pensar a rede de resistência e as articulações culturais que fomentam a identidade quilombola nos sertões da Bahia, sobretudo, no Território de Identidade do Piemonte da Diamantina.

O legado filosófico de Husserl tem se constituído na Geografia mais claramente a partir da década de 1970, período de renovação científica cuja problematizações voltaram-se às questões teórico-metodológicas, rompendo com o padrão positivista. Marandola Jr. (2005) ressalta que fazer essa contaminação entre Fenomenologia e Geografia é promover novas tessituras como ampliação das possibilidades do conhecimento. Conceitos como mundo-da-vida de Husserl e ser-no-mundo de Heidegger influenciaram a reorganização do pensamento geográfico e o enfrentamento ao positivismo, contribuindo para que “o homem pass[asse] a ser considerado nos seus diversos atributos mundanos: suas emoções, percepções, valores, etc.” (FERREIRA, 2016, p. 120). Tais questões foram de fundamental importância para compreender o conhecimento ancestral da comunidade investigada por meio das práticas comunitárias e familiares, desde o caruru ao reisado, elementos que marcam à docência quilombola.

Estes conceitos visam borrar a relação sujeito-objeto e, assim, possibilitar novos olhares considerando a diversidade de existências e do pensamento. Neste contexto, a famosa frase de Husserl (2012) emerge como crítica à teoria do conhecimento: “volta às coisas mesmas”, pressupondo anteceder as ideias no plano da imanência, como elas são estruturalmente

organizadas. O teor metafórico atribui-se a uma retomada radical quando o retornar soa como a insurgência, uma revirada do sentido científico ao existencial, promovendo uma diluição das hierarquias estabelecidas no conhecimento. Pressupõe novas tessituras de descobertas e renovação radical do ponto de vista epistêmico a respeito dos imperativos e das ordens da racionalidade científica universal-positivista.

Retornar ao mundo que precede o conhecimento, conforme apontou Merleau-Ponty, não trata tão-somente de uma crítica epistemológica e do conhecimento, mais do que isso, é um descortinar da vida humana realmente significativa, de um sujeito situado e relacionado com as coisas que os cercam e que lhes atribui sentido de mundo: em última análise, é um retorno ao mundo-da-vida esquecido e negligenciado pelo objetivismo científico (FERREIRA, 2016, p. 120-121).

Segundo Davim e Marandola Jr. (2016), isso significa que é preciso nos aproximar do mundo como realmente é sem interferência e ou preconceitos, sempre abertos ao mundo e suas nuances que fundamentam os sentidos dos lugares e da região. Dessa maneira, Bicudo (2020) enfatiza que a fenomenologia de Edmund Husserl é entendida como uma perspectiva filosófica que busca compreender a constituição e não a produção do conhecimento, compreendendo também as subjetividades em sua especificidade fenomênica. A fenomenologia redefine a importância do sujeito no processo de construção de conhecimentos historicamente produzidos, destacando os elementos culturais e suas percepções (BORGES; DALBERIO, 2007).

Esta perspectiva coaduna com as necessidades da docência quilombola, cujo sentido cosmogônico, filosófico e ancestral da vida do povo negro que antecede evidentemente o colonialismo, precisa de um retorno no sentido de buscar outras narrativas, outras referências, outras racionalidades, outros modos de ser e estar no mundo.

O caminho para essa reviravolta radical pode ser trilhado a partir do diálogo com a fenomenologia de Husserl e com o conceito do mundo-da-vida, por via de uma Geografia Existencial não sistemática. Problematizar a racionalidade, a modernidade e os pressupostos lógicos da ciência, significa romper o padrão hegemônico de se fazer ciência. Desse modo, fortalecer os diálogos com o mundo-da-vida, cuja características se constitui na experiência originária do ser-no-mundo, é transgredir uma metodologia como enfrentamento à colonialidade, no sentido de promover outras redescobertas a partir do lugar e da existência e assim promover uma educação contextualizada.

Lima-Payayá (2023), pontua sobre a importância de um olhar específico para os processos educativos, cujas práticas de socialização do conhecimento valorize as relações comunitárias rompendo a lógica sistemática, ampliando a dimensão existencial do ser-no-

mundo fundamental para docência quilombola. É reinventar-se do ponto de vista epistêmico e metodológico para a ciência geográfica na contemporaneidade e ao mesmo tempo estabelecer outras maneiras de ser-e-estar-no-mundo pois, conforme Ferreira (2016), o mundo-da-vida possibilita problematizar a razão (a ciência que se distancia do homem e da sua natureza originária, abrindo lacunas para compreensão do fenômeno em sua totalidade), a epistemologia (cujo processo científico exige rigorosidade metódica) e, por último, o conhecimento (levantando questões acerca de sua veracidade). Neste elucidar, é no mundo-da-vida que se realiza a experiência da condição originária do ser-no-mundo, sem pressupostos científicos.

Nesse contexto, a fenomenologia é integrada ao pensamento geográfico na tentativa de sistematizar uma filosofia que busque viabilizar os anseios do pensamento husserliano, assim, questões como mundo vivido e experiência geográfica vão dar suporte para geógrafos repensarem as bases epistemológicas do conceito de lugar. Exemplo disso, são os estudos de Edward Relph, de 1973 (que se tornou o livro “*Place and placelessness*”) e os livros “*Topofilia*” (1974) e “*Espaço e lugar*” (1977), de Yi-Fu Tuan (MARANDOLA JR., 2013; FERREIRA, 2016).

Tais estudos buscam uma proximidade conceitual para se pensar o mundo, este que se configura para Husserl como “algo que nos direciona enquanto existente [...] Mundo é o campo universal para onde estão dirigidos todos os nossos atos de experiência, de conhecimento ou de ação” (HUSSERL, apud FERREIRA, 2016, p. 122).

O geógrafo Relph, embora discorde da filosofia de Husserl, aponta três elementos de convergência: “1) a importância da experiência dos homens no mundo-da-vida. 2) uma oposição à ditadura e absolutismo da ciência sobre outras formas de pensamento; 3) tentativas de formular alternativas metodológicas” (FERREIRA, 2016, p. 122). Nesse sentido, é perceptível uma tentativa de reformulação epistêmica no campo geográfico. Esse movimento de ruptura se inicia em meados de 1970, não só na Geografia, mas em todos os campos das Ciências Humanas.

O conceito de intencionalidade ganha força na Geografia Humanista de Relph como enfrentamento à cristalização das relações entre homem e mundo na ciência geográfica. O autor pontua que a afetividade humana é primordial para se pensar o mundo levando em consideração as ações, experiências, vista como singular de cada ser no mundo. É um movimento de renovação a respeito da relação entre homem e natureza, não mais como fonte de recurso inesgotável, ou mecânica, mas, uma relação em que as tessituras se caracterizam como corpos da mesma natureza, unificadas (MARANDOLA JR., 2013).

Para Relph, existem dois mecanismos de relação nessa abordagem: primeiro trata-se do **mundo natural** – mundo real que vemos, que sentimos, a materialidade das situações; em segundo o **mundo social ou cultural** – esse o mais importante, pois é o mundo-vivido da intersubjetividade, da linguagem entre os seres no mundo, o mundo que possibilita o contato com os outros. Seria esse o mundo-da-vida geográfico?

Buttimer (1976) também buscou fazer esse movimento entre Fenomenologia e Geografia a partir da perspectiva husserliana. A autora apresenta a categoria **mundo vivido** a partir da dimensão pré-reflexiva dos significados e do comportamento da experiência humana no espaço. Essa dimensão surge como crítica ao modelo hegemônico positivista que determina o comportamento e o significado do outro no desenvolvimento de pesquisas, sem levar em consideração os aspectos intersubjetivos no mundo-da-vida. De acordo com Ferreira (2016), essa perspectiva se encaminha pelo estudo do comportamento das pessoas, seus significados, crenças, valores, ou seja, o cotidiano, a vida diária que comumente chama-se *Lebenswelt*.

Desse modo, é importante problematizar quais as implicações de compreender o mundo-da-vida na ciência geográfica. Ferreira (2016) nos convida a refletir sobre os limites e os marcos conceituais entre mundo-da-vida e espaço-vivido. O próprio Husserl nos ajuda a compreender a questão:

As ciências estão construídas sobre a obviedade do mundo da vida, porquanto a partir dela fazem uso daquilo que, em cada caso, é necessário para os seus fins. Contudo, utilizar o mundo da vida desta maneira não quer dizer conhecê-la cientificamente a ele mesmo no seu modo de ser próprio (HUSSERL, 2012, p. 102).

Pensar o mundo-da-vida e a questão quilombola é perceber como os laços diaspóricos nos interseccionam para além das espacialidades. É cosmogônico, ancestral, milenar. É cartografar as vivências, experiências e acontecimentos da cultura africana no tempo e no espaço. São experiências históricas que antecedem a modernidade. É levar em consideração outras referências filosóficas, culturais e religiosas. É outro modo de ser e estar no mundo que nos contamina por ser parte desse mundo. Assim, chego à perspectiva husserliana em diálogo com o mundo-da-vida para transgredir, contaminar, rasurar um caminho metodológico pensado sob a ótica quilombola em que a docência nesse marco é um movimento aberto e de enfrentamento à colonialidade.

As ciências modernas negligenciaram, isto é, a recusa de um implica, necessariamente, a exclusão do outro. Portanto, o potencial da experiência geográfica ancorada nas investigações fenomenológicas não se sustenta se a colocarmos

meramente na vivência objetiva do mundo, mas sim, se a encontrarmos nas estruturas do mundo-da-vida (FERREIRA, 2016, p. 123).

Tensionar a fenomenologia e a questão negra, como no caso do Quilombo Urbano da Bananeira, foi um desafio para a realização da pesquisa. A constitucionalidade científica emerge nos centros imperialistas atravessados por teorias racistas e se configura como impasses descontínuos presentes na ciência Geográfica, assim como na geografia escolar. Borrarr essa lógica é abrir a ciência para novos sentidos de ser-e-estar-no-mundo.

Para isso, é necessário, segundo Ferreira (2016, p. 125), “uma Geografia Eidética que resgate o sentido primeiro de seu fundamento, isto é, seu campo de fundamentação e sentido” e dessa forma reconfigurar as influências dos estudos fenomenológicos para a ciência geográfica. “A concepção de Husserl busca reintegrar o mundo da ciência ao mundo-vida. Associa o fenômeno e o ser de uma forma indissociável: só pode haver o fenômeno enquanto houver o sujeito no qual a experiência desse fenômeno se situa” (SADALA, 1995, p. 2).

Outro ponto importante trata-se de problematizar a relação entre conhecimento e saber: qual a diferença de um para o outro? Para os estudos fenomenológicos baseados em Husserl, a experiência direta com o mundo-da-vida tem sido um elemento vislumbrante para entender a constituição do conhecimento. Bicudo e Silva (2018, p. 156) afirmam que “na filosofia husserliana entende-se que o conhecimento é constituído e não construído”.

Esse movimento de constituição do conhecimento se materializa a partir do vínculo dos sentidos experienciados no corpo-próprio pelos órgãos – audição, tato, visão, paladar, olfato, cinestesia (movimento sentido), que vão se amalgamando e conduzindo à percepção de um objeto (BICURDO; SILVA, 2018). A articulação dos sentidos das vivências ocorre pelo ato do sujeito ao perceber, comparar, rejeitar, comunicar, expressando seus sentidos-percebidos-compreendidos-interpretados pela linguagem uns aos outros, constituindo assim a vivência e a convivência, pelo compartilhamento das compreensões da realidade. O conhecimento ancestral que marca o Quilombo Urbano da Bananeira materializa nessa rede de sentido cuja relações comunitárias e os processos de subjetividade do devir-ser-quilombola são vivificados no corpo-vivo em consonância com o lugar.

A abordagem fenomenológica busca problematizar a modelagem positivista universal que trata o outro como mero objeto de estudo impondo uma neutralidade inexistente, além disso, possibilita a diluição das relações hierárquicas entre os profissionais da pesquisa ao mesmo tempo em que se caminham juntos a partir de uma rede coletiva em que todos são autores e coautores pela experiência da intropatia.

Pela intropatia conhecemo-nos a nós mesmos e reconhecemos os outros como nossos semelhantes, de modo a estabelecer uma relação recíproca de sentidos com a certeza de que podemos não só estar com o outro, mas ir constituindo, junto à linguagem, a esfera intersubjetiva (BICUDO; SILVA, 2018, p. 163).

A reciprocidade entre as lideranças envolvidas na pesquisa rompe com a dicotomia da relação sujeito-objeto, lançando por terra a pretensa neutralidade do pesquisador. Ao mesmo tempo, o conhecimento é considerado em sua constituição coletiva, pelas vivências compartilhadas nos lugares e em comunidade.

Assim, o estar com o outro perpassa vivenciar redes e trocas de experiência no compartilhamento da vida. É necessário conceber o outro como partícipe da constituição não apenas do ser-no-mundo, mas também do próprio conhecimento. O outro não é um ouvinte ou vazio a ser preenchido, mas compartilha um *ethos* dialógico necessário a uma educação emancipatória.

Considerar a educação quilombola nesta perspectiva, implica compreender a inserção no Quilombo Urbano da Bananeira a partir da comunidade e do lugar: lideranças, professores, estudantes, pessoas mais velhas e a ancestralidade. Todos constituem o mundo-da-vida da história e da geografia deste lugar. É no âmbito da comunidade que se realizam as relações intersubjetivas atravessadas pela alteridade. Nesse sentido, a apreensão dos sentidos se deu a partir da imersão do investigador no contexto da comunidade para cartografar as vivências, as marcas e seus sentidos como marco de existência cosmogônica, a partir de sua própria experiência e abalo/deslocamento egológico (LIMA, 2019).

Isso implica, segundo Davim e Marandola Jr. (2016), superar as contradições entre teoria e a imersão de campo e se atentar para a realidade na qual a vida, em seus aspectos concretos, se realiza, a partir da experiência, o que possui implicações diretas para a educação também.

A educação científica, em todos os níveis (ensino superior e básico, que forma alunos e professores em todos os níveis), restritiva em compartimentos, segregada, uniformizada, simplificadora e objetiva, se fez fruto desta posição política e opressora apresentada pelas ciências convencionais. Um exemplo metodológico a citar é à definição de campo que separa o fato, ou fenômeno estudado, do restante da história e da vida social daquele que a aprende (DAVIM; MARANDOLA JR., 2016, p. 691).

Emergem assim questões ontológicas (a realidade subjetiva do sujeito investigado), metodológicas (procedimentos trilhado durante a pesquisa), epistemológicas (as evidências teóricas sobre o fenômeno) e axiológicas (a dimensão ética do pesquisador durante todo

desenvolvimento da pesquisa, levando em conta as subjetividades e imersão de todos aqueles que fazem parte da pesquisa, não como mero objeto, mas como coparticipantes e coautores, rompendo e rasurando a lógica dominante do universalismo positivista) (SILVA; SÁ; NUNES, 2019).

Por meio da fenomenologia, buscou-se compreender o sentido de regionalidade como modo de articulação das comunidades negras na região do Piemonte da Diamantina. Este sentido se materializa por diversas vias, desde organização políticas e movimentos sociais, bem como aspectos da vida cotidiana na comunidade como modo de manutenção da identidade quilombola, esses tensionamentos se deu a partir da imersão no campo, o que implicou um mergulho na multiplicidade da intersubjetividade (DAVIM; MARANDOLA JR., 2016). Os atravessamentos intersubjetivos foram articuladores da regionalidade vivida no Quilombo Urbano da Bananeira a partir das relações comunitárias e articulações com a dinâmica da cidade Jacobina-BA, bem como a interrelação desse quilombo urbano com a rede quilombola do Piemonte da Diamantina.

Fenomenologia, Geografia, educação descolonial e antirracista e educação libertadora se associam, assim, em uma perspectiva que promove aquilo que Paulo Freire chama de horizontalidade, rompendo as hierarquias do conhecimento e colocando o mundo-da-vida como o mediador e articulador das interações (SADALA, 1995).

1.3 Regionalidade e educação contextualizada

Quilombo: lugar ou região? Estes conceitos estão de certa forma aproximados nas perspectivas humanistas e culturais na Geografia, estando ambos ligados à perspectiva da identidade, da cultura e do mundo-da-vida (FRÉMONT, 1980; TUAN, 2013). No entanto, a trajetória da região na história do pensamento geográfico é atravessada por rupturas, insurgências e ressignificações. Desde as análises concretas de diferenciação de áreas, regiões naturais, funcionais ou econômicas voltadas para a (re)produção e acumulação do capital, as perspectivas se espriam pelas vertentes da ciência geográfica. Muitas análises se mostram dicotômicas ou priorizam a constituição natural ou econômica, elegendo sua matriz de constituição regional, relegando à região “um papel mais de “artifício” (analítico) do que de realidade efetivamente construída e/ou vivida” (HAESBAERT, 2010, p. 6).

Neste sentido, buscamos uma compreensão da região ligada à identidade regional, a partir da perspectiva fenomenológica. Lencioni (2003, p. 154) afirma que os estudos regionais, na perspectiva fenomenológica, “passam a conceber o homem com seus valores culturais e

sociais, procurando superar o reducionismo de muitas análises que o consideram, acima de tudo, um ser econômico ou dado de uma matriz” (LENCIONI, 2003, p.154). Esta perspectiva de região está assentada no mundo-da-vida, envolvendo historicidade e geograficidade (DARDEL, 2011).

Assim, tratar a região e seu correlato, a regionalidade, a partir da fenomenologia, é uma estratégia para ir além das perspectivas vigentes sobre o próprio conceito de região e suas reverberações no ensino, potencializando uma educação para a diversidade. A regionalidade permite fortalecer as articulações que as próprias comunidades negras de quilombos, em sua constituição histórica e geográfica, constituem para além do entorno imediato da escola, envolvendo trânsitos, mobilidades e transumâncias, além de potencializar vínculos que envolvem articulações políticas e simbólicas mais amplas.

A força da regionalidade é marcante em Jacobina, no contexto do Piemonte da Diamantina, abrangendo uma ampla área considerada uma região histórica. Piemonte da Diamantina, no entanto, é uma nomeação recente utilizada pelo governo estadual em sua política territorial (os territórios de identidade). O quanto implica uma região no sentido da vivência e da identidade? Albuquerque Jr. (2006, p. 35) nos ajuda a pensar essa questão, quando afirma: “Definir a região é pensá-la como um grupo de enunciados e imagens que se repetem, com certa regularidade, em diferentes discursos, em diferentes épocas, com diferentes estilos e não pensa-la uma homogeneidade, uma identidade presente na natureza”. Esta compreensão de região se afasta de um entendimento natural, ligada às características físicas da paisagem, apontando para uma articulação mais complexa.

Neste sentido, o esforço conceitual de Rogério Haesbaert abre possibilidades para pensarmos a região:

A região vista como arte-fato é concebida no sentido de romper com a dualidade que muitos advogam entre posturas mais estritamente realistas e idealistas, construído ao mesmo tempo de natureza ideal-simbólica (seja no sentido de uma construção teórica, enquanto representação “analítica” do espaço seja de uma construção identitária a partir do espaço vivido) e material-funcional (nas práticas econômico-políticas com que os grupos ou classes sociais constroem seu espaço de forma desigual/diferenciada) (HAESBAERT, 2010, p. 7).

Região como arte-fato envolve esta complexa dinâmica de características físicas, significados e laços identitários, sendo um conceito-guia importante nesta pesquisa. Ao tratarmos de uma região em específico, como por exemplo, a região do Piemonte da Diamantina, é importante atentar ao valor cultural simbólico, como acentua Albuquerque Jr.

(2006), que dá centralidade às construções imagético-discursivas na articulação de outros fatores que delineiam o fenômeno regional.

As construções imagético-discursivas, referentes à linguagem, à cultura e à identidade estão diretamente ligadas às narrativas, às quais marcam determinado período histórico da região, contribuindo para a formação de uma identidade regional. Esta, no entanto, não é única e não está imune aos processos que permeiam a colonialidade, e por isso é fundamental, para a promoção da diversidade e do debate educacional quilombola, que a região e a regionalidade sejam colocadas em questão, à luz dos processos de participação e significado das populações negras. Qual o sentido de região e da identidade regional do ponto de vista das comunidades negras na região do Piemonte da Diamantina?

Em relação à região do Piemonte da Diamantina, o processo de formação está associado diretamente à dispersão de negros escravizados que formaram uma verdadeira região de quilombos, especialmente durante a corrida pelo ouro. Há comunidades espalhadas por todos os municípios da região, como em Mirangaba, Ouro-lândia, Saúde, Várzea Nova, Caém, Miguel Calmon, compondo um mosaico de municípios que atualmente estão inseridos na região do Piemonte da Diamantina.

A regionalidade emerge como caminho para trazer o sentido experiencial e existencial da região, para que a identidade quilombola revele sua própria identidade regional. Como mostra Haesbaert (2010, p. 6): “a partir de dinâmicas espaço-temporais efetivamente vividas e produzidas pelos grupos sociais – ou, em outras palavras, fundadas numa ‘regionalidade’ vista para além de mera propriedade teórica de definição do regional”.

Esta estratégia permite articular o Quilombo Urbano da Bananeira à rede de comunidades negras na região do Piemonte da Diamantina, aproximando, uma vez mais, lugar e região pela perspectiva existencial das comunidades negras, no ir-e-vir da temporalidade atravessadas por laços de pertencimento, “sem que elas possam ser dissociadas ou que uma se coloque, a priori, sob o comando da outra – o imaginário e a construção simbólica moldando o vivido regional e a vivência e produção concretas da região, por sua vez, alimentando suas configurações simbólicas” (HAESBAERT, 2010, p. 8).

