

REGIÃO E REGIONALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: CONTRIBUIÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

REGION AND REGIONALITY IN QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION: CONTRIBUTIONS FOR A
CONTEXTUALIZED EDUCATION

Adriano Gonçalves de Oliveira¹

<https://orcid.org/0000-0002-1599-4154>

adriano_k22@outlook.com

Jamille da Silva Lima-Payayá²

<https://orcid.org/0000-0002-9590-3370>

jaslima@uneb.br

Resumo

O artigo aponta a importância de articulação de práticas pedagógicas com a realidade sociocultural dos quilombolas como mecanismo para garantir uma educação escolar situada nas vivências ancestrais da comunidade. Para tanto, investigamos 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. Pensar a regionalidade para além de modelos clássicos e gnosiológicos, historicamente legitimados e em contínua reafirmação pela colonialidade, pressupõe transgredir o sentido de região e regionalidade a partir de análises radicalmente plurais, possibilitando uma educação escolar quilombola voltada para a identidade e a diversidade.

Palavras-chave: Identidade. Diversidade. Colonialidade. Geograficidade.

Abstract

The paper denotes the importance of articulating pedagogical practices with the sociocultural reality of the quilombolas as a mechanism to guarantee a school education situated in the ancestral experiences of the community. For the purpose of, we investigate the potential of regionality, in its existential form, as a means of articulating theory and practice/world-experience of the black quilombola issue as a power that unblocks and at the same time invites us to (re)think regionalisms. Thinking regionality beyond classical and gnoseological models, historically legitimized and in continuous reaffirmation by coloniality, presupposes transgressing the sense of region and regionality from radically plural analyses, enabling a quilombola school education focused on identity and diversity.

Keywords: Identity. Diversity. Coloniality. Geographicity.

¹ Licenciado em Geografia e Mestrando em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

² Doutora em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais (PROET) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

INTRODUÇÃO

A educação escolar quilombola (EEQ) tem sido apontada como fundamental para o combate ao racismo, para o fortalecimento de vínculos territoriais e de identidade, bem como para o desenvolvimento social em países como o Brasil (NUNES, 2006; MUNANGA, 2012; ARRUTI, 2017). Esta tem sido uma das frentes de enfrentamento da colonialidade que ganhou campo na atuação docente, devedora de uma articulação profunda com movimentos sociais e práticas escolares que rompem com modelos tidos como tradicionais.

Os últimos anos de constituição sistemática da EEQ tem colecionado iniciativas bem-sucedidas e grandes desafios. Muitas comunidades quilombolas ainda não possuem um currículo específico, apesar das muitas experiências e do respaldo legal, o que se mostra fundamental para o sistemático combate ao racismo e ao eurocentrismo que marcam as relações sociais e as concepções de conhecimento prevalentes nas práticas em ambiente escolar. O combate a tais insistentes padrões estruturais visa responder à tendência das políticas públicas educacionais, como destacam Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011), que tendem a homogeneizar as singularidades a partir daquilo que é comum entre as culturas. Uma educação nesses moldes para os povos quilombolas reproduz a colonialidade e a negação da identidade quilombola.

É neste sentido que tem se colocado a necessidade de uma educação contextualizada, que não assuma um “sujeito universal” como parâmetro, mas que parta das realidades geográficas e sociais. Isso se mostra especialmente relevante no caso da EEQ, devido às características das relações de tais comunidades, pautadas na ancestralidade e em construções identitárias ligadas às geograficidades.

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, 2006; PETIT, 2015).

Desse modo, pensar a EEQ atravessada pelas vivências ancestrais é abrir as portas e os muros da escola para uma construção com a comunidade, o que passa pela reapropriação da própria história e de seu lugar, dado os processos de apagamento e negação identitárias que marcam tais comunidades (MUNANGA; GOMES, 2006; NUNES, 2016). Trazer o geográfico pode, neste sentido, contribuir para a promoção da EEQ como educação contextualizada e práticas sociais de mundo, da cultura, da ancestralidade e do cosmogônico. O geográfico é, neste contexto, uma realidade existencial abrangente, que se manifesta pela geograficidade (DARDEL, 2011) e que, enquanto tal, situa a experiência social das comunidades identitárias e seus agenciamentos.