Nesta perspectiva se encontra o potencial da regionalidade como mecanismo para se pensar a docência quilombola, a partir do diálogo e articulação da rede quilombola “para construção de práticas educacionais orientadas para o fortalecimento da identidade quilombola, da alteridade, da igualdade racial e social, criando condições de efetivação da ética da alteridade no ambiente escolar” (LIMA-PAYAYÁ; SANTOS, 2021, p. 9).

Entretanto, “nem por isso podemos, mesmo nesses casos, reduzir a regionalidade exclusivamente à dimensão simbólica ou a uma perspectiva de fundamentação idealista, como no caso das chamadas análises discursivas sobre a região” (HAESBAERT, 2010, p. 8). A regionalidade atravessa subjetividades, memórias e narrativas que se articulam com vivências, imagens, invenções e a própria identidade e seus agenciamentos, apresentando também lastro na materialidade, seja histórica seja social.

No entanto, pensar a região e a regionalidade não se dá apenas pela identidade, mas também pela diferença. Verena e Ferreira (2019) destacam a diferença ao desvelar as hierarquias que categorizam e objetificam os sujeitos por meio dos marcadores sociais da identidade. A diferença, neste sentido, é algo próprio à condição humana e à estética do sujeito, o que reverbera na compreensão e na constituição da região e de sua regionalidade.

A própria ‘região’, enquanto lócus da produção da diferença, e não simplesmente no sentido do ‘regionalismo reacionário’, também pode, dependendo do emaranhado de poder em que estiver enredada, estimular a constante re-produção do novo – ou seja, ela nem sempre é produzida apenas pelo “regionalismo anacrônico e reacionário” hegemônico aí enfatizado, o que pode ser constatado ao reconhecermos a própria natureza, sempre ambivalente, de sua (re)criação simbólica (HAESBAERT, 2010, p. 12).

A regionalidade no Piemonte da Diamantina está marcada pelas práticas sociais e pelas experiências das comunidades negras, emergindo, portanto, do próprio mundo-da-vida do ser-quilombola. Regionalidade é ecologia, é potência que explode no enfrentamento ao hegemônico as comunidades negras vivificam a própria existência.

Nessa perspectiva, Haesbaert (2010) dialoga com o trabalho do geógrafo finlandês Anssi Paasi que defende a ideia de **consciência regional**, ou seja, a regionalidade como processo que “envolve a identificação dos habitantes com sua região, tanto dentro quanto fora dela. Participam na sua construção ativistas sociais, instituições e organizações, etc.” (HAESBAERT, 2010, p. 19).

Desse modo, pensar a regionalidade e os tensionamentos do Quilombo Urbano da Bananeira atravessado pelas redes de comunidades negras do território região do Piemonte da Diamantina em Jacobina é fundamental importância no sentido de transpor e experienciar uma Geografia Regional a partir da própria comunidade, suas marcas, histórias, contos e (re) contos, lutas e resistência. Pensar o sentido do ser quilombola em ambiente urbano e sua relação para além dos muros da escola é de fundamental importância para tecer coletivamente uma proposta de educação situada nos marcos das comunidades negras a partir de uma pedagogia dos afetos

que considere a dimensão existencial do vir-a-ser-quilombola dentro e fora do Quilombo da Bananeira.

Dessa forma, a região a partir do diálogo com a regionalidade, permite tecer outros sentidos de regionalismo, outras apropriações de lugares com a formação dos quilombos no Piemonte da Diamantina e seus modos de existência, sociabilidade e os agenciamento na constituição da identidade quilombola. A diáspora africana e a formação de comunidades negras no Piemonte da Diamantina é o resultado da exploração econômica e da dominação militar na África e na América latina. Os corpos negros, oriundo das realizações de reis e rainhas do continente africano sinalizam corpos em movimentos despido de devires – de animalesco a líderes de movimentos e insurreições no Brasil contra a estrutura de exploração econômica e da dominação militar, buscam uma reorganização espacial em que prevaleça a luta coletiva e a manutenção de suas identidades.

Novas tessituras emergem com tal reorganização territorial. A formação de quilombos é o grande entrave para proposição de uma geografia regional do ponto de vista da existência dessas comunidades. Nesse sentido, a história do pensamento geográfico, em especial dos estudos regionais, não tem se debruçado sobre essas potencialidades ao mesmo tempo contribui para a reprodução do racismo estrutural.

Pensar uma educação nos marcos quilombolas deve levar em consideração esse movimento diaspóricos de devires, agenciamentos e reinvenção de lugares, contribuindo para a descolonização e promoção de outros sentidos de uma geografia regional a partir da existência e suas conexões com a ancestralidade negra africana. Os atravessamentos nessa perspectiva versam novas visualidades sobre o povo africano no Brasil o que fortalece os laços de pertencimento e não à negação da identidade, essa potência eclode com uma imersão no regionalismo negro no Piemonte da Diamantina.

A regionalidade é fundamental para pensar uma educação geográfica pensada e estruturada na historiografia dos corpos negros, assim sendo, à docência quilombola) – relaciona diretamente com o exercício desenvolvido pelas comunidades que visa à manutenção dos saberes ancestrais e contemporâneos da própria comunidade. Desde a utilização de técnicas de plantio, o processamento e transformação de alimentos como exemplo, a casa de farinha, bem como, utensílios produzidos artesanalmente. Tais fundamentos marcam uma educação em que o corpo, vivência e experiência são elementos dessa constituição.

Esse diálogo abrirá caminhos para se pensar uma educação nos marcos ancestrais, em que os processos de se aquilombar foram fundamentais, pois não basta ser negro quilombola para combater o racismo, temos que ser antes de tudo antirracista para abrir caminhos e

insurgências das identidades e dos regionalismos que marcam a genealogia de uma educação quilombola. É na vivência, na existência e na experiência das práticas comunitárias e familiares que os laços se amalgamam, deslocando e afetando no devir-ser-quilombola.

2. CAMINHOS DA PESQUISA

O movimento de campo é um dos percursos mais instigantes da pesquisa e ao mesmo tempo desafiador. Nessa deriva, somou-se os esforços em busca de incertezas onde a temporalidade se desfazer questionando e problematizando as estruturas fundantes da promoção e constituição do conhecimento – rompendo com verdades absolutas e universais positivistas. É um movimento coletivo e híbrido de co-criação. O termo estranho referiu-se à chegada do investigador no cotidiano da comunidade, na busca de empreender laços afetivos e criar novas redes coletivas de conhecimento, pontos de vista, histórias, vivências. Não se tratou de trazer a fenomenologia de Husserl como determinante, mas sublinhar sua potência subversiva – movimento contínuo que ao tempo em que atravessa essas escrituras de campo com seus deslocamentos descontínuos buscou novas tessituras de se pensar o mundo por vias da existência, das vivências ancestrais, no modo de vida quilombola.

Esse movimento se refez em diálogo aberto ao mundo-da-vida. Fomos ao campo, escrever os outros e minhas impressões e visualidades. É hora de (re)escrever discontinuidades, marcas e pistas nômades que emergiram como potência para o fenômeno, e assim, em diálogo nas rodas de conversas trilhou-se por um caminho de complexidades, de construção e (re)construção do conhecimento. Foi um momento de tecer diálogos afetivos com aquilo que é fenomenológico, em que rasuras e discontinuidades articularam para um pensamento educacional nos marcos comunitários dos ser-quilombola.

No desembocar das idas e vindas com intuito de vivenciar o campo, acionei rastros e pistas investigativas realizadas em seis encontros com intervalo de dez dias. Por meio destes, lanço-me à deriva a mergulhar nestas performances e pistas nômades que eclodem luzes que iluminam o objetivo da pesquisa – que versam a respeito das vivências ancestrais e como estas vivências agenciam marcas para uma docência quilombola pautada na regionalidade – vivificada no devir do ser-quilombola que atravessam outros sentidos de pensar a região para além dos marcos categóricos hegemônicos.

Nesses caminhos, as marcas da afetividade da comunidade são sentidas e vividas durante os encontros, são marcas e caminhos de luz que iluminam os tempos de escuridão o qual vivemos nesses últimos quatro anos. São marcas de *ethos* e de esperança, aquilo que é experienciado cotidianamente na comunidade que emerge como pistas para constituição de uma educação em que a alteridade e a solidariedade são elementos de uma educação geográfica

antirracista e libertária. São também pistas complexas para se pensar a formação dos Quilombos no Brasil, onde a negação e o pertencimento são elementos contraditórios assim como a sociedade, as instituições de ensino e o sistema capitalista vigente.

Quadro 1 – Perfil dos participantes da pesquisa

LIDERANÇA 01	Idade: 70 anos Gênero: feminino Tempo de convivência no Quilombo: 36 anos Características: fundadora da associação afro brasileira Quilombo <i>Erê</i> , pescadora, líder da comunidade, participante efetiva dos movimentos e rodas de conversa, lavradora, já foi vice presidente da associação.
LIDERANÇA 02	Idade: 50 anos Gênero: Feminino Tempo de convivência no Quilombo: 20 anos Características: realiza trabalho com grupos de mulheres envolvendo projetos de corte e costura, o qual tem quatro mulheres permanentes e mais oito em processo de aprendizagem. Além de participar em outras comunidades e atualmente é vice tesoureira da associação afro brasileira Quilombo <i>Erê</i> .
LIDERANÇA 03	Idade: 78 anos Gênero: masculino Tempo de convivência no Quilombo: 25 anos Características: participante efetivo dos movimentos sociais, agricultor, atualmente presidente da associação afro brasileira Quilombo <i>Erê</i> , é oficineiro, artesão, contador de história para crianças em escolas e kuka em comidas típicas.
LIDERANÇA 04	Idade: 43 anos Gênero: masculino Tempo de convivência no Quilombo: 43 anos Características: mestre de capoeira, ex-vereador, co-fundador e atual vice-presidente do movimento rede de quilombos da chapada Norte.
LIDERANÇA 05	Idade: 60 anos Gênero: Feminino Tempo de convivência no Quilombo: 35 anos Características: agricultora, participante efetiva das ações culturais como caruru e samba de reis, contadora de história da comunidade, além de trabalhar como curandeira.
LIDERANÇA 06	Idade: 40 anos Gênero: Feminino Tempo de convivência no Quilombo: 40 anos Características: professora de dança, trabalha com crianças em escolas, participante efetiva dos movimentos sociais.

São essas visualidades que o campo proporciona, às vezes nos causa um estranhamento e incertezas de tratar a pesquisa como um caminho linear sem borras e rasuras. No entanto, deixo-me perder na trilha do desconhecido para experienciar o inacabado. Essa experiência só o campo possibilita – a troca de vivências, afetos, conhecimento e complexidades que emergem do cotidiano das lideranças que dão legitimidade e sentido ao conhecimento.

A escolha pelas lideranças se inicia na imersão em campo, momento este de visualizar as paisagens do Quilombo Urbano da Bananeira. As visitas ao Quilombo *Erê*, os diálogos com uma trabalhadora dessa instituição permitiram cartografar os participantes da pesquisa, e assim chego a elas, me apresentando como aluno do PPGED, a temática que venho trabalhando – educação contextualizada e importância de *ethos* formativos no campo educacional no que se refere à questão negra e quilombola e o confronto ao racismo. Nesse movimento, chego ao diálogo com seis lideranças e pessoas da comunidade para participar das rodas de conversas sobre a questão. O quadro 1 destaca os perfis de cada participante.

2.1 Dispositivos para construção da investigação

O principal dispositivo metodológico utilizado na pesquisa foi a roda de conversa, acompanhada de atividades de campo. Tanto a realização de tais dispositivos, quanto o esforço interpretativo dela derivados foram orientados pela fenomenologia.

A **atividade de campo** objetivou a imersão e a vivência nas relações em comunidade, suas memórias e cotidiano. Nesse sentido, segundo Menezes e Karcher (2017), o campo é um dos percursos mais ricos no desenvolvimento da pesquisa. Esse momento permitiu tensionar os conhecimentos do pesquisador com os conhecimentos da comunidade, além de possibilitar conhecer outros pontos de vista, histórias, vivências, etc. Vale ressaltar que todos esses aspectos foram registrados no diário de campo, como dispositivo fundamental para o desenvolvimento do trabalho, uma vez que possibilitou os registros, as descrições tecidas pelas reflexões acerca da realidade (MITCHELL, 2016).

Objetivando vivenciar o cotidiano da comunidade, a atividade de campo foi uma imersão no mundo-da-vida, a qual pôde subsidiar cartografias nômades, por sua vez registradas em gravador de voz/áudio e diário de campo para serem reinterpretadas posteriormente, tendo como referência o contexto e as posições dos participantes da pesquisa.

As **rodas de conversa** criaram um momento específico para a discussão coletiva, para potencializar a participação em um processo de confrontação e discussão ampliada.

Dentre os participantes estiveram presentes as lideranças reconhecidas pela comunidade, formando um grupo de seis (6) pessoas, intituladas de Liderança 1, 2, 3, 4, 5, e 6. A aproximação com as lideranças se encaminhou por meio de diálogos e suas ações desenvolvidas na comunidade, especialmente a partir da participação como monitor do Projeto Eduqui: “Educação, identidade e alteridade: educação quilombola, comunidades negras e

indígenas”, desenvolvido pelo Laboratório Saberes Geográficos e Alteridade (SABGEO), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em articulação com lideranças quilombolas e indígenas, com destaque para o Quilombo Urbano da Bananeira.

A educação situada nos marcos quilombola promove a valorização de aspectos comunitários como por exemplo as questões artesanais, o sentido da religiosidade e as festas culturais como o reisado, os processos de produção agrícola, a capoeira e suas manifestações políticas e cultural. Tais elementos são percebidos no corpo vivo da comunidade que ecoa novos sentidos de socialização do conhecimento, indo além da estrutura pedagógica escolar buscando somar e não se limitar a tais questões.

Um bom caminho é estar sempre em diálogo com as lideranças da comunidade, convidando para rodas de conversas. Para que esse movimento se tornasse uma potência para construção da pesquisa, foi necessária uma escuta sensível para que as falas pudessem ser cartografadas à luz da corporeidade e da oralidade. Esta prática possibilitou a emergência do conhecimento a partir dos sentidos experienciados no corpo-próprio, como conhecimentos geográficos que fundamentam uma docência quilombola.

A atividade de campo pelo quilombo urbano teve como objetivo vivenciar o cotidiano da comunidade e criar laços afetivos com os moradores. Dessa forma, foram realizadas, além das visitas frequentes, quatro encontros no formato de rodas de conversa para este movimento próprio para o desenvolvimento da pesquisa.

No primeiro movimento, os temas foram abordados de maneira livre e espontânea em que o pesquisador iniciou o movimento da roda, buscando registrar as falas e a experiência de vida de cada participante.

Para cada roda, o pesquisador delineou uma temática para que todos pudessem dialogar, expor suas vivências, histórias, contos, etc., e assim promovemos um diálogo acerca da educação quilombola no Piemonte da Diamantina. Dentre as questões dialogadas, podemos citar a identidade quilombola e a importância de sua afirmação; a vida no Quilombo da Bananeira; articulação do Quilombo da Bananeira com outros quilombos do Piemonte da Diamantina.

Moura e Lima (2020, p. 75-76) salientam que a conversa na pesquisa “é um espaço de formação, de troca de experiências, de confraternização, de desabafo. A conversa muda caminhos, forja opiniões. [...] a Roda de Conversa surgiu como uma possibilidade de reviver o prazer da troca e de produzir dados ricos em conteúdo e significado”. A roda de conversa é uma maneira de sintonizar a pesquisa à força e relevância da oralidade para a construção dos

conhecimentos quilombolas, seus contos e recontos históricos e familiares como manutenção da cultura e da tradição.

As rodas de conversa são também momentos de solidariedade, de afeto e, sobretudo, de escuta sensível das narrativas. Moura e Lima (2020, p. 79) enfatizam que “no contexto da Roda de Conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e fala. E na percepção de que uma roda de conversa agrega vários interlocutores, os momentos de escuta são mais numerosos que os momentos de fala”. Desse modo, a roda de conversa é um dispositivo (auto)formativo, pois permite que homens e mulheres se expressem e escutem a si mesmos, bem como o outro permitindo um exercício reflexivo que remete à autonomia e à autoria (MOURA; LIMA, 2020).

As narrativas foram registradas em gravador e no diário de campo, este último primordial para registrar a perspectiva do pesquisador durante o processo. O diário de campo consistiu, portanto, em dispositivo autoformativo do pesquisador, pois possibilitou os registros percebidos durante o processo de escuta sensível e até na imersão no mundo-da-vida das lideranças. Trazer essas vivências para o diário foi importante para ser revisitado em todo desenvolvimento da pesquisa (SOUZA, 2020).

O diário de campo é uma estratégia tanto para o acervo de diversos pontos de vista (para a posterior curadoria, considerando que o texto/ artigo/relatório é uma exposição de ideias), quanto para evitar o medo da “página em branco”, que pode anteceder a escrita de um texto, uma vez que nada parte do nada (MITCHELL, 2016, p. 80).

A análise do pós-campo foi orientada pela abordagem fenomenológica a partir da análise ideográfica – estruturada pelas Unidades de Sentido (US), que dizem respeito à fala do participante, e à Unidade de Significado (USg), que se referem à transcrição condizente com o tema investigado atravessada pela compreensão do pesquisador (BICUDO; SILVA, 2017). As US foram selecionadas por meio das falas elencadas de significados sobre a temática da pesquisa, assim, educação foi selecionada quando a discussão pautou a importância de uma educação voltada para comunidades negras; luta quando se referiram aos movimentos sociais; quilombo, religião ambos quando citados sobre a cultura quilombola, e etc. Em suma, as US foram selecionadas conforme os sentidos que atribuem ao tema investigado, bem como as USg.

Bicudo e Silva (2017) ressaltam a importância da leitura e releitura dos resultados obtidos para os desdobramentos da pesquisa, além da descrição e da percepção na abordagem fenomenológica devido à polissemia das palavras. Estas “carregam consigo sentidos de muitas

vivências e de significados histórico-culturais que vêm sendo explicitados ao longo do tempo” (BICUDO, 2020, p. 53).

Nesse sentido, após a transcrição dos resultados obtidos iniciou-se a análise das US – identificando passagens importantes para o movimento de abertura e compreensão. Posteriormente, avança-se rumo à articulação do sentido, ou seja, seus desdobramentos e compreensões acerca dos resultados. Trata-se de um atravessamento entre a fala e a percepção do pesquisador.

Quadro 2 – Unidades de Sentido (US) e Unidades de Significado (USg)

US – Unidade de Sentido	USg – Unidade de Significado
Identidade	Identidade quilombola
Educação	Docência quilombola
Quilombo	Ancestralidade africana
Religião	Luta coletiva
Luta	Movimentos sociais
Capoeira	Colonialidade
Preconceito	Racismo

Os resultados discutidos nos capítulos a seguir derivam das narrativas como ancoradas no mundo-da-vida, expressas nos devires de corpos-vivos em movimento. O que apresentamos é resultado, portanto, da “materialização dos sentidos percebidos pelo sujeito, bem como das sínteses articuladoras que realiza e do esforço para expressá-las” (BICUDO, 2020, p. 43). Bicudo (2020, p. 49) salienta que “assumir essa postura nas ações educadoras traz consigo a responsabilidade ética para com a própria vida, com a vida do outro, pois o mundo-da-vida é harmônico e as ações dos viventes geram forças e nutrem-se mutuamente”. A interpretação fenomenológica a partir do mundo-da-vida compartilhado do Quilombo e seu sentido regional permitiu pensar a regionalidade e seu sentido existencial que fundamentam a identidade quilombola.

3. BANANEIRA DO LADO DE CÁ: VIVÊNCIAS, EXPERIÊNCIAS E COMUNIDADE

O Quilombo Urbano da Bananeira está situado na cidade de Jacobina, Bahia, cujo cartão postal veicula-se como a cidade do ouro. A atividade aurífera em meados do século XVII foi uma das motivações para o grande número de africanos escravizados trazidos para a região, o que contribuiu, posteriormente, para a região ser *lócus* de insurreições de quilombos no interior da Bahia.



Figura 3 – Quilombo Urbano da Bananeira

Fonte: Oliveira, 2022.

Rodeado por lindas serras de origem metamórfica, com destaque à serra do Pico do Jaraguá – um dos pontos mais altos que oferece uma vista panorâmica de toda cidade de Jacobina. O Quilombo da Bananeira é um dos primeiros bairros da cidade de Jacobina, se origina durante o período colonial a partir da estrada do boiadeiro, localidade na qual se encontra a atualmente a instituição da fazendinha. O fluxo migratório à Jacobina durante a corrida pelo ouro ocorreu por esta estrada, servindo de localização, anos depois, para as pessoas se fixarem, dando origem ao Quilombo da Bananeira.

A História do quilombo surge no Brito aí desce, vai descendo porque lá é um dos mais velhos. Mas a Bananeira, o nome é porque aqui é muita água, muita cana e muita banana. Quando o trem passava a Maria fumaça abastecia aqui, o trem era a vapor. A história foi com doze pai de santos, eles davam caruru, eles tocavam seu atabaque (LIDERANÇA 2, 2023).

O Quilombo está situado a “2 km ao leste do centro da cidade, em um vale de orientação norte-sul à Rua do Rosário, que faz parte do bairro em conexão com a Praça da Matriz” (SANTOS, 2018, p. 77), tendo uma ponte como ligação do espaço urbano da cidade e o quilombo, passando sobre o rio Itapicuru (figuras 4 e 5).

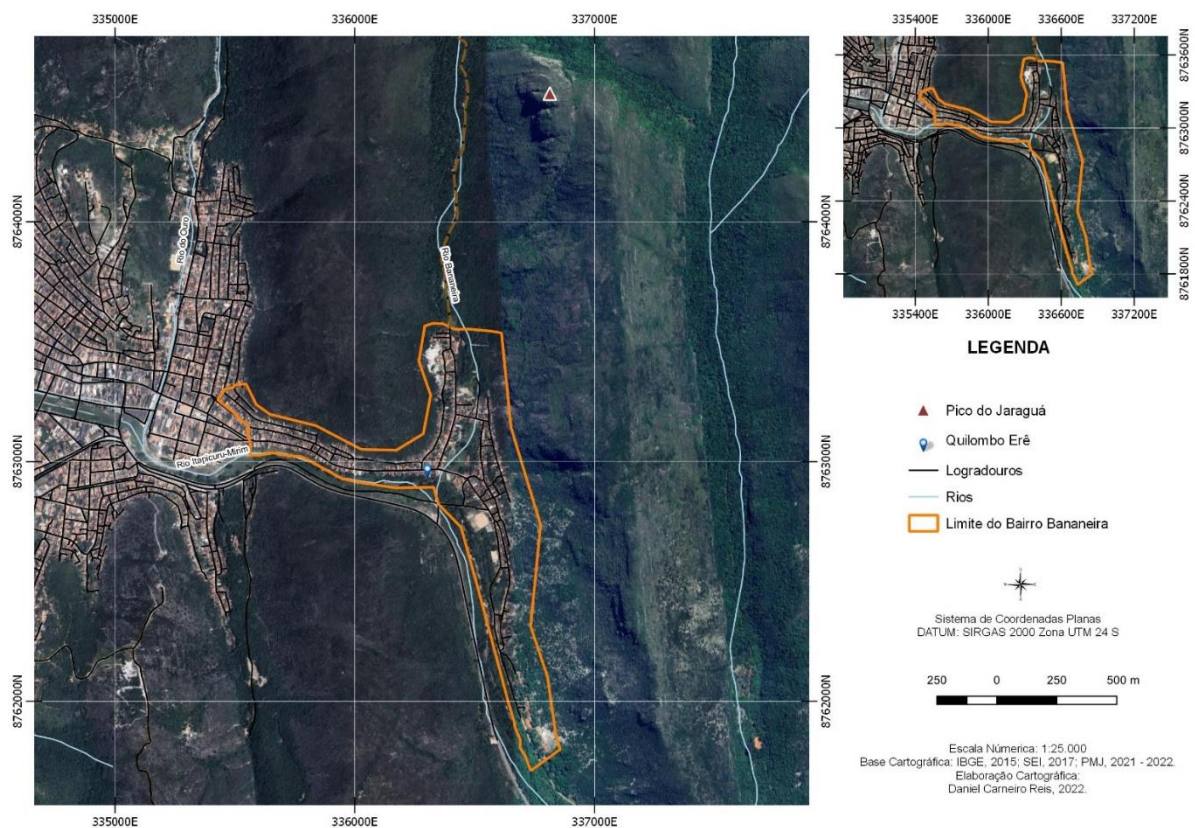


Figura 4 – Quilombo Urbano da Bananeira no espaço urbano de Jacobina, BA.

O Pico do Jaraguá é considerado o guardião da cidade imponente e belo pelos seus quase 1000m de altitude. A configuração espacial dos quilombos próximos a serras e regiões de topografia acidentadas ocorre segundo Anjos (2004) devido a condição estratégia de vigilância contra as forças coloniais, nesse aspecto, as serras do entorno do Quilombo Urbano da Bananeira carregam uma simbologia histórica. Desde a ligação estratégica de localização geográfica, importância ambiental proporcionando uma riqueza natural de fauna e flora, além do fornecimento de água. já que se trata de área de nascente de rios, a exemplo do rio do Ouro.

O Quilombo Urbano da Bananeira está situado, portanto, em um local geoestratégico do ponto de vista morfológico situado nas áreas de maior altitude, além da disponibilização de água doce da microbacia hidrográfica cujas nascentes se formam nas serras do Pico do Jaraguá e drenam o Rio do Ouro (NOVAIS, 2009). O Rio do Ouro foi fundamental no processo de irrigação para as plantações de bananas bem como para as lavadeiras. Outro ponto importante entre as serras e o quilombo tem sido as marcas da religiosidade expressa durante a semana santa em que lideranças e membros da comunidade sobe a Serra dos Milagres próximo ao Pico para cruzar a santa cruz abençoada pelo Padre José. “O pico recebeu este nome devido a uma pedra que tem o formato de uma Jaraguá – Palavra indígena para animais da mesma espécie do jacaré” (SANTOS, 2021, p. 16). É nesse lugar cheio de belezas naturais e de histórias que o Quilombo Urbano da Bananeira vivifica sua existência ancestral, cujo elementos geográficos marcam a historiografia do Quilombo Urbano da Bananeira e manifestam na vida em comunidade.



Figura 5 – Pontilhão do Rio Itapicuru

Fonte: Oliveira, 2023.

Existem no quilombo locais de extrema importância que funcionam como espaços de socialização nos quais a docência quilombola se manifesta como prática formativa de resgate, manutenção da cultura ancestral e de vivência. O quão importante é a igreja de São José do Operário, fundamental para reuniões durante a semana santa e as novenas do mês de maio, ou mesmo a Associação Afro Brasileira Quilombo *Erê* – instituição de grande relevância na história do quilombo visto que foi palco de inúmeras reuniões no período de reconhecimento e titulação pela Fundação Palmares. Podemos falar ainda do campo de futebol – espaço de lazer

onde ocorre campeonatos quilombola –, a Grota do Brito, a casa de farinha, a Casa Rebeca, entre outros locais que marcam e reinventam as práticas comunitárias no Quilombo Urbano da Bananeira.



Figura 6 – Retratos da vida em comunidade – Quilombo Urbano da Bananeira

Fonte: Dados do campo, 2023

Os contos e recontos cartografados trouxeram saberes imateriais também, como os produtos artesanais, como cocada do licuri feita por uma das lideranças. A busca pela matéria prima, a separação da palha, o ponto certo de mistura expressa um conhecimento que ecoa uma docência comunitária. A ancestralidade associada à história de reis e de rainhas etíopes, também aparecem como fonte de articulação ancestral de todo negro no Brasil, assim como a importância da capoeira, da religiosidade, da cultura e da vivência, expressando sentidos e significados como práticas formativas que ganham outra dimensão incorporadas ao contexto escolar.

A dimensão religiosa chamou a atenção nas falas das lideranças, devido ao racismo religioso contra religiões de matrizes africanas. Uma das lideranças explicou a distinção entre macumba e *vudu*: a primeira diz respeito ao nome de uma árvore que existe na África; a segunda é uma oferenda em Iorubá que se trata de alimentar os escravos fujões que ao fugir das senzalas passavam nas encruzilhadas e se alimentavam de um belo prato de comida, acompanhado de uma galinha cozida e um litro de cachaça, oferecido pelos escravos de ganho – aqueles que trabalhavam na casa grande. Os escravos de ganho sabiam o momento exato que o outro iria

passar em tal localidade e assim, preparavam e deixavam o alimento no local. Os senhores de escravos, ao perceberem as fugas das senzalas, preparavam os bandeirantes para caçá-los. O *vudu*, nesse aspecto, é uma prática social e comunitária de enfrentamento ao sistema escravagista da época.



Figura 7 – Quilombo Erê

Fonte: Oliveira, 2022.

Outro lugar importante que marca as vivências comunitárias tem sido a casa de Seu Júlio que expressa a religiosidade e os festejos culturais com o samba de roda e o caruru, este último fundamental para alimentação de pessoas que viviam no entorno do Quilombo.

O sentido atribuído ao meio natural criou laços afetivos, a exemplo das plantações de bananas as quais marcam o nome do Quilombo e nesse sentido o rio do Ouro e Itapicuru-Mirim foram de suma importância para o desenvolvimento das plantações, pois servia como fonte de irrigação. Há o desenvolvimento de trilhas ecológicas, perpassando as cachoeiras dos Amores, do Brito e da Viúva. Essas características geográficas fortalecem práticas pedagógicas voltada aos marcos quilombolas, pois assim como os povos indígenas, a relação entre comunidade e o quilombo se fortalece por meio dos sentidos que os moradores atribuem aos elementos naturais.

A história da comunidade é traçada por importantes acontecimentos que marcam a política e a economia da cidade – marcas de conflitos e exclusão na colônia e na modernidade. Foi no Quilombo Urbano da Bananeira que se instalou a primeira usina termelétrica da cidade,

além disso, em meados de 1957, foram inaugurados novos motores e terminal termoelétrico instalado pela comissão do Vale do São Francisco dinamizando os fluxos entre a cidade e a capital (LIDERANÇA 1).

As práticas sociais das comunidades negras na região do Piemonte da Diamantina se materializam por vias de projetos culturais e movimentos sociais na luta pela manutenção da identidade quilombola. Um exemplo pertinente tem sido as festas de reis no início de janeiro, visto que o Quilombo Urbano da Bananeira tem participado junto com os outros quilombos do Piemonte da Diamantina.

Além de outros aspectos culturais como a marujada – bloco constituído de pessoas negras que homenageiam e celebram a diversidade histórica e cultural do município, além trazer outros aspectos como a insurreição de lutas e resistência contra o modelo escravista vigente. Assim, a Liderança 1 ressalta sobre o processo social e histórico de formação do Quilombo Urbano da Bananeira: “o Quilombo surgiu através de alguns movimentos como o movimento racial e social e assim fomos em busca de uma forma de buscar nossos direitos e acabamos conseguindo, pensando em criar o Quilombo da Bananeira” (LIDERANÇA 1, 2023).

A fala da Liderança 1 traz aquilo que marcou as insurreições quilombolas por todo Brasil, sobretudo, a insatisfação popular e resistência na luta coletiva em prol dos direitos básicos do cidadão. Outra marca importante que a Liderança 1 evidencia é o processo de sociabilidade e prática social na região do Piemonte da Diamantina, as quais tessituras e pistas emergem como visibilidades de articulação social que dão base e sentido à regionalidade. Trata-se de um movimento bifurcado no devir ser-quilombola e nos processos de agenciamento coletivo do vir-a-ser quilombola respaldando questões de autoafirmação, identidade e respeito de uns com/pelos outros por vias de projetos sociais que versam na melhoria na qualidade social da comunidade.

O controle no movimento mediado pelas terras coloniais e seus representantes outorgados, também, estariam sob um complexo sistema de dispersão populacional conflitivo e ameaçador ao sistema opressor com suas fugas e a eleição de nós ou redes conectivas com a metrópole, a África e os sertões, ou interior do país (JESUS, 2019, p. 25).

Neste sentido, emerge o Racismo como fator político eminentemente importante para consolidação dos interesses burgueses nas Américas bem como na África, visto que a produção de raças e traços fenóticos que decidem o que é branco e o que é negro trata-se de uma dominação política de exclusão, pois quem decide a classificação da cor da pele e seu

significado se revela na maneira de como o sujeito será tratado e suas condições de viver em sociedade (ALMEIDA, 2018).

No índice analítico publicado em 1989 e intitulado *Documentação jurídica sobre o negro no Brasil, 1800-1888* (1989, p. 63), produzido com base na Colleição das Leis do Brasil, editorado pela Empresa Gráfica da Bahia, há relatos que demonstram um controle judicial e normativo legal intenso, tanto envolvendo o negro escravo como um bem ou propriedade negociável quanto como um ser marginal, incapaz de responder por seus atos, cada vez mais "selvagens" e "ameaçadores" (JESUS, 2019, p. 42).

São os atributos que Fanon (2005) nos convida a pensar a sociedade por meio da cultura como elemento de manifestação dos interesses de classes em que a cultura dominante influencia na reprodução do racismo e com o atual desenvolvimento da sociedade moderna burguesa, o racismo ousa se apresentar sem disfarce materializados e normatizados nas práticas sociais cotidianas, inclusive nas próprias comunidades quilombolas.

Por tais razões, é necessário revisitar Abadias Nascimento com o Quilombismo onde o autor traz a questão da negritude como movimento bifurcado no enfretamento radical e descontinuo do racismo.

[...] É necessário reafirmar nossa tradicional integridade presidida pelos valores igualitários de nossa sociedade pan-africana: cooperação, criatividade, propriedade e riqueza coletiva. Ao mesmo tempo, torna-se imperativo transformar a tradição em um ativo, viável e oportuno ser social, fazendo passar pelo crivo crítico seus aspectos ou valores anacrônicos. [...] Com integral instrumento de uma contínua luta contra o imperialismo e o neocolonialismo, forjada junto com as efetivas estratégias econômicas-políticas, essa cultura progressista pan-africana será um elemento primordial da nossa libertação (NASCIMENTO, 1980, p. 44-45).

A libertação nesse sentido se materializa em redes diaspóricas de comunidades negras nas quais as tessituras e insurgências de (re)invenção e (re)criação de lugares coletivos, referenciais de costumes e memória ancestral são descontinuidades percebidas como elementos de existência, vivências e sociabilidade (JESUS, 2019). Assim, se constitui os quilombos no Brasil, corpos em movimento sinalizando novos caminhos, deslocamentos e descontinuidades – tríade de insurgências e vazios epistemológicos em (re)definição. Continua outra liderança:

Quando eu vim pra aqui, eu conheci quatro terreiro aqui quando eu vim, mas tem terreiro aqui que foi embora há cem anos, entendeu? Só tem o de seu Júlio. Mas era 12 terreiros. O motivo pra ter acabado é que muitos morreram e os filhos como sempre não quiseram assumir, outros foram embora e quando um Babalaó ou uma Babá que é lá desencarna os mais novos se não cuidou eles não podem assumir. Então tem que ter sido feito todo um procedimento, não é fácil, tem que fazer um procedimento para

que aqueles filhos receba o decá daqueles que desencarnaram que é chamado de decá, é um pano que vem na cabeça. O decá vem um turbante, vem no braço para o filho pequeno ou a mãe pequena cuidar do pai de santo quando tá em gíria no salão. Dos doze, hoje só tem seu Júlio que também tá quase fechando, de alguns anos pra cá tem a ver com essa discriminação racial, a igreja evangélica chegou sabe, a messiânica (LIDERANÇA 3, 2023).

“A Bananeira do lado de cá”, título que destaco para esse capítulo, traz essas descontinuidades, que versam na redefinição e reinvenção de lugares nos Sertões das Jacobinas. A força cosmogônica é bastante presente, a princípio com a religião e sua materialização via o candomblé e outras práticas culturais. “O Quilombo da Bananeira é isso, tinha muito mais casa do candomblé. Como tinha as casas dos candomblés - babalaô, obabá que chamava de inhá, as inhás que tinha suas casas na frente, o salão na frente do candomblé e morava no fundo então tinha muito mais casas assim” (LIDERANÇA 3, 2023).



Figura 8 – Bananeira do lado de cá

Fonte: Oliveira, 2023.

Nesse movimento diaspórico, a questão religiosa tornou-se simbologia da linguagem africana no Quilombo Urbano da Bananeira. São esses agenciamentos que fomentam elementos de uma Regionalidade vivificada na existência ancestral da comunidade, no candomblé e seus princípios éticos de manifestação religiosa que carregam a cosmogonia africana no tempo e no espaço.

Esse bairro da Bananeira era poucas casas que tinha aqui, inclusive aqui a Rua do Rosário, que é onde moro, só tinha areia, não tinha calçamento. Transporte aqui não tinha, era só lombo de animal, burro, cavalo, jegue que passava por aqui com carga para o pessoal trazer coisa da roça para vender aí. O trem passava ai beirando a linha de ferro, esse rio era muito limpo, as mulheres lavavam aí nesse rio (LIDERANÇA 4, 2023).

Buscar emergir essas regionalidades a partir da existência e das vivências foi necessário experienciar o mundo-da-vida das lideranças na tentativa de compreender o sentido existencial do ser-quilombola, deslocando questionamentos e estruturas fundantes acerca da historiografia negra e a constituição do conhecimento. Essas redes são importantes na composição e na constituição da docência quilombola em que redes se articulam.

Os filhos da igreja evangélica fala assim: que eles estão salvo e nós tá com um pé no inferno e outro fora, quando a gente morrer e não se arrepender e não puxar pra religião deles a gente vai tudo pro inferno que nossa cor é marrom e a deles é tudo branquinho. Eles não são Deus foi que falei pra minha nora, Deus não exclui nenhum filho dele, seja ele do candomblé, seja ele índio, seja ele cigano asiático, negro. Deus é um pai só por um universo (LIDERANÇA 4, 2023).

A dimensão de Deus atravessa outras dimensões indo além da ideologia do Deus branco, romano, o que requer um diálogo com o movimento descolonial, pois aponta caminhos e veredas importantes para romper os estereótipos e estigmas acerca da história africana no Brasil, na Bahia e nas Serras das Jacobina. Nascimento (1980) relembra o olhar cuidadosamente de caminhar pela seara científica, pois, o cientificismo como elemento estrutural hegemônico tem-se mostrado como instrumento de distorção, opressão e alienação. Os pressupostos da filosofia iluminista versam sobre fronteiras e delimita as civilizações africanas em detrimento a europeia, ressoam dimensões da servidão, de nativização, campo de abuso do racismo colonial, ao invés de levar em consideração uma ciência histórica, uma filosofia milenar que atravessa tempos e espaços.

Pensar Jacobina sem à historiografia do Quilombo Urbano da Bananeira e sua importância na Geografia Regional por meio da regionalidade é apagar a dinâmica histórica das comunidades negras no Piemonte da Diamantina e suas articulações passadas e contemporâneas que se amalgamam no devir e na subjetivação de ser quilombola. “Quando estou aqui dentro do Quilombo, me vejo como quilombola, sinto em casa. Quando saio vou ao centro não vejo como antes” (LIDERANÇA 4, 2023). Essas descontinuidades expressam uma educação em que o diálogo com o mundo-da-vida e a Regionalidade é fundamental nos processos de agenciamentos de sujeitos quilombolas.

Eu trabalho com crianças, jovens e adolescentes a partir de oito anos acima. A gente tá com esse projeto de envolver a criança, realização de aulas de dança na escola para envolver as crianças na comunidade, na cultura, no Quilomberê, como nós somos um quilombo urbano e somos quilombolas então temos que envolver as crianças na escola. Vamos trabalhar o turismo de base aqui no bairro quilombola e Grota do Brito que está incluso no projeto. Vai ter a reforma da antiga creche para ter aula de danças, música, capoeira e um restaurante, vamos ter sala para receber os turistas para quando vir conhecer pode ficar aí nesse espaço que faz parte do projeto. Ao fechar o pacote, nós vamos incluir a dança no pacote do turista, o turista vai pagar pra assistir a dança, vai assistir a capoeira para ver outras atividades e ações na comunidade e na associação (LIDERANÇA 1, 2023).

“A Bananeira do lado de lá” traz outros atravessamentos, dualidades, que versam na historiografia do Brasil – constituída a partir do racismo. Foi por meio do racismo que os países chamados de centrais garantiram a manutenção da divisão internacional do trabalho. Sublinhar a potência subversiva da Bananeira do lado de cá em movimento contínuo eclode outros agenciamentos e subjetivação do ser-quilombola, outros sentidos de relações comunitárias e diaspóricas:

Assim, a diáspora representava não só a retirada forçada e a distribuição dos diferentes grupos étnicos africanos sobre o território brasileiro, mas também o surgimento de novas apropriações originados na fuga e resistência, o que posteriormente se destacariam pela unidade comunitária de interesse comum e sobrevivência. (JESUS, 2019, p. 64).

Esse movimento eclode potências sublimes e vestígios para constituição de uma educação nos marcos quilombola. O enfrentamento ao racismo parte deste reconhecimento e urgência de uma educação antirracista para romper com as amarras coloniais, combater as relações armamentistas e seguir a trilha no combate ao racismo para que as pessoas não sejam classificadas a partir de traços fenótipos, pela cultura, pelo pertencimento e construir redes afetivas comunitárias diaspóricas. Como faziam o povo preto no passado com a prática do *aribé*:

Eles faziam o *aribé* de comida, colocava no meio da encruzilhada aquela comida com água, com bebida, dizia que tinha cachaça mas naquele tempo a cachaça era muito escassa, eu posso dizer que água, os escravos até poderia fazer sua cachacinha de cana mas jamais um senhor de escravo ia deixar carregar uma cachaça, era ouro pra eles. Então levavam água e colocavam a comida no *aribé* grande de barro hoje nois chama de bacia, mas pra eles é *aribé* aquela comida, eles passavam meia noite cada escravo sabia aonde os fujões iam passar aí eles colocavam a beira do caminho. Os capitães do mato buscando os escravos via aquilo ali e botava medo, dizia pro patrão senhor encontrei um *vudu* na estrada, uma macumba na estrada que os negros fizeram. E aí por isso que surgiu essa história de macumba que não tem nada haver. É a comida feita pelos escravos, tirava da casa grande escondido para alimentar os outros escravos fujões para poder chegar no destino (LIDERANÇA 2, 2023).

A intolerância religiosa e o racismo religioso demonizam tais práticas ancestrais. A busca pela hegemonia religiosa catequizando indígenas e a demonização das religiões de matrizes africanas foram pontos para manutenção e reprodução do racismo religioso na sociedade, tanto que se tornou corriqueiro ouvir que macumba é coisa do diabo. Como disse a Liderança 4, a manifestação religiosa se dá por diversas redes e culturas e cabe a nós respeitarmos e convivermos eticamente.