Estudos têm sido realizados destacando o sentido territorial e de lugar de comunidades quilombolas (MUNIZ, 2016; CARRIL, 2017; FERNANDES, 2017). No entanto, a regionalidade é outro aspecto da geograficidade que precisa ser levado em consideração, pois ela contribui tanto para compreendermos o peso da situação geográfica de determinado quilombo (o que

contribui para romper com sua atomização), quanto para visualizarmos a rede de resistência e as mútuas relações entre comunidades quilombolas, povos indígenas e outros povos subalternizados pela colonização e pela colonialidade.

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.

Região, na ciência geográfica, tem sido associada 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, busca outros diálogos e maneiras de (re)conceituar a região, a partir do espaço vivido (FRÉMONT, 1980) e de outros sentidos e práticas de mundo. É neste sentido que uma perspectiva fenomenológica da região pode oferecer elementos para a construção de uma EEQ contextualizada, devido à sua ênfase nas identidades e nos sentidos de lugar e de região a partir das vivências (LENCIONI, 2003). A região, pensada fenomenologicamente, articula espaços de vida como redes de conexão e compartilhamento de sentidos (MARANDOLA JR., 2014), como um horizonte de sentido marcado pelas representações, mas também pelo cotidiano (SERPA, 2022).

Fazer esses atravessamentos com a regionalidade para se pensar uma educação contextualizada no contexto da EEQ é inverter a lógica curricular cujo parâmetros externos orientam as escolas. 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”.

Neste sentido, o objetivo deste artigo é investigar as possibilidades da regionalidade para uma EEQ contextualizada, geograficamente significada. A preocupação emerge de comunidades escolares localizadas em quilombos, mas que ainda não constituíram seus currículos próprios. A expectativa é contribuir para esta construção, articulando a ancestralidade e a identidade quilombola nas práticas escolares com um sentido ampliado de geograficidade que é constituído e fortalecido por uma regionalidade que expressa processos históricos de espoliação e de resistência.

Para tanto, buscamos situar a EEQ como uma pedagogia da libertação e dos afetos, a partir da tradição freiriana, como movimento de enfrentamento da colonialidade, trazendo a regionalidade, em seu sentido existencial, como potencializador desta perspectiva pedagógica.

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: POR UMA PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO E DE AFETOS

O sistema educacional brasileiro foi estruturado de forma excludente e segregacionista marcado por uma educação que opera como mecanismo para legitimar a manutenção e os interesses das elites. Este padrão é reflexo de um processo histórico que faz parte da realidade de muitas escolas, as quais lidam com o conhecimento como algo universal, objetivo e racional, sem vínculo direto com as vivências ou mesmo os contextos nos quais a educação está sendo realizada.

Essa problemática atravessa as comunidades quilombolas que têm buscado promover uma educação contextualizada, uma pedagogia própria nos marcos da EEQ. A luta incessante do povo negro por uma educação nesses moldes resultou na formalização e seu requerimento no ano de 1995, durante o I Encontro Nacional Quilombola, por ocasião da Marcha Zumbi realiza pelo Movimento Negro em Brasília (FERNANDES, 2017; ROCHA, 2020).

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. O relatório da marcha do movimento negro enfatiza:

Reivindicamos que o Governo Federal implemente um programa de educação de 1 e 2 graus especialmente adaptado à realidade das comunidades negras rurais, com elaboração de material didático e a formação e aperfeiçoamento de professores. Extensão do programa que garante o salário base nacional de educação para professores leigos das comunidades negras. Implementação de cursos de alfabetização para adultos nas comunidades negras (BRASÍLIA, 2020).

Apesar desta mobilização histórica, apenas em 2004 a educação para as comunidades quilombolas passou a ser considerada na legislação educacional brasileira. Esta modalidade de ensino surge como política afirmativa no enfrentamento ao racismo e na luta por uma educação antirracista.

Em meados de 2003, foi criado o Programa Brasil Quilombola, com intuito de sistematizar ações para além da regularização fundiária para promover o 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, na 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).

Em 2004, é promulgada a resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a qual estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica, bem como a Resolução N. 8 de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação.

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, resultando na criação da Lei 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e incluiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos dos sistemas de ensino. Estes marcos legais expressam o caminho de busca por uma educação que valorize as pluralidades raciais e contribua para a redução das desigualdades e de práticas racistas e discriminatórias que circundam os espaços da educação escolar (ROCHA, 2020).