Sobre relações comunitárias e vivências, o Quilombo Urbano da Bananeira tem muito a nos ensinar. Poderia escrever linhas e mais linhas a respeito desta experiência, mas não caberia cartografar toda uma história milenar, cosmogônica e ancestral. Uma história linda de muita importância comunitária tem sido a construção da casa de farinha, elemento marcante no processo de produção e socialização de plantação de mandioca. As marcas da distribuição coletiva da produção têm raízes com Palmares e o quilombismo, como mostra Nascimento (1980, p. 47).

A República dos Palmares, com sua enorme população relativamente à época, dominou uma área territorial de mais ou menos um terço do tamanho de Portugal. Essa terra pertencia a todos os palmarinos, e o resultado do trabalho coletivo também era propriedade comum. Os autolibertos africanos plantavam e colhiam uma produção agrícola diversificada, diferente da monocultura vigente na colônia; permutavam os frutos agrícolas com seus vizinhos brancos e indígenas.

A diversidade de produtos desde a banana, a mandioca e o feijão marcam o modelo sustentável do quilombo e a relação com o uso da terra. Trata-se de um modelo ancestral palmarino que resiste e confronta a cadeia devastadora do agronegócio. Assim, a casa de farinha foi fundamental para produção, festejos e sociabilidade.

Fizemos de adobo porque era mais fácil pra gente, batemos adobo um ano, começamos em 15 de outubro de 1997 quando foi 15 de outubro de 1998 nós inauguramos a casa de farinha, todo mundo tinha plantado sua mandioquinha, ranquei um caçuá de mandioca, dona Ianhzinha também, seu Julho rancou uma carga e todo mundo lá da roça era 45 lavradores. Eu sei que foi uma inauguração linda, três dia de festa nessa casa de farinha e assim por diante nossa vida foi melhorando (LIDERANÇA 3, 2023).

Cheguei em Jacobina em Jacobina no ano de 1953 para a Comunidade da Bananeira, sou de origem africano e caboclo encontro na Bananeira 5 casas, rio, mata, Bananal bastante, Alabique de Cachaça, dois curtume de curtir couro de Antonio Ferreira e Molô, Então fiquei no Bairro da Bananeira e comecei a trabalhar com idade de 08 anos, andava de trem para cortar mamona e vendia para comprar rapadura, foi crescendo e aos 15 anos na roça plantando aipim, mandioca e cuidava das Bananeiras (LIDERANÇA 1, 2023).

Existem outros espaços culturais no Quilombo Urbano da Bananeira que desempenham um papel de extrema importância para realização de atividades culturais, oficinas e encontros de lideranças. A Casa Rebeca, instituição que oferece oficinas de corte e costura para comunidade é uma delas, além do Quilombo *Erê* é, um espaço que se dedica à preservação e à manutenção da cultura e dos saberes diaspóricos ancestrais, no qual as crianças e jovens aprendem um pouco sobre a influência africana em nossa sociedade a partir dos elementos da cultura africana como a capoeira, aulas de dança, oficinas de corte e costura, etc. (figura 9). Esses agenciamentos são fundamentais nas insurgências do devir em comunidade, em movimento e redes de co-criação.



Figura 9 – Capoeira como elemento da docência quilombola

Fonte: Oliveira, 2023

O Quilombo *Erê* é um espaço onde a gente se encontra e tem os movimentos e colocamos o nome de Quilombo *Erê*. O bairro da Bananeira já existia então a gente fundou a Associação Quilombo *Erê* fica fazendo parte de todo o bairro, de todo essa questão. Quilombo *Erê* significa quilombo que é quilombo mesmo e *erê* criança, um lugar pra criança pra todos (LIDERANÇA 4, 2023).

A Instituição Atabaque Quilombo *Erê* tornou-se um lugar marcante da ancestralidade africana no Quilombo Urbano da Bananeira, é nele que são realizadas articulações de lutas, resistência e vivências. Sendo assim, o Quilombo *Erê* é considerado um marco importante, é o lugar de sociabilidade negra e diaspórica em Jacobina, Bahia. Essas redes devem ser

preservadas pelo poder público local e tencionadas com o sistema educacional do município para eclodir potências e devires para além do quilombo.

O enfrentamento ao racismo parte do princípio de (re)educar uma sociedade racista, nesse aspecto, a escola é um caminho importante para abertura de diálogos em rede com as comunidades negras em que essas regionalidades marcam o modo de vida quilombola no Piemonte da Diamantina. Esses devires reversos ecoam num movimento descontínuo de subjetivação do vir-ser-quilombola, são memórias e marcas que reivindicam figuras marcantes como Zumbi, Abadias Nascimento, Clóvirs, Dandara e tantas outras heroínas. Sobre memória, resistência e sociabilidade:

Comecei atua bastante com a associações e movimento social de lideranças negras onde hoje passei todo para os meus filhos que estão continuando a luta , lutei bastante e hoje estou com 67 anos de idade doente e contando a história minha de desenvolvimento na comunidade quilombola de Bananeira onde eu me autoafirmo quilombola da comunidade de Bananeira, e em 1977 a comunidade começou a se desenvolver através das lutas da comunidade e a chegada do Padre José que fez parte da nossa luta e ajudou na construção de lutar junto com os movimentos. Onde lutava com os quilombolas, sem-terra, agricultores e lavradores houve vários conflitos de terra e nós fomos ameaçados pelos os fazendeiros e prefeito que faziam parte da classe dominante de Jacobina. Más continuamos lutando e estamos ciente dos nossos direitos e a comunidade de Bananeira hoje em jacobina é reconhecida como a comunidade quilombola e a associação afro brasileira Quilombo *Erê* onde está lutando pelos os direitos de todos e eu faço parte desta luta e gostaria de ver meus filhos, netos, bisneto a ter uma vida mais digna de direito iguais (LIDERANÇA 2, 2023).

As marcas cosmogônicas do Quilombo Urbano da Bananeira, ou seja, a filosofia de vida pautada na ancestralidade e seus agenciamentos têm localização e coordenadas geográficas bem definidas, são coordenadas que reivindicam o grande líder da República Popular Palmarina, como mostra Nascimento (1980, p. 47).

A República dos Palmares, com sua enorme população relativamente à época, dominou uma área territorial de mais ou menos um terço do tamanho de Portugal. Essa terra pertencia a todos os palmarinos, e o resultado do trabalho coletivo também era propriedade comum. Os autolibertos africanos plantavam e colhiam uma produção agrícola diversificada, diferente da monocultura vigente na colônia; permutavam os frutos agrícolas com seus vizinhos brancos e indígenas. Eficientemente organizados tanto social quanto politicamente, em sua maneira africana tradicional, foram também altamente qualificados na arte de guerra. Palmares pôs em questão a estrutura colonial inteira: o exército, o sistema de posse da terra dos patriarcas portuguesa, ou seja, o latifúndio, assim como desafiou o poder todo-poderoso da igreja católica. Resistiu cerca de 27 guerras de destruição lançadas pelos portugueses e os holandeses que invadiram e ocuparam longo tempo o território pernambucano.

As pistas do enfrentamento ao racismo partem do experenciar o convívio em comunidade em devires coletivos, sinalizando uma saída dos tempos sombrios da modernidade vigente.

Partir do princípio existencial das comunidades negras e suas diásporas traz novos agenciamentos para constituição de uma docência efetivamente libertária e emancipatória. A educação é esse campo complexo e coletivo como sinaliza uma das lideranças. É por meio da educação que se apreende os laços comunitários e desenvolve os princípios de solidariedade e o respeito com as diferenças. Essa percepção resgata a memória do nosso mestre Paulo Freire, autor de suma importância para constituição de epistemologias no marco de uma educação para a diversidade.

Eu acho que a parte mais importante seria a conscientização tipo as atividade relacionadas a quilombolas, é autoafirmação e incentivos tipo premiação para as crianças porque já tem uma lei que a educação dos quilombolas é diferente, mas não sei porque ainda que a Escola não está ainda adaptada a esse novo sistema de educação para comunidade quilombolas, né?! E assim, trazer mais os pais pra escola pra acompanhar a educação de seus filhos e juntamente ter esses esclarecimentos, entendeu?! Mas eu acho que o trabalho com as crianças é mais importante porque criança são que nem formiguinhas, elas fazem um trabalho maravilhoso, então eu acho muito interessante essa questão das atividades com crianças né?! (LIDERANÇA 2, 2023).

A narrativa da Liderança 2 traz o embate e as disputas de poder dentro do aspecto institucional do Estado. Embora as escolas situadas em território quilombola não signifiquem que a identidade esteja presente, muitas travam essa disputa e lutam de apagamento da memória ancestral resgatando em suas práticas pedagógicas a filosofia africana e seus sentidos de identidades. Nesse sentido, a docência quilombola articulada pela regionalidade ecoa como alternativa para se pensar uma educação para a diversidade em que o Eu e o Outro caminhe em mão duplas, sem hierarquias, no chão do mundo-da-vida.

Tais problemas são reivindicados pela própria a comunidade e deve sempre questionar esta estrutura institucional: este é o sentido identitário que se amplia na organização social e política das comunidades. Esse é um dos primeiros movimentos de libertação, tendo a prática social e a educação como prática de liberdade (FREIRE, 1996).

3.1 Quilombo Urbano da Bananeira: docência e regionalidade

O Quilombo Urbano da Bananeira, por ser um dos primeiros bairros da cidade de Jacobina, possui muitos elementos que marcam a historiografia da cidade. Além dos lugares já citados, temos a Casa de Repouso e a igreja do São José do Operário, expressão de forte religiosidade e espiritualidade. A primeira foi um local de enterro de indígenas e negros; a segunda tem sido o ponto chave de encontros dos devotos da comunidade.

“Os caminhos da colonização na Bahia não se resumem aos oficiais (Estrada Real, rotas imperiais, caminhos do bandeirantismo) envolvendo somente o interesse da coroa portuguesa” (JESUS, 2019, p. 25). Em contrapartida, existem outras regionalidades ocasionadas pela dispersão populacional durante o processo de (des)povoamento e ocupação do sertão, como por exemplo as comunidades indígenas e quilombolas, pequenas vilas e povoados que se constituíram nesse processo conflituoso e violento.

O processo de tomada e (re)tomada da terra na perspectiva do colonizador propõe a ideia de que existia uma grande extensão territorial vazia, cuja colonização permitiu levar cultura e civilização. A colonialidade intenta o apagamento da história e da memória da diversidade de povos que habitavam esse imenso território. O movimento de dispersão dos indígenas e quilombolas pelo sertão se deu em busca de viabilizar sua sobrevivência, ameaçada pelos colonizadores e, depois, pelo bandeirantismo (MORAES, 2001).

Nesse movimento, outras espacialidades e redes de deslocamento se estabeleceram nos sertões de Jacobina. A interiorização promovida pela Coroa Portuguesa tinha como objetivo a “ocupação”, no entanto, o processo também expressa a participação dos povos indígenas e quilombolas, imprimindo suas práticas sociais em cada local. Estas práticas merecem destaque pois, apesar de seu silenciamento, estão diretamente imbricadas no processo de formação territorial do Brasil (JESUS, 2019).

Os principais fatores de expansão do território baiano estão relacionados à criação do gado. Nos séculos seguintes a pecuária continua a adentrar mais os sertões da Bahia, proporcionando condições para a produção de couro que atendia tanto o mercado interno, quanto o externo.

No século XVII, a interiorização pela pecuária já imprimiu marcas em Jacobina, como a concentração fundiária. Sua promoção e manutenção possui, além de fatores econômicos, motivações políticas, pois a pecuária é uma das estratégias para ocupação do interior, como atividade que permite resguardar os interesses da colônia e, ao mesmo tempo, dinamizar a economia (MATTA, 2013).

Nesse contexto, os conflitos oriundos da resistência ao bandeirantismo tornam-se problemas cada vez maiores à empresa colonial. Como movimento de invasão (MATTA, 2013) e conquista territorial, os conflitos com os povos indígenas são frequentes e se tornam especialmente problemáticos nos séculos XVII e XVIII, durante a chamada Guerra dos Bárbaros (1650-1720). Na região de Jacobina, o destaque eram os povos Payayá, numerosos e com atuação bastante destacada em todo o sertão, incluindo a Chapada Diamantina, que resistiram por mais de três séculos às constantes investidas portuguesas e paulistas até ser

“violentamente massacrado e vilipendiado pelo esforço de colonização do interior do Brasil” (LIMA, 2019, p. 27).

A tônica expansionista da invasão e ocupação do território serviu para a formação dos maiores latifúndios da história do Brasil, sob o poder dos senhores Garcia D’Ávilla e Antônio Guedes de Brito (MATTA, 2013). Essas famílias receberam áreas extensas pelo regime das capitâneas hereditárias. A capital da província, Salvador, passou a se preocupar com a organização de doações dessas terras, adotando o sistema das sesmarias, o que também reforçava a eficiência da “ocupação” através da criação de gado (VIEIRA FILHO, 2006).

Segundo o historiador Alfredo Matta (2013), os Guedes de Brito receberam doações de áreas desde o Norte na região de Jacobina até Minas Gerais. De acordo com Viera Filho (2006), as estratégias de delimitações de terras estavam vinculadas à morfologia da região, delimitadas por meio de acidentes geográficos, como as cabeceiras dos rios Jacuípe e Itapicuru que serviram como elementos de demarcações de terras. Toda essa imensidão de terra passou a pertencer a essas duas famílias, constituindo um grande império latifundiário.

Assim, tanto os Garcia D’Ávilla quanto os Guedes de Brito se apropriaram dessas terras e criaram inúmeros currais que, posteriormente, foram transformados em arraiais e vilas. Jacobina, Irecê, Mucugê, Andaraí, Lençóis, Bom Jesus da Lapa, Morro de Chapéu, entre outros, são atualmente os municípios que fizeram parte da rede pecuarista no início da colonização do interior. Um dos elementos fundamentais que proporcionou essa expansão foi a Casa da Torre, construída em um terreno elevado com vista para o Oceano Atlântico. Com características medievais, a Casa da Torre é o único castelo privado no Novo Mundo e que permitia visualizar qualquer frota de navio que chegasse à costa brasileira, sendo assim capaz de interromper ameaças dos holandeses (MATTA, 2013).

É nesse contexto que as comunidades negras vão se constituir pelos sertões das Jacobinas. A cada ocupação realizada pela Casa da Torre era construído um curral como demarcação e símbolo da vitória. Sobre esse processo de interiorização, o historiador Viera Filho (2006) afirma que em cada curral, um casal de escravos ficou encarregado de zelar e cuidar de dez novilhas.

Embora esta seja a origem das primeiras comunidades negras, elas irão se expandir a partir da descoberta das primeiras jazidas minerais e a sequente corrida pelo ouro nos sertões. Rio de Contas e Araçuaí tiveram bastante importância na exploração de ouro e diamantes nesta época, mas Jacobina a partir de sua dimensão regional era, sem dúvida, o grande centro articulador do sertão, cuja atividade contribuiu para a participação nas exportações e na expansão do território baiano (SILVA; LEÃO; SILVA, 1989).

Algumas dessas informações estão inseridas no currículo municipal de Jacobina:

O processo de povoamento do município de Jacobina, segundo pesquisadores, se deu por volta do século XVII com a utilização do território como via de acesso para transportar as boiadas, trazido pelos tropeiros, que vinham dos sertões para o Recôncavo Baiano e para a capital da província (Salvador). Posteriormente a exploração aurífera, foi o fator preponderante para a efetivação de uma população fixa na região (JACOBINA, 2020, p. 17).

Povoamento ou despovoamento? Onde estão os Payayá e outros povos indígenas neste contexto? O currículo municipal reproduz a narrativa colonial, excluindo os povos originários como marco existencial do atual território brasileiro.

A atividade mineradora contribui para o grande fluxo de escravos negros para Jacobina, base para a posterior rede de quilombos que se formou na região, aproveitando a morfologia das serras (VIEIRA FILHO, 2006).

“Jacobina” remete, nos contos populares, a um casal indígena que seriam habitantes antigos do lugar, “Jacó” e “Bina”. Embora incorporada muitas vezes até por trabalhos acadêmicos (VIEIRA FILHO, 2006), a presença indígena em Jacobina é muito mais significativa, seja nas construções, nos costumes e nos topônimos da cidade e da região. O próprio nome da cidade, de acordo com Lima (2019, p. 39), está relacionado ao vocabulário dos povos originários quando ressalta que “o próprio topônimo ‘Jacobina’, muito provavelmente, é originado de vocábulo indígena”. A autora cita o historiador e geógrafo baiano Teodoro Sampaio, o qual afirma que nome Jacobina trata-se da derivação da palavras “Yacuabinas”, correlato de “Ya-cuâ-apina” que significa “cascalho limpo, isto é, jazidas de cascalho descoberto” (SAMPAIO, 1987, p. 264 apud LIMA, 2019, p. 39), bem como, o lexicógrafo e especialista em línguas indígenas Luís Tibiriçá, o qual pontua que Jacobina deriva de “jacuy-bina, jacuyba desfolhada” que significa árvore seca durante o período de estiagem (TIBIRIÇÁ, 1985, p. 73, apud LIMA, 2019).

Esta história regional não faz parte da educação básica o que dá sentido ao diálogo com os estudos descoloniais para pensar uma docência quilombola a partir da regionalidade, ou seja, nas práticas comunitárias do Quilombo Urbano da Bananeira – o lugar, e a região – fundamentada nas articulações de movimentos de comunidades negras e quilombolas no Piemonte da Diamantina. Na realidade, Jacobina considera que não há mais indígenas, embora reconheça sua existência na história, como algo do passado (LIMA, 2019). No entanto, o mundo-da-vida nesta regionalidade compartilhada, apresenta fartamente elementos silenciados

não só da presença dos povos indígenas, como também dos povos quilombolas, que constituíram há muitos anos suas redes e constituem forte sentido à regionalidade vivida no Piemonte da Diamantina.

A discussão acerca da colonialidade (e a necessidade de combatê-la) surge como movimento epistêmico e político de combate ao universalismo ocidental (associado ao mercantilismo e ao liberalismo) que colonizaram regiões e lugares de todo globo, difundindo um modo de ser e de pensar (PORTO-GONÇALVES, 2006). A incorporação destes lugares atende aos interesses da economia-mundo e tem no discurso da modernidade seu agente. No caso específico da América Latina, a modernidade chega com a escravidão, o genocídio e a subalternização indígena e, depois, africana, cujas narrativas ainda são romantizadas no sistema educacional.

A invenção da América pelo ocidente se estruturou a partir do racismo, do genocídio e do estupro. O Brasil é fruto deste processo, dando origem ao nosso Estado-nação racista. Quijano (2005) salienta que as invenções dos estados a partir da invasão europeia no continente americano se deu a partir de relações baseadas em traços fenotípicos, originando a classificação e a hierarquização da população. Essas relações, segundo o autor, redefiniram o papel e o lugar dos atores sociais a partir do padrão dominante. Portanto, o conceito de raça é atribuído para manutenção, reprodução e hierarquização dos interesses do sistema-mundo-capitalista que emerge na América.

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus (QUIJANO, 2005, p. 107).

Nessa perspectiva, Lander (2005, p. 10) ressalta sobre o colonialismo e a invenção latino-americana: “O início do colonialismo na América inicia-se não apenas a organização colonial do mundo, mas, simultaneamente a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória e do imaginário”.

A colonialidade do saber é uma estratégia que legitima a manutenção do padrão ocidental, a qual intenta a homogeneização do pensamento, do ser e conseqüentemente reproduz relações racistas pautadas na dominação dos grandes centros sobre a periferia do mundo, inclusive em termos filosóficos, políticos e culturais. Dessa forma, torna-se importante o enfrentamento à colonialidade e seu projeto de poder que se manifesta no abandono e exclusão

de grupos, povos e lugares, que se orientam por diferentes maneiras de sociabilidade, laços de afetos e redes coletivas. Tal enfrentamento pode ser trilhado a partir da docência quilombola em que seu princípio parte do mundo-da-vida do ser quilombola e seus agenciamentos em redes coletivas de resistência.

A universalização e naturalização do modelo de sociedade baseadas nas Revoluções Liberais – Francesa, Norte-Americana e Inglesa – é tão forte e institucionalizada que as próprias ideias de liberdade e de conhecimento trazem como premissa a Revolução Francesa e seus respectivos filósofos, excluindo, por exemplo, a organização política que levou os negros do Haiti à dupla revolução, pressupondo que o ideal de liberdade europeu seja universal (PORTO-GONÇALVES, 2005; 2006). Outro aspecto importante é o apagamento da historiografia das lutas e resistências negras contra o regime opressor colonialista.

O apagamento da organização popular negra tinha o objetivo de conter revoltas e manter o poder colonial centralizado. O movimento popular negro buscava romper com a lógica escravocrata a partir de outro sentido de liberdade, pautados em sua própria realidade, como aqueles que são considerados inferiores e, portanto, descartados pelo “progresso” (LANDER, 2005).

É com este histórico que movimentos intelectuais se intensificam a partir dos anos 1990, na defesa da descolonialidade, ou decolonialidade, que expressa grupos latino-americanos que buscam renovar as ciências sociais tendo como premissa as identidades culturais e políticas latino-americanos. Há, nestes movimentos, o sentido de transgredir epistemologicamente o centro hegemônico do poder (que seria também do ser e do saber): a Europa e seu eurocentrismo (BALLESTRIN, 2013).

A invenção da América por vias ocidentais, tornou-se o padrão dominante do poder, do saber e do ser. A formação do Estado-moderno se estrutura a partir de uma orientação homogeneizadora da cultura marcada pela negação, exclusão e genocídio de diversos povos:

Em todos estes países, durante o processo de organização dos novos Estados, a tais raças foi negada toda possível participação nas decisões sobre a organização social e política. [...] No caso do Brasil, os negros não eram nada além de escravos e a maioria dos índios constituía-se de povos da Amazônia, sendo desta maneira estrangeiros para o novo Estado (QUIJANO, 2005, p. 122).

No entanto, o valor da sociabilidade ou prática de mundo produzida especificamente pelos negros e quilombolas é a condição fundamental para legitimar o direito ao espaço, à permanência e à existência. “Para promover essa desprovincianização e o reconhecimento de novos lugares de enunciação é preciso trazer o espaço para dentro da história e deixá-lo falar.

A visão unilinear do tempo silencia outras temporalidades que conformam o mundo simultaneamente” (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 42). Na prática, as visualidades são a materialização de um mundo prático da exploração, da discriminação e da exclusão promovida pela centralidade vigente (JESUS, 2019).

A modernidade estabeleceu fronteiras geográficas bem delimitadas com a institucionalização da questão racial nos aparatos do Estado. Raça e capitalismo estão intimamente interligados uma vez que para produção, apropriação e distribuição de produtos seria necessário o exercício do trabalho – ora escravo, ora assalariado para estabelecer evidentemente os interesses do sistema mundo capitalista com a divisão racial do trabalho.

Rasurar e borrar os pressupostos da ciência busca transgredir os sentidos de existência a partir de outras racionalidades. Caminhar por essa perspectiva é um desafio no enfrentamento à colonialidade e à modernidade e ao mesmo tempo torna-se urgente para se pensar uma Educação que promova a construção identitárias por via de redes de afeto para alteridade o que reforça a necessidade de uma docência nos marcos ancestrais. Nesse sentido, Ballestrin (2013) afirma que é imprescindível descolonizar a teoria, sobretudo, a teoria política, pois é o caminho para descolonização do próprio poder, para que desta forma novos saberes possam ser reapropriados.

Por esta razão, a identificação dos conhecimentos geográficos no Quilombo Urbano da Bananeira mobilizados para uma docência quilombola vinculadas à vivência e à memória contribui para a descolonização de uma geografia regional, permitindo tensionar a historiografia colonial que orienta a compreensão da formação territorial do Brasil (LIMA, 2019).

Uma concepção de comunidade e de participação assim como do saber popular, como formas de constituição e ao mesmo tempo produto de uma episteme de relação; A ideia de libertação através da práxis, que pressupõe a mobilização da consciência, e um sentido crítico que conduz à desnaturalização das formas canônicas de aprender-construir-ser no mundo (LANDER, 2005, p. 15).

A leitura predominante da formação do território brasileiro relega às comunidades negras um papel discreto, para não dizer insignificante, quando, na realidade, elas podem ser vistas, junto com os povos indígenas, como fundamentais para a formação e constituição das relações sociais no rural – base da formação territorial (JESUS, 2019). O racismo estrutural produz desigualdades que são alimentadas e alimentam o próprio discurso geográfico, o que ainda é um enfrentamento incompleto que traz seus efeitos para a educação geográfica e para as análises regionais.

É urgente pensar uma Geografia e uma educação geográfica que assumam o combate à colonialidade. Renato dos Santos (2017) mostra como o racismo opera como sistema de poder, impactando a própria experiência do espaço, no âmbito dos afetos e dos corpos. Cruz (2017) chama atenção para a necessidade de outras epistemes, geograficamente e historicamente constituídas, para uma renovação do pensamento crítico e para uma Geografia que assuma o combate da colonialidade e ao caráter unidirecional.

A educação geográfica, portanto, também precisa promover o combate à colonialidade e, neste caso específico, ao racismo que lhe diz respeito. Os processos educativos são estruturais, dizem respeito à cultura e à nação, mas se referem também a corpos que, além de possuírem sua própria existência, expressam conflitos sociais de diferentes naturezas. Neste sentido, um olhar para os corpos negros é fundamental para uma proposta e prática educativa antirracista e libertária.

A atividade de campo foi um movimento primordial para vivenciar as práticas sociais e comunitárias que expressam a docência quilombola. A regionalidade a partir da perspectiva da existência tem se apresentado como diálogo aberto em que seu papel marca uma educação quilombola contextualizada através da docência do Quilombo Urbano da Bananeira.

Os elementos da regionalidade expressa no cotidiano das pessoas materializam-se através de atividades culturais e sociais como o artesanato – modelo sustentável de produção, a agricultura familiar e os ciclos de colheita, a religiosidade e espiritualidade, além das questões políticas que versam nas articulações de movimentos sociais para além do quilombo, como exemplo o movimento Pilares da Terra – uma reivindicação em rede das comunidades quilombolas do Piemonte da Diamantina realizada em Jacobina cujo objetivos segundo o movimento perpassa desde a busca por apoio às ações da Rede Quilombola da Chapada Norte dos povos quilombolas da região, além de:

Fiscalização efetiva da realização de empreendimentos de pequeno, médio e grande portes nos entornos das comunidades, com impactos ambientais diretos; Instituir calendário ordinário, com datas definidas previamente, para escuta das comunidades quilombolas do território; Fortalecer o processo de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades de quilombos, por meio de ações específicas, culminando na certificação coletiva e concessão dos títulos legais de propriedade (CARTA PILARES DA TERRA, SEM PAGINAÇÃO, 2023).

Esses elementos são expressões que versam a luta da comunidade investigada bem como na rede de quilombos de seu entorno. Tais organizações são marcas da regionalidade presente no Quilombo Urbano da Bananeira que agenciadas promove uma educação contextualizada por meio da docência quilombola.

3.2 Insurreições e Quilombos: Imersão no Quilombo Urbano da Bananeira

Resgatar a historiografia e a dinâmica dos quilombos no Brasil e na Bahia é primordial para entender a formação territorial e social do Brasil, entre apagamentos do povo negro e de suas espacialidades. Nesse sentido, abordaremos as insurreições quilombolas das comunidades negras no Piemonte da Diamantina e suas manifestações políticas e culturais que reverberam olhares para o enfrentamento da colonialidade.

O conceito de quilombo apresentado nos materiais didáticos pressupõe um lugar de difícil acesso e de fuga de africanos em situação de escravidão, geralmente, composto por cinco pessoas. Essa abstração camufla uma série de problemas na formação territorial do Brasil, sobretudo, os conflitos e os processos de luta pela terra (ANJOS, 2004).

Os resquícios da colonialidade afetam de maneira evidente a exclusão do povo negro no ambiente escolar. Nesta perspectiva, ressignificar o conceito de quilombo é primordial para situar o lugar no sentido existencial para além de processos de inferiorização presentes no imaginário da sociedade brasileira.

Segundo Kabengele Munanga (1996), a palavra quilombo veio para o Brasil com os povos de línguas bantu que foram trazidos e escravizados no país. Sua ortografia original é Ki-lombo. O quilombo africano tinha uma conotação de centralização de uma instituição política e militar trans étnica, isto é, que estava aberta a receber diferentes etnias para compor o grupo. Geralmente, o quilombo era liderado por um guerreiro.

O quilombo brasileiro é, sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstruído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra estrutura política na qual se encontraram todos os oprimidos. Escravizados, revoltados, organizaram-se para fugir das senzalas e das plantações e ocuparam partes de territórios brasileiros não povoados, geralmente de acesso difícil. Imitando o modelo africano, eles transformaram esses territórios em espécie de campos de iniciação à resistência, campos esses abertos a todos os oprimidos da sociedade (negros, indígenas e brancos), prefigurando um modelo de democracia plurirracial que o Brasil ainda está a buscar (MUNANGA, 1996, p. 63).

O quilombo, neste sentido, evidencia a plurirracialidade dos diferentes grupos, desde negros, indígenas e brancos em situação de precariedade e submetidos ao trabalho escravo. É nesse movimento dinâmico que as insurgências quilombolas emergem, a partir de um quilombo pensado de maneira descolonial que destaca a complexidade desses lugares na formação social do Brasil.

Fernandes (2017), mostra que era o modelo colonial que considerava os quilombos como habitações de negros fugitivos composto por cinco pessoas. O pensamento universalista e genérico sobre a questão quilombola dificulta os processos jurídicos de reconhecimentos de direito às terras. Entretanto, Fernandes (2017) pontua que se trata de uma visão deturpada, visto que esses espaços não se constituíram especificamente de fugas, mas pela compra de terras desabrigadas por aqueles negros em situação de liberdade. Tal afirmação dialoga com as narrativas das lideranças 5 e 6 que enfatizam que partes das terras que fazem parte do Quilombo Urbano da Bananeira foram doadas e outras compradas.

Quando foi pra fundar a igreja ACJ Araguá que é a água daqui, as reuniões foi feito com Carlinhos e Alexandre que foi vendido um terreno baratinho, era debaixo do pé de Jatobá que tem aqui no PSF. Eu também ganhei um terreno e a gente saia pra pescar, um dia nois saímos pescando de seis horas da manhã fomo até o pé das figuras chegando em casa seis horas da tarde. Isso foi quando ganhei o terreno, em 1997 (LIDERANÇA 5, 2023).

La na grota do Brito tinha uma terra pra ser vendida e a gente via que o pessoal, a maioria do povo da Bananeira vinha do interior, das roças né, eram lavradores. Aí conseguimos o projeto com alguns amigos e foi comprada essa terra la no Brito para assentamentos. No primeiro momento tinha 56 famílias, que trabalhava durante o dia lá e a noite vinha para casa (LIDERANÇA 6, 2023).

A concepção racista e colonial sobre a formação dos quilombos é só mais um capítulo na história do Brasil, restringindo o acesso ao conhecimento dessas comunidades que representavam uma alternativa ao modelo escravagista vigente. A organização social e política dessas comunidades atreladas com a relação comunitária e familiar são elementos que marcam a vida e a existência dos Quilombos no Brasil (MOURA, 1988; ANJOS, 2004).

Em vista disso, Fernandes (2017) questiona o termo “remanescentes de quilombos” criado na Constituição Nacional de 1988, especificamente no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, que ressalta: “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os respectivos títulos” (BRASIL, 1988). Quem seriam estes remanescentes de quilombo? Como garantir o direito à terra? São problematizações que Fernandes (2017) e Anjos (2004) traz na tentativa de compreender o lugar dos povos quilombolas na formação territorial do Brasil.

Diante do contexto, Moura (1981; 1988) apresenta o quilombo como um movimento de ruptura com o sistema fundiário monocultor escravagista, com cunho de resistência e transformação social entendido enquanto ferramenta analítica e conceitual que não se restringe à escravidão, bem como ferramenta sociocultural, cujo percurso histórico possibilita o

entendimento da interação e inserção social da população negra. A dimensão analítica e conceitual desnaturaliza a visão genérica do colonialismo e perpassa por outras dimensões como a política, a economia e o social.

Leite (2000) e Arruti (2000; 2008) também polemizam a definição constitucional de quilombo, afirmando que ela remeteria à ideia de uma cultura fixa, homogênea e cristalizada, cuja representatividade não tem relação com a diversidade étnica das comunidades negras. Os autores concordam que o texto constitucional reforça o racismo institucional no Brasil e que faz parte de um arcabouço histórico de classificação de populações negras e indígenas, tendo como intuito a homogeneização e exclusão social desses grupos.

Conforme Gusmão (1996), a expressão “remanescente de quilombo” indica pensamentos colonialistas e continua presente no âmbito jurídico, visto que nas primeiras iniciativas de implementação do artigo 68 da Constituição Federal, impunha como obrigatória a comprovação de uma ascendência africana através de resquícios arqueológicos ou biológicos (BRASIL, 1988).

O uso dos dois termos presentes na Constituição de 1988, apesar de limitações que remontam a uma forma de controle social e político do Estado diante dos povos aliçados de políticas públicas e inserção social, amarram e envolvem estas comunidades diante das várias instâncias (jurídicas e institucionais). Nas comunidades, esses termos serão reinterpretados e vinculados a novas formas que ampliam a organização social e política das mesmas (JESUS, 2019, p. 38).

Levar em consideração os aspectos arqueológicos e biológicos como requisito é negar toda a historicidade e diversidade da constituição dos quilombos e suas pluralidades. Para Santos (2015, p. 95), “o termo quilombo que antes era imposto como uma denominação de uma organização criminosa reaparece agora como uma organização de direito, reivindicada pelos próprios sujeitos quilombolas”, o que ecoam deslocamentos e sentidos quando associado ao mundo-da-vida e o viver comunitário e, assim ultrapassam o sentido conceitual segundo Jesus (2019) a partir da apropriação e prática política das organizações em redes coletivas, dos movimentos sociais, das organizações, da luta pela terra, etc., ganham um novo sentido geográfico e significados de uso pela própria comunidade.

A regulamentação das terras ocupadas por quilombolas e o uso dos termos definidores e classificatórios que permitem ou autorizam as comunidades participarem deste processo demonstram que enormes contradições e distorções na definição e adequação ao sistema classificatório jurídico vigente colocam estas comunidades do Piemonte diante de enormes dificuldades na validação e finalização dos processos e conseqüente julgamento, tanto político quanto dos interesses econômicos dos municípios, pois ultrapassam a própria limitação das políticas públicas presentes, cujo

trato com estas comunidades remanescentes ainda não estão estruturadas ou embasadas culturalmente e historicamente nos município onde ocorrem (JESUS, 2019, p. 33).

Por tais razões, existe o movimento “Rede Quilombola Chapada Norte”, em que uma das lideranças foi fundador e hoje atua como vice-presidente. É importante situar o chão do movimento que versam a respeito da organização política, social e econômica das comunidades da região da Chapada Norte atribuindo uma outra maneira de pensar o Quilombo na contemporaneidade.

O nosso quilombo é isso, é movimento, é luta. A importância do movimento é dada para o fortalecimento da rede com outras associações e comunidades com objetivo de abranger os quilombolas e conscientizar-se na formação política e educacional. A gente organiza os eventos por meio dessa plataforma digital onde criamos nosso perfil para divulgar os atos. A gente divulga também elementos da nossa cultura, nossa forma de produzir como a farinha artesanal, além da gente debater também a regularização das terras que inclusive o município de Jacobina foi escolhido para sediar o evento (LIDERANÇA 6, 2023).

Problematizar a historiografia hegemônica sobre os Quilombos trata-se de reverter a lógica do olhar o outro como pontua Lima-Payayá (2023) a respeito dessa totalização e de homogeneização dos corpos, concebidos por meio de um olhar biologizante a partir de traços fenotípicos. Ainda segundo a autora, os resquícios coloniais revelam o movimento de um Eu a que tudo hierarquiza, categoriza e segrega, com um novo apartheid.

Romper essa lógica é fundamental para compreender a complexidade das vivências e o contínuo deslocamento da questão negra e quilombola contemporânea, nas quais as práticas culturais e espirituais são elementos que dão sentido à existência. Assim, um dos locais mais simbólicos da comunidade é a casa de um pai de santo. Segundo a Liderança 3, durante os sambas de rodas é ofertado o caruru em que muitas pessoas frequentam devido a oferta da comida o que ecoam elementos para além da espiritualidade, mas também a questão comunitária.

Nesse sentido, Moura (1981; 1988) apresenta um modelo de sociedade em que o poder emanava efetivamente do povo se tratando da República Popular de Palmares. Assim, segundo o autor, o Quilombo de Palmares foi visto como marco de uma democracia plena em que todos participava da organização política, além das relações que se constituía via laços comunitários. Por tais razões, Palmares soava como ameaça ao regime imperial escravagista o que culminou em sua perseguição e destruição, sendo um modelo de sociedade inaceitável dado ao modelo vigente do período.

No Quilombo de Palmares, por exemplo, a fartura e abundância dos produtos agrícola eram socializados entre todos a comunidade, diferentemente da produção agrícola açucareira da colônia, voltada para exportação, por outro lado, a produção de subsistência era marginalizada dentro da colônia. Em Palmares, os membros plantavam visando à sobrevivência do Quilombo, dividiam o produto da riqueza igualmente e aquilo que sobrava fazia comércio com povoados vizinhos (MOURA, 1981; 1988)

Outra questão singular de Palmares trata-se da questão da produtividade do trabalho na agricultura, um nível de fartura e abundância e uma alimentação muito melhor comparado à colônia do engenho monocultor. Além disso, o desenvolvimento da cerâmica, as vestes e utensílios, inclusive pessoas migravam para Palmares porque viviam melhor (MOURA, 1981; 1988).

De fato, não eram as escaramuças dos negros palmarinos, raptos de escravos ou mulheres, que preocupavam o governo, pois esse tipo de bandoleirismo era muito comum naquela época. O que determinou, segundo pensamos a empresa de destruir Palmares foi, exatamente, o seu exemplo de uma economia alternativa, com ritmo de produtividade maior que a colônia, desafiando com isso, a ultra economia (escravagista) em confronto com a economia comunitária praticada na República. (MOURA, 1988, p. 219).

Dessa forma, a metrópole colonial portuguesa não tolerava a convivência como uma forma alternativa de sociedade com igualdade, sem escravidão, com liberdade para praticar seus rituais religiosos. Ou seja, um modelo de sociedade alternativa às estruturas econômica, social, política que se mostrava para as pessoas do Brasil colônia, que outro modelo de sociedade era possível. Por isso a necessidade de destruir Palmares, uma vez que concretamente representou um projeto societário alternativo. No entanto, a questão não se centraliza somente a Palmares.

Quando a Liderança 1 afirma que o Brasil é um imenso quilombo ela dialoga com o pensamento de Moura (1981; 1988), que segue na mesma direção do caráter diaspórico-expansionista-quilombola como unidade de resistência, organização e combate político em diferentes regiões do país. Palmares, então, é mais que uma questão singular e histórico, assumindo um caráter simbólico e mítico. É o movimento em rede que fomenta a expansão e a reivindicação pelo direito à existência.

O Movimento Negro Brasileiro contemporâneo atuou fortemente na ressignificação do conceito “remanescentes de quilombo” da Constituição Federal, ancorado e reivindicando a República Popular de Palmares na reafirmação étnica e política do povo negro contemplados no art. 68 que tem como objetivo uma reversão simbólica para além da visão colonialista. A

partir dessa ressignificação, os grupos quilombolas adquiriram maior liberdade de se auto reconhecerem e se auto definirem como quilombolas, amparados na legislação, pois os aprisionamentos devem ser combatidos na prática, no cotidiano, e não apenas garantidos pela lei. Este movimento de ruptura é marcado pela inserção de agentes sociais que se apropriaram dos instrumentos jurídicos para tecerem estratégias coletivas com objetivos de potencializar e mobilizar a efetivação dos seus direitos. É o sentido identitário ecoando no solo da existência.

Ao acatarmos essas denominações, por reivindicação nossa, mesmo sabendo que no passado elas nos foram impostas, nós só o fizemos porque somos capazes de ressignificá-las. Tanto é que elas se transformaram do crime para o direito, do pejorativo para o afirmativo. Isso demonstra um refluxo filosófico que é um resultado direto da nossa capacidade de pensar e de elaborar conceitos circularmente (SANTOS, 2015, p. 95).

É nesse contexto que Abdias Nascimento (1980) propõe o quilombismo, fundamentando e reestruturando o conceito de quilombo para atender às necessidades dos povos negros e quilombolas. Na década de 1990, suas leituras ecoam no âmbito jurídico buscando uma revisão por demandas do direito fundiário e, ao mesmo tempo, transpõe novas categorias populacionais. A ressignificação implica rever na jurisprudência brasileira o acesso aos direitos básicos, como por exemplo, a restrição à educação formal. Sendo assim, os condicionantes do quilombismo permitem tecer coletivamente novas possibilidades de inclusão social e de experimentar uma educação no marco quilombola, no sentido de garantir e valorizar um ensino que tenha por base a diversidade étnica e cultural do país (ARRUTI, 2000).

O movimento negro propôs ressignificações a partir dos seguintes princípios:

1 - Quilombo como direito a terra, como suporte de residência e sustentabilidade há muito almejadadas nas diversas unidades de agregação das famílias e dos núcleos populacionais compostos majoritariamente, mas não exclusivamente de afrodescendentes. 2- Quilombo como um conjunto de ações em políticas públicas e ampliação de cidadania, entendidas em suas várias dimensões. 3- Quilombo como um conjunto de ações de proteção às manifestações culturais específicas (LEITE, 2008, p. 970).

A partir da ressignificação do conceito e da adoção do autorreconhecimento, o quilombo foi reivindicado como espaço de sociabilidade que garante o direito à existência das comunidades negras, reverberando outros sentidos de luta coletiva.

Revisitar o conceito de quilombo na contemporaneidade é considerar a dimensão existencial, a sociabilidade das comunidades negras com o passado e o presente, levando em consideração a cultura, a política e a ancestralidade.

As reivindicações populares e pressões do movimento negro possibilitaram o reconhecimento de ocupações fundiárias historicamente excluídas das categorias censitárias pelos órgãos responsáveis, como o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), – que encara a questão quilombola como regulamentação fundiária, o que passou a ser revisto (ARRUTI, 2000).

A formação desses espaços era fortemente proibida e reprimida pelo poder militar do governo colonial e imperial devido tais fatos já mencionados. Nas primeiras décadas da República pouco se tem avançado na dimensão política e social, sobretudo durante a ditadura do Estado Novo, contexto de repressão contra os movimentos que divergiam dos ideais varguista e, nessa ocasião o Movimento Negro fazia foi vetado de organizações políticas (OLIVEIRA, E., 2019).