Dando continuidade ao lento processo de inclusão das pautas raciais e das comunidades quilombolas, dada a necessidade de implementação de uma educação compreendida como

direito de todos, apresenta-se, em 2010, a resolução 04/2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, incluindo a Educação Escolar Quilombola como modalidade. Arruti (2017) aponta que se tratou de significativo avanço, complementado com Resolução nº 08 de 20 de novembro de 2012, do Conselho Nacional de Educação, que norteia as Diretrizes Curriculares Nacionais da EEQ, assegurando sua implementação (BRASIL, 2012).

Nesta perspectiva, a EEQ, enquanto modalidade da Educação Básica, surge a partir de um amplo debate entre os mais diversos setores da sociedade como os órgãos governamentais, movimentos sociais, associações e lideranças quilombolas, estudantes e docentes que culmina com Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), formalizada pela Resolução 08/2012:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (BRASIL, 2012, p. 42).

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 do lugar, por meio de uma leitura crítica de mundo, que parte da memória e dos processos de construção 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. Entretanto, é preciso diferenciar Educação Quilombola (EQ) de Educação Escolar Quilombola (EEQ). A primeira, se refere, de acordo com Rocha (2020), a 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. Já a EEQ está ligada à institucionalização, via sistema de ensino, de maneira integrada e, ao mesmo tempo, contextualizada. Esta diferenciação, no entanto, não demarca uma separação, pois no marco de uma educação contextualizada a EEQ deve estar fundada na EQ, sem fragmentação.

A EEQ, segundo Arruti (2017, p. 109), “é um objeto em construção”. No entanto, trata-se do processo de escolarização do ser-quilombola no ambiente escolar, e para isso requer uma série de princípios e diretrizes para se efetivar enquanto modalidade de ensino. Para institucionalização da proposta, é necessária uma sistematização voltada para as especificidades das comunidades quilombolas, orientada pelos princípios de uma educação antirracista e para a alteridade, como política de ações afirmativas que enfatiza o protagonismo das comunidades a partir da participação social, suas historicidades e vivências (FERNANDES, 2017).

Como mostra Silva (2013), não se trata de uma escola qualquer, pois estamos falando de grupos que possuem singularidades e especificidades, por isso, é necessário pensar uma escola que esteja comprometida com os anseios das comunidades. Uma escola que não deve estar presente nos quilombos apenas para romper com o analfabetismo, mas como um processo de luta permanente ao acesso à educação formal e ao mesmo tempo, possibilite a permanência dos povos quilombolas em seus territórios.

A questão epistemológica, nesse sentido, vai além dos muros da escola e da comunidade, levando em consideração os agenciamentos do ser-quilombola e o vir-a-ser-quilombola dentro e fora da comunidade, expressos e fundados no lugar e na regionalidade. Como processo de luta e resistência, situa e reverbera deslocamentos filosóficos e epistêmicos como proposta de autoafirmação em processos formativos para garantir mais do que o acesso à educação formal para quilombolas.

Neste contexto, a regionalidade se apresenta com grande potencial para contribuir na realização dos objetivos e propósitos da EEQ, fortalecendo a rede tecida no coletivo entre escola e comunidade, a partir dos saberes ancestrais e das vivências no contar e recontar a história a partir do ser-quilombola. Mas, para isso, é necessária uma perspectiva de enfrentamento da colonialidade nas práticas pedagógicas, abrindo caminho para o questionamento da geopolítica do conhecimento que circunscreve, de saída, hierarquias que interditam a alteridade e operam na reificação da mesmidade (DUSSEL, 1977).

A EEQ seria, assim, um caminho de resistência no enfrentamento da Modernidade e seu projeto de narrativa única. Esta postura reverbera na proposta pedagógica de Paulo Freire (1994; 2000), a qual 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, nos conhecimentos e nas singularidades de todos os envolvidos. O ato de educar seria um ato político e de amor ao próximo, cujos protagonistas serão sempre a comunidade, em um movimento horizontal (FREIRE, 1997).