Revisitar a história das comunidades negras a partir do âmbito existencial busca transgredir, promover rasuras e ressignificações no âmbito jurídico, político e social da sociedade brasileira. O importante neste momento não é discutir o que foi, mas o sentido atual do vir-a-ser-quilombola; é investigar como o processo de autonomia foi sendo desenvolvido ao longo da história, rompendo com os laços conceituais colonialistas na busca por uma reversão simbólica que integra as especificidades das comunidades quilombolas (FERNANDES, 2017).

A ressignificação dos remanescentes de quilombos aos poucos incorpora o imaginário na sociedade brasileira. Foi em 1995, ano do tricentenário de Zumbi dos Palmares, que as pautas jurídicas do artigo 68 se generalizaram em processos de reconhecimento em todo o país (ARRUTI, 2000).

O ente geográfico central de tal construção identitária é o quilombo, que passou por reformulações e transformações até assumir sua configuração atual, como uma das bases territoriais de fortalecimento da identidade negra no Brasil (LEITE, 2000; ARRUTI, 2009). O quilombo assume assim um caráter simbólico, de mobilização e de compartilhamento, marcado por relações históricas, culturais e de resistência, o que se apresenta como base para uma educação contextualizada na ancestralidade e na espiritualidade (OLIVEIRA; LIMA-PAYAYÁ, 2022, p. 2).

Em relação aos quilombos urbanos, estes desafiam a antiga conceituação dos quilombos, por se tratarem de comunidades integradas ao espaço urbano, não apenas próximas, mas integradas ao tecido urbano-social. Durante a Colônia, a estrutura espacial das vilas era marcada pela dualidade entre centro-periferia. Os primeiros quilombos urbanos surgiram como periferias de casas de pau-a-pique, em contraste com o centro dos casarões de alvenaria. Nesses locais

eram praticados a agropecuária “tradicional”, sob influência indígena, cultivando roças de milho e mandioca, além da criação de cabras, galinha, porcos e animais de estimação.

Surgiram a partir da formação de pequenos povoados constituídos por negros libertos e fugitivos que buscavam refúgio e sobrevivência perto dos mercados e portos de cidades. A proliferação dos quilombos urbanos ocorreu, sobretudo, nas cidades portuárias, como Rio de Janeiro e Salvador, principalmente a partir de 1808, quando da chegada da família real portuguesa ao Brasil, e trouxe dinamismo à economia dessas localidades. Nesses centros urbanos, negros fugidos procuravam se misturar à massa urbana constituída por homens livres, escravos domésticos, escravos de ganho, entre outros segmentos sociais (FERNANDES, 2017, p. 39-40).

Atualmente, o maior número de quilombos urbanos está em Salvador, onde negros libertos, escravos e homens livres se misturavam na circulação da antiga capital. Neste contexto urbano socialmente complexo, havia diferentes categorias de escravos, o que ajuda a compreender a formação dos quilombos urbanos. Havia os escravos de ganho – aqueles em situação de escravidão que vendiam sua força de trabalho no centro comercial, porém, era obrigado a entregar uma quantia estipulada para seu proprietário – e os escravos domésticos – que habitava cômodos das casas senhoriais.

Os escravos de ganho viviam em cortiços, geralmente, em locais deteriorados e menos valorizados na periferia do centro. Para não serem capturados pelas autoridades policiais, era necessário estar em constante deslocamento por todos os espaços da cidade. Conforme Gomes (2015, p. 9), “[...] nas cidades, os obstáculos eram grandes. Com tantos africanos e crioulos, entre becos e vielas – carregadores de carga, quitandeiras e outros tantos trabalhadores urbanos –, não era fácil identificar um fugido. Eram, ao mesmo tempo, presentes e invisíveis.”

Nesta perspectiva, Chalhoub (1988) afirma que a mistura de “lugares sociais” dificultava a distinção entre escravos e pretos livres, funcionando assim como uma camuflagem da condição social de escravo, permitindo a reinvenção de caminhos e estratégias para garantir a sobrevivência. Entretanto, a presença de negros em situação de escravidão nas cidades facilitava a mobilização e articulação desses grupos, o que gerava temor de revoltas por parte das autoridades, potencializando a perseguição. Assim, a dinâmica dos quilombos urbanos é atravessada pela dualidade e convívio com a ordem escravagista vigente que segrega e exclui a comunidade negra nos espaços urbanos (FERNANDES, 2017).

Essa perspectiva dialoga com a leitura de Sodré (2016, p. 67), que afirma que uma “espacialidade análoga à favela se transmuda em quilombo, e se reifica como lugar de resistência”. O processo de favelização das cidades está articulado com a formação dos quilombos urbanos.

No caso do Quilombo Urbano da Bananeira, este aparece na legislação municipal como bairro e não como quilombo. No entanto, assim como em outros lugares, Jacobina apresenta forte segregação espacial que foi “construída ao longo dos vários séculos de ocupação urbana, deixando os piores locais às populações empobrecidas e sem prestígio social, constituída em sua grande maioria de afrodescendentes” (VIEIRA FILHO, 2006, p. 13). O Quilombo Urbano da Bananeira ocupa uma destas áreas, nas franjas do tecido urbano, em local característico na história colonial e urbana, atravessados pela racialidade.

Os quilombos urbanos são formados, principalmente, por grupos que viviam ao redor de grandes cidades e foram englobados pelo crescimento urbano dos municípios, além de populações que habitavam áreas valorizadas nas cidades e que, a partir do século XX, foram obrigados a se deslocar para áreas de periferia para dar lugar a projetos de revitalização e embelezamento (FERNANDES, 2017, p. 41).

O Quilombo Urbano da Bananeira é urbano porque ele está na área urbana da cidade, pelo fato de ser urbana então tem todos os problemas que as outras comunidades como saneamento básico, quando chove causa alagamento já que desce muita água das serras, tem a questão a questão do lixo, e acredito que uma educação quilombola é primordial para nossas crianças (Liderança 5, 2023).

De acordo com Rolnik (2009), a materialidade urbana se constitui a partir de zoneamento social em paralelo com o embranquecimento do espaço, características dos centros urbanos europeus nos quais a elite predomina no centro, enquanto as populações negras vivem em loteamentos residenciais, em situações de vulnerabilidade ambiental, mas próxima às zonas habitadas pela elite. Este modelo predomina na morfologia urbana de Jacobina, espaços e fronteiras bem delimitados sob a ótica da racialidade.

Diante de tal prerrogativa, não é estranho constatar que a cidade “engoliu” o quilombo e, com isso, a tentativa de apagamento da história e da memória de comunidades que vivem próximo aos centros urbanos, como é o caso do Quilombo Urbano da Bananeira, aprofundando os processos de subjetivação das comunidades quilombolas que ficam submersos e excluídos do cotidiano em detrimento à elitização e crescimento urbano dos municípios (ROLNIK, 2009).

O reconhecimento dos territórios de quilombos (sejam urbanos ou rurais) representa importante movimentação histórica, cultural, identitária e geográfica da sociedade brasileira no sentido de dar visibilidade a diversidade espacial vivenciada por grupos sociais marginalizados do direito ao espaço e ao mesmo tempo inventores e recriadores de lugares referenciais de sua memória e costumes (JESUS, 2013, p.18)

Com a expansão dos centros urbanos, áreas periféricas ocupadas majoritariamente por populações negras passaram a ser valorizadas pelo mercado imobiliário, produzindo um

conflito pelo espaço entre o mercado financeiro e as populações que haviam sido expropriadas para lá pela própria urbanização. Os processos de gentrificação do espaço, assim, contribuem para acentuar as desigualdades sociais e evidenciar processos de limpeza étnica, segregação e racismo.

É nesse contexto de exclusão e abandono, passado mais de um século, a certificação e a titulação do Quilombo Urbano da Bananeira ocasiona um reencontro do Estado brasileiro sob um outro viés temporal e de reconhecimento da sua negligência e perseguição jurídica. Tal negligência envolve a historiografia existencial e a cultura dos povos negros no Brasil (JESUS, 2019). A forma como o Estado brasileiro se manifesta no Quilombo Urbano da Bananeira e demais comunidades quilombolas no território do Piemonte da Diamantina, segundo Jesus (2019), tem um viés tecnicista atrelado, sobretudo pela ausência de políticas públicas e ações afirmativas que deem sentido ao próprio lugar.

Apesar disso, os quilombos, rurais ou urbanos, atravessaram os tempos reafirmando sua existência como símbolo de resistência, buscando valorizar a memória e a ancestralidade da comunidade negra no interior da Bahia levando consigo a memória de Palmares (FERNANDES, 2017). Tais nomenclaturas trazem em si a cosmogonia africana com a (re)invenção dos lugares e a manutenção de práticas comunitárias de sociabilidade, desde à agricultura de subsistência, à religião, o artesanato, à culinária e o uso comum da terra (ANJOS, 2004), práticas sociais que marcam as singularidades as comunidades quilombolas, sobretudo, o Quilombo Urbano da Bananeira.

3.3 Desdobramentos de uma Geografia Regional

Um dos pressupostos da fenomenologia husserliana com o dialógico com o mundo-da-vida é problematizar o conhecimento, este que por muito tempo tem se construído dentro do aspecto positivista. A escolha por esta filosofia se deu justamente por ela possibilitar o confronto do modelo vigente academicista que trata o conhecimento de comunidades quilombolas, indígenas e ribeirinhas como apenas o saber, ignorando a história, a memória e os processos de vivência de tais comunidades. “O desafio, no entanto, não é apenas reconhecer tais quebras no edifício do conhecimento Moderno, mas admitir os conhecimentos oriundos de outras fontes – de outras formas de ver e de viver” (LIMA-PAYAYÁ, 2023, p. 436), – neste caso o pensamento quilombola (banalizado e excluído dentro da própria ciência geográfica gerando continua deslegitimação) e seus desdobramento para constituição de uma educação nos

marcos ancestrais. Para tanto, é imperativo uma Geografia que assuma o confronto à colonialidade.

Os conhecimentos da comunidade do Quilombo Urbano da Bananeira está fora deste padrão hegemônico e, portanto, excluídos. “A história do pensamento geográfico reproduz tais leituras lineares, não apenas do território brasileiro, mas de sua própria trajetória, compreendida de forma factual e linear, ‘acorrentada’ pela ideia de sucessão de ‘correntes’ de pensamento.” (LIMA-PAYAYÁ, 2023, p. 439). Promover rasuras nessa lógica hegemônica tem sido um desafio que Lima-Payayá (2023) nos convida para reflexão que nos desloca e promove rupturas com as externalidades. “O potencial da regionalidade, na sua forma existencial, como meio de articulação entre teoria e prática/vivência-de-mundo da questão negra quilombola como potência que eclode e ao mesmo tempo nos convida a (re)pensar os regionalismos” (OLIVEIRA; LIMA-PAYAYÁ, 2022, p. 1).

O Quilombo Urbano da Bananeira expõe, em sua vivência, a regionalidade como potência ancestral, associada à identidade quilombola das comunidades negras no Piemonte da Diamantina (figura 10).

A vida no Quilombo é uma vida normal, como em outra comunidade por ser um Quilombo Urbano nós temos algumas diferenças, alguns desafios, como melhorar a rede de esgoto, a questão do lixo. O que eu acho importante hoje é conscientizar a juventude da comunidade, pra eles se sentirem como quilombolas, alguns tem vergonha, outros se firma como quilombola. Os projetos sociais ajuda nisso, a dança, a capoeira, enfim (LIDERANÇA 6, 2023).

As primeiras pistas emergem e atravessam o mundo-da-vida, este mundo também é um mundo das contradições, do conflito, resultado de um longo processo histórico de dominação política e militar que traz a invenção do negro na América Latina. Por tais razões são necessários reivindicar a filosofia husserliana, em específico, o diálogo com o mundo-da-vida nos estudos geográficos e reverter a lógica hegemônica levando em consideração a África e as africanidades, como pontua Munanga (2009) antes do processo de destruição deste imenso continente – tão plural e diverso, e trazer ao cerne do debate os diversos elementos mundanos que constitui o chão do ser-quilombola e suas emoções, percepções, valores, é “ir as coisas, ela mesma”.

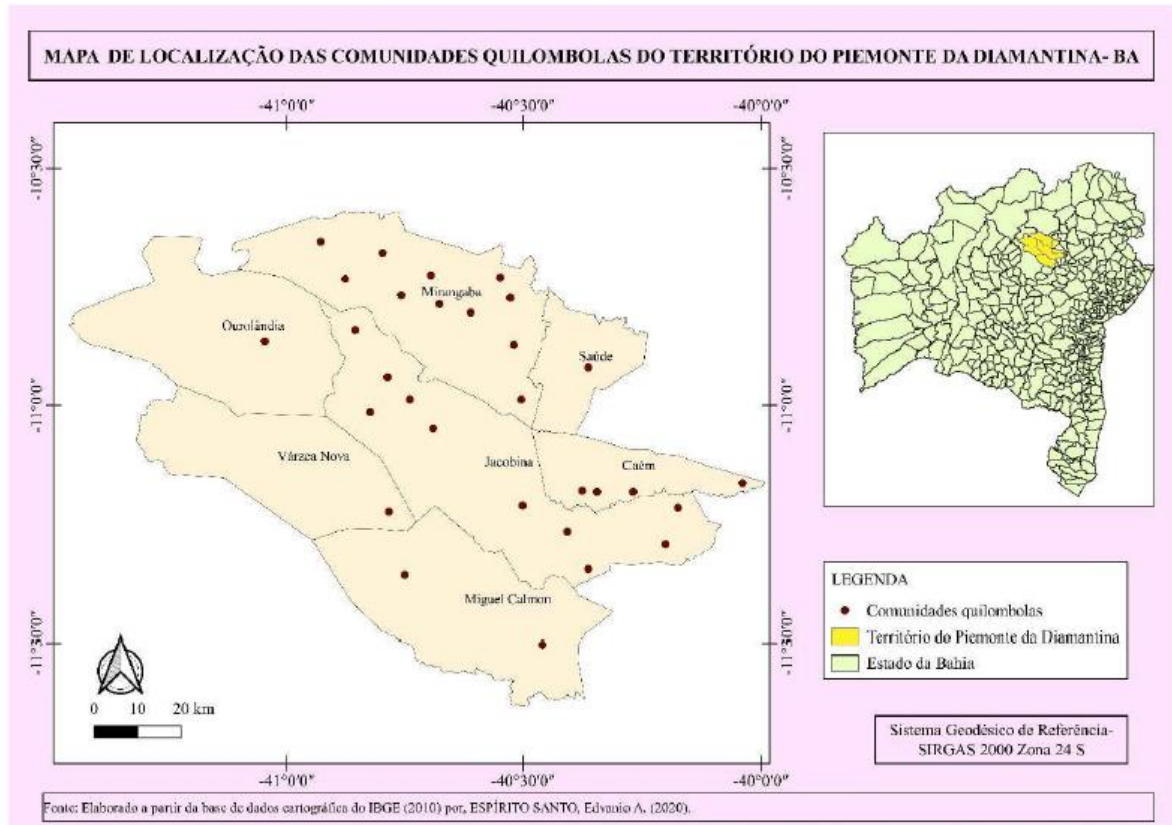


Figura 10 – Comunidades quilombolas no Território de Identidade do Piemonte da Diamantina (BA)

Fonte: Espírito Santo (2020).

A regionalidade pensada a partir da fenomenologia foi um caminho aberto de mão dupla para descolonizar os resquícios da colonialidade e trazer os aspectos políticos e cosmogônico da negritude quilombola como movimento de potência e manutenção ancestral dos costume, da sociabilidade, da religião, da identidade negra quilombola, do direito a existência – marcas essas que dão sentido à vida no Quilombo Urbano da Bananeira a partir de situacionalidade e experiências que vivificam o lugar e a memória.

A regionalidade possui forte espessura histórica, expressa nos marcos narrativos, nos contos e nas vivências dos estudantes e da comunidade para além do bairro e dos muros da escola. Trazer a regionalidade pode ser um mecanismo para a construção de uma educação situada que parta da realidade sociocultural dos estudantes e que tenha relação com o lugar e suas geograficidades. É a partir deste fundo histórico e geográfico que a regionalidade pode contribuir para a construção de uma educação contextualizada (OLIVEIRA; LIMA-PAYAYÁ, 2022, p. 3).

“O que eu entendo por identidade quilombola é assumir a minha identidade cultural, ancestral e fazer parte de algo” (LIDERANÇA 4, 2023). Esses desdobramentos veremos mais a seguir a partir das narrativas das lideranças. No entanto, emerge a questão da identidade quilombola associada com o pertencimento. “Hoje eu auto afirmo Quilombola para eu aceita

tive que passar por muito preconceito por causa das pessoas que me excluíram eu e minha mãe porque minha mãe era separada do meu pai e casou-se com outra pessoa” (LIDERANÇA 2, 2023).

Do ponto de vista político, a África era organizada em reinos e monarquias, e em cada reino existiam uma etnia própria, com gestão, autocontrole e sociabilidade própria, como por exemplo, Mali (1230-1670), Oyo um reino Iorubás (1300-1835), Songai (1460-1591), entre outros. De acordo com Munanga (2009), esses impérios tinham seus modos de vida, desde os aspectos econômicos, políticos e religiosos, desenvolviam tecnologias para lidar com a terra, inclusive, o destaque para Mali na produção de ouro, na agricultura e no artesanato. É importante revisitar a historiografia africana, esse movimento traz os corpos negros e a constituição do conhecimento expressos na corporeidade.

Esse movimento está presente na formação da identidade quilombola no Quilombo Urbano da Bananeira, quando uma liderança destacou que ela não é “descendente de escravo, mas sim de reis e rainhas da etiópia” (LIDERANÇA 1, 2023). Tais questões implicam na própria formação da identidade negra e quilombola resgatando toda ancestralidade cosmogônica da África em seus processos de sociabilidade e agenciamentos dos sujeitos.

A gente foi prosseguindo cada vez mais, o povo querendo lutar e conseguir seus direitos. E graças a Deus formamos esse grupo muito guerreiro pra lutar na questão da etnia, na questão contra o preconceito racial e fomos também conhecer melhor a história do nosso bairro, quando nós se autoafirmamos dizer que somos negros somos quilombolas, vendo a nossa história de origem de onde foi que veio nossos pais, nossos avos. Daí surgiu essa questão de lutarmos pelo nosso bairro quilombola, que é o bairro da Bananeira, é um bairro negro, de movimento que cada vez mais nós estamos lutando em prol da formação de direitos. Direitos que nós negros quilombolas estamos hoje ocupando alguns espaço, dentro da sociedade e dizer que foi bom nós fazermos essa autoafirmação a partir do eu, eu mesmo se auto afirmando e outros jovens se auto afirmando (LIDERANÇA 6, 2023).

A identidade quilombola da Bananeira está ligada a esta ancestralidade e à sua rede de articulação política na região do Piemonte da Diamantina, por meio de práticas comunitárias, produções artesanais, festejos culturais, capoeira, na língua, etc., elementos marcantes da própria regionalidade.

A área geográfica do atual Território do Piemonte da Diamantina tornou-se de fato importante neste cenário por volta do século XVII, através dos caminhos (estradas imperiais, entrepostos, rios) da ocupação e da mineração, envolvendo também a Chapada Diamantina através das rotas de Vilas de Jacobina [...] representando assim, a nova ordem de movimentação colonial, que gerou deslocamentos em massa ao interior da Bahia (JESUS, 2019, p. 26).

São os deslocamentos em massa que vem compor esse regionalismo negro que lastreia a regionalidade. À medida que os corpos vão se amalgamando e conduzindo à percepção novas tessituras surgem como potência subversiva e a regionalidade é experienciada e constituída pelos corpos em movimento.

Cheguei em Jacobina na Comunidade Quilombola de Bananeira no ano de 1987 que não tinha rua, só arreião, faltava luz, e poucas casas tinha na cultura catinga de roda com seu Joel, Diva, Dona Laura, dormíamos cantando roda e samba com seu Valdemar dona Julia , Augustinho onde Valdemar puxava o seu Terno de Reis da Piranhas movimentava a comunidade Quilombola de Bananeira onde todos gritavam e cantavam alegres, o tempo era uma luta na agricultura e a noite fazíamos nosso ato de cerimônia (LIDERANÇA 5, 2023).

A narrativa da liderança ecoa aspectos do mundo-da-vida em comunidade. A roda de samba, o canto coletivo, o modo de lidar com a terra e as singularidades do quilombo expressam sentidos identitários e, ao mesmo tempo, constitui elementos de uma regionalidade na qual os sentidos de pertencimento são (re)apropriados por meio da geograficidade e da historicidade fundados no ideário coletivo da vida comunitária no lugar (Quilombo Urbano da Bananeira) e na região (comunidades negras do território região do Piemonte da Diamantina).

Particpei do movimento pilares da terra, encontro que aconteceu com as comunidades da região da chapada norte e um dos objetivos foi a criação da secretaria dos povos tradicionais de Jacobina e tem a carta de reivindicação. O evento refletiu sobre ações, os resultados, avanços e desafios das comunidades quilombolas e sobre estratégias necessárias para assegurar os direitos dos povos tradicionais da nossa região (LIDERANÇA 3, 2023).

Particpei de um evento quarta e quinta, foi muito bom, foi sobre a situação climática sobre a energia eólica, especialmente no Nordeste, destruindo e devastando. Não somos contra mas também queremos uma coisa melhor, entendeu. Eu aprendi sobre a energia eólica que é renovável e lá no Morro do Chapéu o povo chega valoriza né, e não é legal (LIDERANÇA 1, 2023).