Nessa perspectiva, a DCNERR ressalta a necessidade e importância de registrar a história contada pela população negra no Brasil, tais como pelos quilombolas, comunidades e territórios negros urbanos e rurais (BRASIL, 2012). Pensando na dimensão e na sistematização da proposta desta modalidade, temos:

Normas estabelecidas nas DCNEEQ em nível nacional, devendo a EEQ atender aspectos como a organização; etapas e modalidade; nucleação e transporte escolar; projeto político pedagógico; currículo; formas de gestão; avaliação; formação inicial, continuada e profissionalização das professoras; ações colaborativas para sua efetivação e as competências dos sistemas de ensino no

regime de colaboração próprios das comunidades quilombolas atendidas (ROCHA, 2020, p. 46).

A proposta é um avanço no que diz respeito à constituição de uma educação para a diversidade, na garantia de assegurar um ensino contextualizado. Os elementos estruturantes da organização escolar para EEQ devem ser ancorados na imanência e nos agenciamentos do ser-quilombola. Nesse contexto, a dimensão pedagógica dessa modalidade permite experienciar a perspectiva freiriana, enfrentando a colonialidade da modernidade o império do Mesmo, que nega e aniquila o Outro (DUSSEL, 1977).

Trata-se de uma educação que valorize a espiritualidade e a ancestralidade, para além de estigmas racistas e aquarteladores. É promover 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. Trata-se de outro sentido de ser-e-estar-no-mundo a partir de outras racionalidades, de outras referências: um sentido cosmogônico de acontecimentos da linguagem africana no tempo e no espaço que antecede a modernidade (JESUS, 2019).

A EEQ se constitui a partir da pedagogia freireana que valoriza os educandos em seus contextos histórico-político-existencial-ancestrais e seus modos de ser-no-mundo. A pedagogia nos marcos quilombolas se constitui também nos afetos e nas relações que se atravessam na promoção e compartilhamento de conhecimentos. Ao mesmo tempo que se aprende, também se ensina, e nesse movimento de troca e de 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).

REGIONALIDADE E IDENTIDADE

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 espraiam 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 muitas áreas do interior do país, como no sertão nordestino, mais ou menos aproximadas com as unidades de planejamento que regionalizam o território. O quanto tais divisões implicam 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 a pensar 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. Servilha (2015) contrapõe, por exemplo, a região “natural” e a região institucional à região dos sujeitos, mostrando como estas forças de regionalização concorrem e estabelecem um jogo de conflitos em disputa na conformação do fenômeno regional.

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 neste trabalho. 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, as 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.

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 quilombos em uma rede de comunidades e articulações que se dão no âmbito regional, 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 para a EEQ, a partir do diálogo e articulação da rede quilombola associadas a práticas educacionais que busquem fortalecer a identidade quilombola (em sua alteridade). Pensar a regionalidade nesta perspectiva remete diretamente ao sentido vivido, compartilhado, tal como a geografia francesa, em especial Armand Frémont (1980) propôs a muitos anos. Esta perspectiva carrega um fundo orientado ao planejamento, devido às características da organização territorial francesa, pautada nos *pays*. No entanto, como mostra Holzer (2017), este sentido vivido-compartilhado também se constitui em outros contextos, remetendo ao gênero de vida da geografia francesa.

No contexto brasileiro, em especial no que se refere à constituição dos quilombos no Brasil (SANTOS, 2015), o que temos não é uma dimensão territorial do planejamento, mas uma regionalidade que se origina dos compartilhamentos de resistência e da história de luta pela própria auto-afirmação. Neste sentido, seria apropriado pensar que a regionalidade, no caso das comunidades quilombolas, expressa um sentido contra-colonial, de enfrentamento ao esforço sistemático de seu apagamento.

Isso não significa, por outro lado, admitir que outras regionalizações, pautadas no esforço de controle territorial, também não participam da regionalidade quilombola. Há, entre elas, um contínuo tensionamento. Em vista disso, concordamos com Haesbaert (2010, p. 8) que não é possível “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 corporeidades, memórias e narrativas que se articulam com vivências, imagens, invenções e a própria identidade e seus agenciamentos materiais, históricos e estruturais.

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 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.

Desse modo, pensar a regionalidade e os tensionamentos dos quilombos e como estes transbordam para as práticas escolares é um caminho de contextualizar a EEQ, borrando os limites das escalas que perfazem a contextualidade do ser-quilombola. O encontro com o Outro, as mútuas articulações de lugaridades, territorialidades e regionalidades eclodem de diferentes formas no contexto escolar e comunitário. O desafio da EEQ é potencializar estes atravessamentos em sua densidade histórica e geográfica da própria comunidade e para além dela: suas marcas, histórias, contos e (re)contos, lutas e resistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Regionalidade, pensada em sua forma existencial, permite a articulação teoria-prática, como vivências-de-mundo. Região como espaço vivido, apresenta caminhos para fortalecer sentidos históricos e geográficos que oferecem bases de reforço na constituição identitárias a partir dos aspectos simbólicos, temporais e existenciais da questão negra quilombola. Pensar a regionalidade para além de modelos clássicos e gnosiológicos, historicamente legitimados no mundo ocidentalizado, pressupõe transgredir o sentido de região e de regionalidade a partir de análises plurais.

Pensar a EEQ e seus atravessamentos com a regionalidade é um movimento de mão dupla, uma vez que possibilita outras nuances a respeito de região para além dos modelos clássicos estabelecidos. A tentativa de trazer o geográfico e o existencial para pensar a permeabilidade lugar-comunidade-práticas escolares é (re)significar o conceito de região bem como o modelo universalista da escola moderna e, ao mesmo tempo, contribuir na promoção de uma educação para a diversidade e a alteridade. A articulação de vivências ancestrais com as práticas pedagógicas contribuiu para o fortalecimento das identidades e a promoção da igualdade racial como política de ação afirmativa.

A EEQ tem papel importante para garantir não apenas acesso, mas também permanência de grupos quilombolas nos espaços escolares. Neste sentido, as lutas e resistência do povo negro foram de fundamental importância para pensar uma modalidade escolar nos marcos quilombola. As práticas de mundo desses grupos e suas especificidades são questões que atravessam o sentido de identidade que pode trazer contribuições para uma educação contextualizada atravessada pela regionalidade.

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.
- ARRUTI, José Maurício. Quilombos. **Jangwa Pana**, v. 8, p. 102-121, 2009.
- 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.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola**. Brasília. Conselho Nacional de Educação, 2012.
- BRASILIA. **Conselho Nacional de Educação**, 2012.
- 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.
- DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola; Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1977.
- 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.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREMÓNT, Armand. **A região, espaço vivido**. Coimbra: Almedina, 1980.
- HAESBAERT, Rogério. Região, regionalização e regionalidade: questões contemporâneas. **ANTARES**, n° 3 – Jan/jun 2010.
- JESUS, Fabio Nunes de. Da roça ao território: identidade e prática socioespacial quilombola de circularidade cosmogônica no Piemonte da Diamantina, Bahia. 2019. 183f. **Tese** (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- HOLZER, Werther. Região e Paisagem: por uma aproximação da Geografia Humanista com La Géographie Humaine. In: COSTA, Benhur Pinós da; BEZZI, Meri Lourdes. (Org.). **Formas de escrever região e paisagem em Geografia: contribuições teóricas e práticas**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2017. p. 15-43.
- LENCIONI, Sandra. **Região e geografia**. São Paulo: Edusp, 2003.

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

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,

MARANDOLA JR., Eduardo. **Habitar em risco**: mobilidade e vulnerabilidade na experiência metropolitana. São Paulo: Blücher, 2014.

MUNANGA, Kabengele. **A educação colabora para perpetuar o racismo**. Via Mundo. 2012. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/a-educacao-colabora-para-a-perpetuacao-do-racismo>> Acesso em: 27 out. 2020.

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

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.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação Quilombola. In: **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006. p. 139-161.

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.

OLIVEIRA, David Eduardo de. **Cosmovisão africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

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.

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.

SERPA, Angelo. Redescobrir a perspectiva do “espaço vivido” para a abordagem do conceito de região em geografia. In: LEOPOLDO, Eudes, et. al. (Org.) **Por uma nova geografia regional**. Rio de Janeiro: Consequência, 2021. P. 79-91.

SERVILHA, Mateus M. **Quem precisa de região?** O espaço (dividido) em disputa. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

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.

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. In: Plurais. **Revista interdisciplinar**. Salvador, v. 4, n. 1, p. 45-64, jan./abr. 2019.