Sobre vivências e participação em projetos, a Liderança 4 ressalta que sempre estar envolvida nos movimentos e ações ocorridas no entorno da Chapada Diamantina, o que ecoa sublimes de epistemologias de nova pista de conhecimento a respeito de região na Geografia. São reuniões, projetos e articulações que versam sobre a identidade negra quilombola, são anseios e luta por direito o que configura o devir-ser-quilombola e suas subjetivações. Sobre esses agenciamentos.

Eu particpei de uma reunião e fiquei em uma sala e sentir que aquela moça uma professora da UFBA de Salvador, eu dei aula junto com ela pra 12 alunos, não me deixara sair tive que dormir lá. Falei sobre a macumba que eles chama que

antigamente o povo fazia macumba, eu parei e falei da licença pró, eu posso entrar? Ela disse pode. Eu falei, pró macumba não é o que vai no *aribé* ali é uma oferenda melhor chamando, tem quem faça o *vudú*, agora macumba é um árvore linda que tem na África, porque ela é uma árvore forte, frondosa e que alimenta e faz sombra para muitos seres (LIDERANÇA 4, 2023).

O direito à existência se dá por via de articulação entre o lugar e a região. O primeiro marca as vivências em comunidade e o segundo diz respeito às estratégias de reivindicação que assegure o direito ao lugar como movimento de reprodução da vida em suas dimensões. Tais movimentos ecoam quando o sentido da identidade e do pertencimento aos remanescentes de quilombo materializa no solo da própria existência.

O lugar como espaço de sociabilidade e vivência é ameaçado desde a corrida pelo ouro.

Além disso, as lideranças estão atentas ao modelo sustentável sobre o ambiente trazendo outras visualidades sobre a expansão energética do sistema eólico no interior da Bahia, visto que os locais específicos de instalação de torres eólicas estão dentro dos territórios quilombolas. Os resquícios coloniais atravessam à sobrevivência, por isso, “é importante está atento a tudo” (LIDERANÇA 3, 2023). Esses elementos são essenciais para pensar uma educação nos marcos quilombola, a partir desse regionalismo em rede.

Os desdobramentos da pesquisa subsidiaram outras visualidades de uma educação quilombola, a partir de um mapeamento regional comunitário realizado com as lideranças, destacando os lugares e paisagens que se articulam com e a partir do Quilombo Urbano da Bananeira. Esses espaços possibilitaram compreender, a partir do mapeamento, a regionalidade e as conexões entre comunidades e lugares que compõem a região onde os aspectos do mundo real, as ações, experiências singulares de cada ser-no-mundo possibilitou novas visualidades de elementos do mundo-da-vida dentro e fora do Quilombo Urbano da Bananeira como marco de uma regionalidade vivificada na historiografia e na memória dos povos quilombolas. “Tenho 70 anos de idade, rezadeira Quilombola da Comunidade de Bananeira sempre gostei da roça trabalhei a vida toda plantando mandioca e fazendo farinha, também curei várias pessoas com meus chás de ervas” (LIDERANÇA 5, 2023).

Por tais razões, foram cartografados lugares dentro e fora do quilombo que expressam essas vivências e se articulam como elementos que versam uma Regionalidade. Nesse sentido temos: o Quilombo *Erê* – espaço de sociabilidade cultural e política, onde todos buscam a manutenção da identidade quilombola, por vias de projetos e movimentos sociais; a casa Rebeca – instituição de apoio para oficinas de corte e costura; a casa de farinha – resultado do movimento coletivo para garantia das necessidades agrícolas da comunidade; Grota do Brito – base que deu origem ao Quilombo Urbano da Bananeira, além de trazer os aspectos históricos,

a Grota do Brito é marcada pela bela morfologia da natureza, tornando elemento de potência para o turismo no Quilombo; O antigo ponto das Lavadeiras – expressa as marcas do trabalho comunitário das mulheres lavadeira, “o trabalho tem valor, seja qualquer profissão. Até os da lavadeira já tem associação. Chegou, chegou, chegou vamos ficar, unidos aos irmãos juntos vamos trabalhar. Obrigado bom Jesus nos deu essa lição, lutar por nossos direitos para sair da escravidão” Canto das Lavadeira (LIDERANÇA 3, 2023). Cartografamos a Casa de Repouso – local de muitas histórias e espiritualidade segundo lideranças foram enterrados indígenas e negros, a igreja do São José do Operário, o campo de futebol da Bananeira, a casa de Seu Júlio – encontro para festejos religiosos e o sagrado caruru; Além da cachoeira do Brito, da viúva e dos Amores e o Pico do Jaraguá, esses últimos lugares marcantes do turismo quilombola. Fora do Quilombo Urbano da Bananeira, cartografamos a igreja do alto da missão – primeira igreja feita por indígenas, o bairro da estação – dinamizou o processo de importação e escoamento do ouro criando uma rede de fluxo entre a colônia e metrópole; a casa da moeda, entre outros locais importantes que se consolida como uma rede de lugares, de história e memória de comunidades negra na Região.

A cartografia dos lugares potencializa uma docência quilombola nos marcos ancestrais, culturais e espirituais. Esses lugares são primordiais para trazer no enfrentamento à colonialidade e à modernidade. São lugares em que as práticas culturais marcam os corpos vivos, são lugares em que o sentido comunitário são elementos de uma vida em comunidade, em que o respeito ao diferente versam um olhar para a diversidade. São lugares em redes resultado da diáspora e travam uma luta de resistência para dá sentido à existência.

Hoje continuo a luta que meu pai deixou, aprendi a tocar violão, reisado, e samba de roda participei bastante do terno das piranhas e também vivíamos da roça plantando mandioca, aipim, cana, e outros legumes fizemos a casa de farinha na Grota do Brito por que não tínhamos terra para plantar na Bananeira mas sempre ficamos em sintonia de lutar pela terra e estamos lutando (LIDERANÇA 6, 2023).

As práticas comunitárias e os conhecimentos das ervas medicinais trazem à tona os aspectos do lugar. Assim, os valores e a percepção são elementos estruturantes de uma educação situada nas vivências ancestrais em que o conhecimento é corpo-vivo em movimento. O lugar nessa perspectiva é o solo da existência e a região é uma rede híbrida de coletivização, socialização e manutenção da identidade, tanto em sentido político quanto cultural.

Participei de uma reunião para discutir o início de dois importantes projetos para o desenvolvimento sustentável do Piemonte da Diamantina: O projeto Quilombo Legal

e o projeto Quilombolas no Mapa. O técnico explicou que o projeto acontecerá em 100 comunidades remanescente de quilombo, localizadas nos territórios de identidade Piemonte da Diamantina, Piemonte Norte do Itapicuru (LIDERANÇA 3, 2023).

Em janeiro teve as festas tradicionais, a festa de reis na Comunidade Quilombola de Coqueiros dia 06 de Janeiro e o Reisado aqui na Bananeira dia 10 de janeiro. A gente samba, todos se divertem. É uma maneira de resgatar nossa cultura, a gente passa para nossos filhos, netos, para que todos conheça nossa cultura (LIDERANÇA 2, 2023).

O mapeamento regional surge como desdobramentos da pesquisa e potencializa uma docência quilombola nos marcos ancestrais e nas articulações do regionalismo negro no Piemonte da Diamantina tendo a regionalidade e o mundo-da-vida.

Pensar a educação quilombola nesse aspecto é dar sentido a tais práticas que se materializam no mundo-da-vida, passada de geração para geração, de contos e (re)contos buscando a manutenção do conhecimento ancestral, aquele vivificado nos corpos em movimento que se amalgama nos sentidos, na língua, na memória, na ancestralidade.

Raurê aurê bokuxureia axalá

Ioxi xedá ióóó

Aulori unxê eró eró

Raurê aurê poduxerê axalá

Ioxi xedá ióóó

Aulori unxê eró eró (LIDERANÇA, 6).

Sou filho de José Cordeiro e Maria Luiza Moreira da Silva, atuo como coordenador do Quilombo da Bananeira desde o meu surgimento de vida, os meus pais já passava a origem de nossa família e eu continuei lutando pelos os meus direitos e valorizando a minha cor e a auto estima como quilombola de verdade. Daí em 2007 criamos a associação Afro Brasileira Quilombo *Erê*, onde deu um suporte de lutar pelo o nosso Quilombo de Bananeira, também sou mestre de capoeira e fundamos o bloco afro quilombola de Jacobina para a valorização cultural e local (LIDERANÇA, 4).

O canto em Iorubá ecoa símbolos da diáspora africana no Piemonte da Diamantina, elementos linguísticos milenares que resistem em comunidades negras como no próprio Quilombo Urbano da Bananeira, no português este canto é uma prece do povo Ioruba que roga pedindo para “Deus cuidar da gente, do nosso coração, do nosso Ori e libertar nossa alma” (LIDERANÇA, 6). Segundo Munanga (2009), o reino Iorubá constituiu um grande império africano com organização política, econômica e militar bem estruturadas organizadas em Cidades-Estados cuja cultura e religião influenciaram na formação social do Brasil. Estes laços diaspóricos estão presente na imanência do Quilombo Urbano da Bananeira.

Ogiô biô ixá oreô

Ê ê canto biô ixá xirê
Ogiô birô ixá oreô
Ê ê canto biô ixá xirê
Ê ê canto biô ixá xirê
Ê ê canto biô ixá xirê (LIDERANÇA, 6).

A “volta às coisas mesmas” é fazer esses atravessamentos com a historiografia africana que nos afetam no tempo e no espaço. Este canto sublime é destinado à invocação aos Orixás, elementos marcantes na diversidade de religiões de matrizes africanas.

São essas discontinuidades que potencializam uma educação que confronte a colonialidade do saber e do poder e o sentido da escola contemporânea em que somos obrigados a estudar as línguas colonialista e ao mesmo tempo apaga da memória e da história nossas raízes ancestrais. Trazer esses elementos como estruturantes de uma Geografia Regional reverbera outras visualidades cujo sentido está na existência. “Vivemos produzindo, levando a cultura, enfim, algumas coisas das nossas tradições” (LIDERANÇA 2, 2023). São esses movimentos burrificado na imanência da comunidade que dão sentido à docência quilombola.

Pensar a identidade como constituição do corpo em movimento é trazer a dinâmica política da negritude na Região do Piemonte da Diamantina. As marcas, insurgências, discontinuidade são elementos fundantes desse regionalismo cuja identidade é vida e truculência que marcam tais grupos no tempo e no espaço e se articulam entre si como modo de pertencimento à cosmogonia africana e suas africanidades.

Faço parte da Rede Quilombola Chapada Norte, fui fundador e hoje atuo como vice-presidente. A rede trabalha com mais de 20 associações quilombolas, a gente realiza projetos culturais, participamos de movimentos sociais, estamos atento também a expansão da energia eólica, temos projetos de capoeira, tudo voltado pra cultura do nosso povo (LIDERANÇA, 4).

Essas pistas emergentes e descontínuas foram cartografadas a luz da fenomenologia em que o fenômeno e o corpo da existência se entrelaçam em caminhos inseparáveis. O inacabado molda os vazios propositadamente posto como algo sem vida, sem história e até sem memória. Pensar uma educação quilombola é experienciar a singularidade e agenciamentos do devir-ser-quilombola em redes híbridas e co-criativas que se reinventam no tempo e no espaço.

Sobre o processo de formação da comunidade, a Liderança 2 aponta outros agenciamentos e processos formativos, resgatando memórias ancestrais, redes diaspóricas atemporais, veredas e marcas cosmogônicas que passam a se fixar no interior da Chapada. Sobre os primeiros habitantes:

Alguém chamado Zé Brito veio de América Dourada lá da Queimada Nova, eu encontrei a família dele lá em janeiro, por incrível que pareça quando falaram eu pasmei. Tinha um irmão que era tio saiu de lá por problemas e veio morar na Grota do Brito. Foi fundada a Grota do Brito assim. Aqui na Bananeira eu creio que quem veio com esse pessoal aqui pra Bananeira foi o senhor chamado Zé Goré que morava nessa subida descabando pro Timbó. Ele era um pai de santo muito forte muito conhecido, tinha a Dona Belanizia que era da Jaqueira mas, vinha fazer trabalhos aqui com esse pessoal, tinha Iaó, tinha Maria de Bitó que vinha tudo pra cá, agora não lembro o ano (LIDERANÇA 2, 2023).

Nesse sentido, corpos sinalizam caminhos, insurgências de novos conhecimentos que ecoam um novo sentido de pensar o experienciado, vivido como modo de articulação em redes híbridas existenciais a partir da regionalidade – uma região em que o chão da vida é a base constitucional de sua dinâmica. Sobre as articulações entre comunidades:

Conheço muita gente de outros quilombos, em Caém, Mirangaba, temos muitos amigos de luta, eu tenho contato com o quilombo de Barra Dois, Barra Um, Veredinha, Pontilhão, Itapicuru, Malhadinha, Coxo de Dentro, Timbó, é uma infinidade, Cafelândia, Barroão, são muitos... A gente busca projetos voltados pra comunidade, projetos sociais (LIDERANÇA 1, 2023).

Esses movimentos em rede agenciam os sujeitos em seus processos de vir-a-ser quilombola, que não é algo estático, parado no tempo. É um movimento que requer a todo instante estratégia política. Esse movimento (re)significa a história ancestral que dão sentido à existência e a vida do povo preto, pois, como enfatiza Almeida (2018), ancestralidade não é só passado, é olhar para o futuro e (re)constituir o sentido da sua existência, da sua vida e história. Isso é agenciamento do devir-ser-quilombola, é potência que marcam e atravessam os sentidos de regionalidade.

Pensar a formação dos quilombos nessa perspectiva para além dos processos de fugas dá outros sentidos à própria regionalidade, esta que se constitui a partir das vivências ancestrais, relações comunitárias e de pertencimento. Nesse sentido, é importante fazer o movimento inverso de “fora para dentro” para se pensar uma docência comunitárias orientada pela própria regionalidade do Quilombo Urbano da Bananeira, em que os aspectos culturais e ancestrais e a espiritualidade dão sentido ao fenômeno. Ainda sobre o processo social e histórico de formação do Quilombo Urbano da Bananeira:

O Quilombo da Bananeira, tudo começou pela velha estrada do boiadeiro. [...] Essa cidade Jacobina cidade do ouro, tudo começou pelo Quilombo da Bananeira, que era a entrada. Muitas vezes vocês podem entender, que quando os bandeirantes chegaram

do exterior para aqui, para o Brasil, os navios atracava no porto marítimo em Salvador e eles vinham pela estrada de pés, muitas vezes a cavalo. E então vieram aqui a procura de ouro de diamante e então encontrando essas serras maravilhosas, sabia que aqui existia o minério. Então aqui começou, e a entrada foi o bairro da Bananeira (LIDERANÇA 4, 2023).

O Quilombo foi certificado em 2016, mas a base dele foi em 2006. Todo primeiro domingo do mês Junior fazia reunião, aí Junior pegou um ofício levou e disse assim: nós queremos fundar, reativar na verdade, porque o Brito é quilombo mais velho que a Bananeira um dois a três anos. Aí ele disse pra gente fazer o quilombo aqui na Grota do Brito aí o pessoal cismou, tudo negro mais tudo racista, que diabo de kalombo ninguém quer saber de kalombo aqui não rapaz, chamava kalombo, na verdade já era quilombo era pra certificar. Aí vai não quer não quer então vamos fazer na bananeira (LIDERANÇA 4, 2023).

As narrativas expressam os processos históricos de luta e resistência vivificado na comunidade, vistas como fundamental importância para se pensar o sentido do lugar no contexto de uma educação contextualizada.

Pensar uma docência nos marcos quilombolas, portanto, permite descolonizar conhecimentos e, ao mesmo tempo, (re)fazer a historiografia do Brasil por vias da diáspora negra em nosso país, garantindo o desenvolvimento dos princípios de solidariedade, igualdade, liberdade, justiça social e respeito mútuo das diferenças efetivando uma educação para diversidade, à diferença e a alteridade.

3.4 Proposta de intervenção

A ideia de intervenção tem sido uma das forças da proposta do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia. Em razão disso, é de extrema importância para o pesquisador estar em constante diálogo com os profissionais engajados na pesquisa, visto que eles também fundamentam a intervenção e participam desse processo. Esse caminho coletivo emerge como potência para a promoção de conhecimento no PPGED e promove, ao mesmo tempo, uma “maior reflexão sobre a práxis de investigação” (SILVA; SÁ; NUNES, 2019, p.143). Esta perspectiva rasura o modelo universal positivista, uma vez que inverte a lógica universal de sujeito e objeto para coautores.

A intervenção pedagógica é uma necessidade e, ao mesmo tempo, tem sido vista como uma política de ação afirmativa. Assim, cada pesquisador(a), tem a obrigatoriedade de contribuir com suas respectivas pesquisas visando a melhoria da qualidade da educação básica em cada espaço-tempo. Por se tratar de um processo formativo, de natureza local em que as especificidades de cada ambiente escolar e seus tensionamentos com a comunidade são elementos fundamentais para promoção da formação. Além disso, é necessário que todos os

profissionais caminhem em uma dupla via articulando-se em uma rede coletiva, utilizando-se também das frestas que possibilitem eclodir movimentos de emancipação (SILVA; SÁ, 2016).

Dessa forma, para buscar novas estratégias metodológicas e pedagógicas no intuito de fomentar a melhoria da educação básica cujo desdobramento da pesquisa visa contribuir a partir da intervenção, um diálogo entre escola e comunidade é fundamental, tendo em vista as narrativas e vivências ancestrais das lideranças que ecoam como potência pedagógica que trazem a partir das narrativas a historiografia do Quilombo Urbano da Bananeira e seus processos de luta e resistência. Nessa perspectiva, como produto subjacente da intervenção buscamos contribuir com material didático na forma de história em quadrinhos a partir das narrativas das lideranças embebida da regionalidade. Além disso, será realizada uma roda de conversa entre as lideranças e professores das instituições escolares do Quilombo visando articular e validar a proposição do material didático junto à comunidade escolar.

Esse movimento de intervenção buscou visualizar os elementos do mundo-da-vida do Quilombo Urbano da Bananeira, como marco de uma regionalidade vivificada na historiografia e na memória como base de uma educação contextualizada agenciada pela docência quilombola. O mapeamento permitiu compreender o sentido identitário da rede de resistências pelas conexões entre comunidades e lugares que compõem a região. Assim, o material didático emergirá da própria regionalidade, permitindo que sejam contadas histórias que reverberam o ser-quilombola em seus processos de vida comunitária e de resistência. O caminho para intervenção será desenvolvido da seguinte estrutura: roda de conversa entre lideranças e comunidade escolar; atividade de campo em torno do quilombo; e por fim, a produção das histórias em quadrinhos.

A articulação das vivências e das experiências do ser-quilombola em ambiente urbano e a regionalidade expressa no sentido comunitário e existencial, pode subsidiar frestas para uma educação nos marcos quilombolas. Nesse sentido, o mapeamento regional busca eclodir como via pedagógica em que a história, a memória e os costumes possam ser experienciados como fonte de articulação por vias interdisciplinares que ressalte os processos de lutas, resistência e vivência de um regionalismo negro no sertão baiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento socializado por via institucional – a escola, carrega em si os elementos da colonialidade, frequentemente vinculados a uma questão hierárquica em que se estabelece os papéis dos agentes no processo estudante – reproduz a fala do professor, enquanto o segundo opera como detentor do conhecimento. Tais práticas são um reflexo de um processo histórico que concebe o conhecimento de maneira unidirecional, sem levar em consideração as vivências culturais dos estudantes e o contexto cultural e geográfico comunitário. Essa problemática expressa, na educação escolar, o sentido da colonialidade do saber, do poder e do ser, conforme a perspectiva decolonial tem mostrado como uma forma de conhecimento que se articula ao controle e ao poder sobre as formas de ser e de estar no mundo.

Ir além dos muros escolares parece necessário para uma educação contextualizada, como demandado pela educação quilombola. Não basta rever o currículo, é necessário aprender com a docência quilombola: as práticas culturais, a ancestralidade, a memória corporificada no lugar e também na região. A regionalidade é constituinte da identidade quilombola e por isso pode potencializar os processos de enfrentamento da colonialidade, fortalecendo uma educação antirracista e para a diversidade.

A Geografia escolar, também se encontra neste contexto em que os marcos da colonialidade fundamentam o ensino. Trazer a vivência da comunidade como base para o cotidiano escolar e para as práticas pedagógicas implica, em especial no contexto da educação geográfica, dar visibilidade e potência a uma geografia regional vivida, como tema e em seu sentido existencial (regionalidade), contribuindo para o ensino dos saberes diaspóricos.

Há uma articulação potencial entre mundo-da-vida, pretagogia e docência quilombola, como vemos no Quilombo Urbano da Bananeira, com grande potencial de enfrentamento da colonialidade, apontando possibilidades para borrar as rígidas estruturas do conhecimento.

Romper essa lógica hegemônica é um movimento complexo e que se torna imperativo pensar outras formas de conhecimento, de ser e estar no mundo para que outras racionalidades sejam ecoadas no campo educacional. Sendo assim, a pesquisa aponta um caminho de uma educação contextualizada por meio da regionalidade. Dessa maneira, é importante a diluição radical das hierarquias e fazer o movimento inverso de dentro para fora, trazendo as vivências ancestrais como marco de uma educação situada com o lugar e a região.

O mundo-da-vida foi de extrema importância para compreender os sentidos e significados das práticas sociais e comunitárias estabelecidas no lugar – Quilombo Urbano da Bananeira, além disso, a regionalidade, conceito guia, permitiu identificar as articulações políticas e comunitárias da comunidade para além do seu entorno, ou seja, suas interligações com as comunidades negra da região do Piemonte da Diamantina que versam na importância de manutenção da identidade e nas desmarcações dos territórios quilombolas. Essas questões agenciadas pela docência quilombola permitiram pensar uma educação contextualizada.

A docência quilombola nesse sentido se materializa nas relações comunitárias e políticas da comunidade, desde as organizações de movimentos sociais em redes bem como nas práticas cotidianas com as rezadeiras, a capoeira, as questões de espiritualidades, o reisado, o caruru, o artesanato ou no modo de lidar com a terra. São conhecimentos geográficos que dão sentido ao lugar e também à região como expressão de luta das comunidades negras do Piemonte da Diamantina, sendo, ao mesmo tempo, base de sua docência.

Pensar uma docência Quilombola, neste sentido, é levar em consideração o pensamento cosmogônico da linguagem africana, seus processos de sociabilidade, as diásporas, a rede lugares de resistência e sua filosofia de vida.

A Geografia, como ciência e como conhecimento escolar, tem um papel potencial relevante quando o geográfico é parte daquilo que contextualiza as construções identitárias dos povos quilombolas são percebidos como conhecimento. A docência quilombola tonifica tais articulações, abrindo possibilidade para uma educação contextualizada a partir das próprias comunidades.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea**, n. 2, p. 85-97, Jul.–Dez. 2011.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz. **A invenção do Nordeste e outras artes**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco e Massangana; São Paulo: Cortez, 2006.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Cartografia e cultura: territórios dos remanescentes de quilombos no Brasil. **VII congresso Luso-Afro-Brasileiro de ciências sociais**, Coimbra, Setembro, 2004.

SANTOS, Antonio. Bispo dos. **Colonização, quilombos: modos e significações**. INCTI/CNPq: Brasília, 2015.

ARAGÃO, Elisabeth Maria.; BARROS, Maria Elisabeth Barros de.; OLIVEIRA, Sonia Pinto de. Falando de metodologia de pesquisa. **Estudos e pesquisas em psicologia**, ano 5, n. 2, 2005.

ARRUTI, José Maurício Andio. Conceitos, normas e números: uma introdução a Educação Escolar Quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, jan/abr de 2017.

ARRUTI, José Maurício Andion. Direitos Étnicos no Brasil e na Colômbia: Notas Comparativas sobre Hibridização, Segmentação e Mobilização Política de Índios e Negros. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 6, n. 14, p. 93-123, nov. 2000.

ARRUTI, José Maurício Andion. **Mocambo** – Antropologia e História do Processo de Formação Quilombola. Bauru: EDUSC, 2008.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89-117, maio/agosto de 2013.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Pesquisa Fenomenológica em Educação: Possibilidades e desafios. **Revista Paradigma**, v. XLI, p. 30-56, junho de 2020.

BICUDO, Maria A. V.; SILVA, Anderson A. Análise de descrições de vivências em situações de constituição de conhecimento. In: COSTA, António Pedro; SÁNCHEZ-GÓMEZ, María

Cruz; CILLEROS, María V. (Org.) **A prática na Investigação Qualitativa: exemplos de estudos**. Aveiro: Ludomedia, 2017.

BORGES, Maria Célia; DALBERIO, Osvaldo. Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.43/5, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola**. Brasília. Conselho Nacional de Educação, 2012.

BRASIL. **Estatuto da igualdade racial**. Lei nº 12.228, de 20 de julho de 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira**. Conselho Nacional de Educação, 2004.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, edição atualizada até março – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASILIA. **Conselho Nacional de Educação**, 2012.

BUTTIMER, Anne. Aproveitando o dinamismo do mundo da vida. In: **Anais da Associação de Geógrafos Americanos**. V. 66. Ed. 2. n. 277-292. 1976.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Quilombo, território e geografia. **Revista Agrária**, n. 3, p. 156-171, 2006. Versão eletrônica: <http://www.revistas.usp.br/agraria/article/download/92/91>.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p. 539-564, Jun 2017.

Carta da I Jornada Nacional Virtual de Educação Quilombola. Educação Quilombola. Territorialidades, Saberes e as Lutas por Direitos. Brasília, 04 de dezembro de 2020. Disponível: <http://jornadaquilombola.site.com.br/>. Acesso em 29 de Mar. 2022.

CHALHOUB, Sidney. Medo branco de almas negras: Escravos, libertos e republicanos na cidade do Rio. **O medo Revista Brasileira de história**. São Paulo, v. 8, n. 16, p. 83-105, 1988.

COALIZÃO NEGRA POR DIREITOS. Encontro Nacional Enquanto Houver Racismo, Não Haverá Democracia, reúne movimento negro e parlamentares em Olinda, 2022. Disponível em: <https://coalizaonegrapordireitos.org.br/2021/12/09/encontro-nacional-enquanto-houver-racismo-nao-havera-democracia-reune-movimento-negro-e-parlamentares-em-olinda/>. Acesso em: 23/07/2023.

COSTA, Daianny Madalena; GHISLENI, Ana Cristina. A Pesquisa-Intervenção no Mestrado Profissional e suas possibilidades metodológicas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e79785, 2021.

CRUZ, Valter do Carmo. Geografia e pensamento descolonial: notas sobre um diálogo necessário para a renovação do pensamento crítico. In: CRUZ, Valter do Carmo; Oliveira, Denílson Araújo de. (Orgs.) **Geografia e giro descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017.

DARDEL, Eric. **O homem e a terra: natureza da realidade geográfica**. Trad. Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DAVIM, David Emanuel Madeira.; MARANDOLA JR., Eduardo José. O pensamento fenomenológico na educação geográfica: caminhos para uma aproximação entre cultura e ciência. **Caderno de Geografia**, v. 26, n. 47, p. 2318-2962, 2016.

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

FERNANDES, Viviane Barboza. **O quilombo e a escola de Barro Preto, em Jequié, Bahia: vicissitudes e sentidos de identidade**. 2017. 252 f. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

FERREIRA, Rafael Bastos. Husserl, Mundo-da-vida e Geografia. **Rev. da Abordagem Gestáltica - Phenomenological Studies**, v. XXII, n. 2, p.119-126, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa** – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Ed. 73. Rio de Janeiro /São Paulo: paz e terra, 2020. 256.

FREMÓNT, Armand. **A região, espaço vivido**. Coimbra: Almedina, 1980.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTO, Eduardo Donizeti; SANTOS, David Augusto. O uso de jogos e filmes no ensino de geografia: um estudo de caso com alunos do 3º ano do ensino médio. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, v. 21, n.3, p. 98-109, 2017.

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

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Da antropologia e do direito: impasses da questão negra no campo. **Palmares em Revista**, n.1, p. 1-13, 1996.

GRIBERG, Daniela de Seixas.; DORFMAN, Adriana. Imaginação geográfica e análise de notícias como fonte em pesquisas em Geografia. In: HEIDRICH, A. L.; PIRES, C. L. Z. (Orgs.). **Abordagens e práticas da pesquisa qualitativa em Geografia e saberes sobre espaço e cultura**. Porto Alegre: Editora Letra1, 2016. p. 271-286.

HAESBAERT, Rogério. Região, regionalização e regionalidade: questões contemporâneas. **ANTARES**, nº 3 – Jan/jun 2010.

HEIDRICH, Álvaro Luiz. Método e metodologias na pesquisa das geografias com cultura e sociedade. In: HEIDRICH, Álvaro Luiz.; PIRES, Cláudia Luísa Zeferino. (Orgs.). **Abordagens e práticas da pesquisa qualitativa em Geografia e saberes sobre espaço e cultura**. Porto Alegre: Editora Letra1, 2016, p. 15-33.

HUSSERL, Edmund. **A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental**: uma introdução à filosofia fenomenológica. Trad. de Diogo Falcão Ferrer. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

INCRA. (Ministério do Desenvolvimento Agrário Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária). **Regularização de território quilombola**: Perguntas e respostas. Diretoria de

ordenamento da estrutura fundiária coordenação geral de regularização de territórios quilombolas – DFQ. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/sites/default/files/incra-perguntasrespostas-a4.pdf>>. Não datado. Acesso em: 12 fevereiro de 2022.

JESUS, Fabio Nunes de. **Da roça ao território: identidade e prática socioespacial quilombola de circularidade cosmogônica no Piemonte da Diamantina, Bahia**. 2019. 183 f. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2019.

JACOBINA. **Referencial Curricular de Jacobina** – RCJ. Secretaria Municipal da Educação e Cultura. 2020.

LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LENCIONI, Sandra. **Região e geografia**. São Paulo: Edusp, 2003.

LEITE, Ilka Boaventura. O Projeto Político Quilombola: Desafios, Conquistas e Impasses Atuais. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 965-977, setembro-dezembro 2008.

LEITE, Ilka Boaventura. Os Quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Etnográfica**, v. IV, n.2, p. 333-354, 2000.

LIMA, Adalberto de Salles. Diálogos entre Geografia e Ciências Sociais: Região, Regionalidade e América Latina e Caribe. *Ateliê Geográfico, Goiânia-GO*, v. 14, n. 2, p. 298 – 316, 2020.

LIMA, Jamille da Silva. O sentido geográfico da identidade: metafenomenologia da alteridade Payayá. 2019. 254 f. **Tese** (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LIMA, Jamille da Silva. Metafenomenologia da alteridade: por uma significação ética da pesquisa geográfica. **Geograficidade**, v. 10, n. Especial, p. 169-182, Outono, 2020.

LIMA-PAYAYÁ, Jamille da Silva. Docência Payayá: educação indígena e geográfica para a alteridade. **Caderno de Geografia**, v.33, n.73, p.2318-2962, 2023.

LIMA-PAYAYÁ, Jamille da Silva.; SANTOS, Márcia Pereira dos. Educação Quilombola para a alteridade: o projeto Eduqui entre comunidades Negras e Indígenas. In: CONGRESSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UNEB, 1., 2021, Salvador, BA. **Anais** [...] Salvador: EDUNEB, 2021. 108-110. Disponível:

http://www.saberaberto.uneb.br/bitstream/20.500.11896/2192/1/I_anais_do_ceu.pdf. Acesso em: 13 de fev. 2022.

MARANDOLA, JR., Eduardo. Arqueologia fenomenológica: em busca da experiência. **Terra Livre**, Goiânia, v.2, n.25, p. 67-79, 2005.

MARANDOLA JR., Eduardo. Fenomenologia e pós-fenomenologia: alternâncias e projeções do fazer geográfico Humanista na geografia contemporânea. **Geograficidade**, v. 3, n.2, p. 49-64, Inverno, 2013.

MATTA, Alfredo. **História da Bahia**: licenciatura em história. Salvador: EDUNEB, 2013.

MENEZES, Victória Sabbado; KARCHER, Nestor André. Trajetórias metodológicas de uma pesquisa em ensino de geografia: uma análise das concepções teóricas e da epistemologia da prática do professor de Geografia. In: PESSOA, Vera Lúcia Salazar.; RÜCKERT, Aldomar Arnaldo.; RAMIRES, Julio Cesar de Lima. (Org.) **Pesquisa qualitativa**: aplicações em Geografia. (Org.). Porto Alegre: Imprensa Livre, 2017. p. 262-285.

MITCHELL, Ana Stumpf. Entre corredores ecológicos e salas poéticas: conexões criativas no fazer científico. In: HEIDRICH, Álvaro Luiz.; PIRES, Cláudia Luísa Zeferino. (Orgs.) **Abordagens e práticas da pesquisa qualitativa em Geografia e saberes sobre espaço e cultura**. Porto Alegre: Editora Letra1, 2016, p. 69-84.

MOURA, Adriana Borges Ferro.; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. Reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. In: ARAÚJO, Raimundo Dutra de. ARAUJO, Francisco Antonio Machado. **Processos metodológicos na pesquisa em educação**: dispositivos de produção. (Org.) Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2020. p. 75-87.

MUNANGA, Kabengele. **Origens Africanas do Brasil contemporâneo**: histórias, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Global, 2009.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões na Senzala, Quilombos, Insurreições, Guerrilhas**. São Paulo, Ed. Ciências Humanas. 1981.

MOURA. Clóvis. **Sociologia do Negro Brasileiro**. São Paulo. Editora Ática, 1988

MUNIZ, Mário Braz Manzi. Reencontro de trajetórias: A constituição da territorialidade no Quilombo Urbano do Jardim Cascata. 2016. 98. **Dissertação** (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

MORAES, Antonio Carlos Robert de. Bases da formação territorial do Brasil. **Geografares**, Vitória, n. 2, p. 105-113, jun. 2001.

MOREIRA, R. **Pensar e ser em Geografia**: Ensaio de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. 1ª Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. Petrópolis: Vozes, 1980.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação Escolar Quilombola: Processos de Constituição e Algumas Experiências. **Revista da ABPN**, v. 8, n. 18, p.107-131, nov. 2015 – fev. 2016.

NOVAIS, Marcos Paulo Souza. Aspectos da apropriação e ocupação do espaço na microbacia Rio do ouro, Jacobina – Bahia e suas repercussões Socioambientais. 2009. 195 f. **Dissertação** (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador – Ba.

NÓVOA, Antonio. “**Precisamos colocar o foco na formação profissional dos professores**”, **avalia Antonio Nóvoa**. Youtube, 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KqopJQO3K0E>> Acesso em: 11 de julho de 2021.

OLIVEIRA, Adriano Gonçalves; LIMA-PAYAYÁ, Jamille da Silva. Região e Regionalidade na educação escolar quilombola: contribuição para uma educação contextualizada. **Diálogos e Diversidade**, Jacobina, v. 2, e14544, 2022.

OLIVEIRA, Élide Joyce De. Educação escolar quilombola na comunidade Jatobá: práticas pedagógicas e fazeres Quilombolas. 2019. 101f. **Dissertação** (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Mossoró.

OLIVEIRA, Iris Verena.; ARAUJO, Jussara.; LIMA, Luciana. Educação para relações étnico-raciais: trajetórias de professoras na escola básica. **Revista em Favor de Igualdade Racial**, v. 4, p. 87-101, 2021.

OLIVEIRA, Iris Verena. História pra ninar gente grande: currículo e formação de professores quilombolas. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, p. 1-30, 2020.

OLIVEIRA, Ronaldo Alves de. Sala de aula: a tradição oral e os saberes populares da comunidade quilombola de várzea queimada no município de Caém-Bahia. 2019. 179f. **Dissertação** (Mestrado em Diversidade e Educação) Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, Bahia. 2019.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2016. 248 p.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia**: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral – contribuições do legado africano para a implementação da Lei 10.639/03. Fortaleza: EDUECE, 2015. 244p.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección SurSur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Septiembre, 2005.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A Reinvenção dos Territórios**: a experiência latino-americana e caribenha. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección SurSur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Septiembre, 2005.

RAIMANN, Elizabeth Gottschalg. **A profissionalização docente e seus desafios**. [S.I.]: 2015.

RAMOS, Cláudia Nina. LIMA-PAYAYÁ, Jamille da Silva. Sambando para não esquecer, rodando memórias, en-can-con-tando conhecimentos – inspirações pretagógicas. **Caderno de Geografia**, v.32, n.73, p. 958-974, 2022.

ROCHA, Eliza Emília Rezende Bernardo. A Pesquisa Participante e seus Desdobramentos - Experiências em Organizações Populares. **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária Belo Horizonte** – 12 a 15 de setembro de 2004.

ROCHA, Vanessa Gonçalves Da. **A constituição da docência para educação escolar quilombola no colégio estadual quilombola Diogo Ramos na comunidade de João Surá-PR**. 2020. 169 f. Dissertação (Mestre em educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

ROLNIK, Raquel. Territórios negros nas cidades brasileiras: etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro. In: SANTOS, R. E. dos S. (Org.) **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais**: O negro na geografia do Brasil. Belo Horizonte: Editora: Gutenberg, 2009.

SADALA, Maria Lúcia. **A fenomenologia como método para investigar a experiência vivida uma perspectiva do pensamento de Husserl e de Merleau Ponty**. São Paulo, 1995.

SAMPIERI, H. R.; COLLADO, F. C.; LUCIO, B. P. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTOS, Márcia Pereira dos. O currículo escolar e a prática profissional docente como elementos de construção das identidades dos discentes na escola municipal professor Carlos Gomes da Silva. 2018. 217f. **Dissertação** (Mestrado em Diversidade e Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, Bahia. 2018.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização** – do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SANTOS, Renato Emerson. O movimento negro brasileiro e sua luta antirracismo: por uma perspectiva descolonial. In: CRUZ, Valter do Carmo; Oliveira, Denílson Araújo de. (Orgs.). **Geografia e giro descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017.

SEEMANN, Jorn. Estratégias pós-fenomenológicas para cartografar uma região: narrativas, mapeamentos e performance. **Geograficidade**, v.3, n.2, p. 65-78, Inverno 2013.

SCHMITT, Alessandra.; TURATTI, Maria Cecília Manzoli; CARVALHO, Maria Celina Pereira de. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. **Ambiente & Sociedade**, Ano V, n.10, p.1-6, 2002.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. Mestrado profissional: cenários e singularidades em intervenções na educação. **Plurais: Revista multidisciplinar**. Salvador, v. 1, n. 1, p. 59-71, jan./abr. 2016, 59.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SÁ, Maria Auxiliadora Ávila dos Santos; NUNES, Jacy Bandeira Almeida. A pesquisa nos mestrados profissionais em educação. **Interação** - Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão, [S.I.], v. 20, n. 2, p. 149-150, 2019.

SILVA, Ana Lucia G.; RIOS, N. A.; DA SILVA, F. O. O método cartográfico na pesquisa em educação: ateliê de pesquisa como dispositivo formativo e auto formativo. In: **Anais da IV Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação**. Salvador (BA), 2019. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/ivjorneduc/>>. Acesso em: 21/09/2019 17:31 p. 451-463.

SILVA, Elsieni Coelho da.; SANTOS, Antônio Neto Ferreira dos. **Desafios epistemológicos e metodológicos da abordagem qualitativa de pesquisa**. São Paulo: Campinas, 2018.

SILVA, Geranilde Costa e. Pretagogia: construindo um referencial teórico-metodológico de matriz africana para a formação de professores/as. 2013. 243f. **Tese** (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

SILVA, Paulo Sérgio Da. Contornos pedagógicos de uma educação escolar quilombola. 2013. 260 f. **Tese** (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SILVA, Sylvio Bandeira de Melo e Silva.; LEÃO, Sônia de Oliveira.; SILVA, Bárbara Christine Nentwig. **Urbanização e Metropolização no Estado da Bahia**: evolução e dinâmica. Salvador: UFBA, 1989. p.73-114.

SILVA, Teixeira da. Os sentidos subjetivos e a subjetividade social como Proposta metodológica em Pesquisas qualitativas. In: ARAÚJO, Raimundo Dutra de; ARAUJO, Francisco Antonio Machado. (Org.). **Processos metodológicos na pesquisa em educação**: dispositivos de produção. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2020. p. 266-282.

SILVA, Givânia Maria da. Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas, PE. 2012. 222 f. **Dissertação** (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília.

SILVA, Adnilson de Almeida. A pesquisa etnogeográfica com os Kawahib em Rondônia: desafios, trilhas e horizontes. In: HEIDRICH, Álvaro Luiz.; PIRES, Cláudia Luísa Zeferino. (Orgs.). **Abordagens e práticas da pesquisa qualitativa em Geografia e saberes sobre espaço e cultura**. Porto Alegre: Letra1, 2016, p. 141-168.

SILVA, Marco. **Pedagogia do parangolé - novo paradigma em educação presencial e online**. 2003, Disponível em: <<http://www.icoletiva.com.br/secao.asp?tipo=artigos&id=29>> Acesso em: 16 de setembro de 2021.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a Cidade** – A Formação Social Negro-Brasileiro. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

SOPPELSA, Fernanda Bondam. Regionalidade e tradução em Aventuras de Tom Sawyer, de Monteiro Lobato. 2015. 96 f. **Dissertação** (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul.

SOUZA, Adriana Tolentino. Pesquisa narrativa: desvelando um caminho metodológico. In: ARAÚJO, Raimundo Dutra de. ARAUJO, Francisco Antonio Machado. **Processos metodológicos na pesquisa em educação**: dispositivos de produção. (Org.) Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2020. p. 89-104.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5º ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TIBIRIÇÁ, Luiz C. **Dicionário de topônimos brasileiros de origem tupi**: significado dos nomes geográficos de origem tupi. São Paulo: Traço Editora, 1985.

TRINDADE, G. A.; CHIAPETTI, R. J. N. Ensino, pesquisa e produção do conhecimento no âmbito da licenciatura em geografia. In: TRINDADE, G. A.; CHIAPETTI, R. J. N. (Org.) **Discutindo geografia**: Doze razões para se (re)pensar a formação do professor. Ilhéus: Editus, 2008. p. 135-151.

TRINDADE, G. A.; CHIAPETTI, R. J. N. Reflexões para uma Resignificação da avaliação Da aprendizagem na prática Pedagógica do professor. In: TRINDADE, G. A.; CHIAPETTI, R. J. N. (Org.) **Discutindo geografia**: Doze razões para se (re)pensar a formação do professor. Ilhéus: Editus, 2008. p. 81-134.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência. Trad. Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.

VERENA, Iris Oliveira; FERREIRA, Maria Jucilene Lima. Educação e Diferença em tempos de incerteza. **Plurais**. Revista interdisciplinar, Salvador, v. 4, n. 1, p. 45-64, jan./abr. 2019.

VIEIRA FILHO, Raphael Rodrigues. Os negros em Jacobina (Bahia) no século XIX. 2006. 240f. **Tese** (Doutorado) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.