

SABERES DO QUILOMBO: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA COM ESTUDANTES EM UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA NO BAIXO SUL DA BAHIA

QUILOMBO KNOWLEDGE: REPORTS OF AN EDUCATIONAL EXPERIENCE WITH STUDENTS IN A QUILOMBOLA COMMUNITY IN THE SOUTHERN BAHIA LOWLANDS

 <https://orcid.org/0000-0002-6119-1141> Rafael Conceição dos Santos ^A

^A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, BA, Brasil ⁱ

Recebido em: 27 abr. 2022 | Aceito em: 16 ago. 2022

Correspondência: Rafael Conceição dos Santos (rafael7_discipulo@hotmail.com)

Resumo

Este artigo tem por finalidade relatar as experiências vivenciadas com os estudantes do ensino fundamental II (6º, 7º e 8º ano), decorrente da visita de campo à comunidade quilombola do Jatimane localizada no Território de Identidade do Baixo Sul da Bahia. O objetivo do projeto consistiu em conhecer a história, a memória e os saberes do quilombo, as práticas culturais, aspectos da culinária, as manifestações religiosas, econômicas e a relação da comunidade com o meio ambiente. Metodologicamente, a realização ocorreu em três momentos: o primeiro consistiu numa roda de conversa sobre os aspectos históricos dos quilombos no Brasil; o segundo referiu-se a visita de campo à comunidade quilombola; por fim, o terceiro momento objetivou discutir as vivências pós-visita ao quilombo por meio do seminário temático “História, cultura e memória da comunidade quilombola do Jatimane”. Destarte, o texto apresenta reflexões acerca da colonização e resistência indígena-negra no Baixo Sul, também se propõe a discutir os impactos da colonialidade do saber na educação brasileira e seus atravessamentos nos currículos e nas práticas educativas. Em contrapartida, acentuamos a descolonização curricular e das práticas teórico-didático-metodológicas como caminho outro de superação das ausências epistemológicas e dos saberes subalternos suprimidos pela colonialidade e seus mecanismos de controle. Deste modo, a atividade desenvolvida junto ao quilombo do Jatimane possibilitou aos estudantes outros olhares, no reconhecimento do território quilombola como espaço de produção de saberes, da história, cultura e identidade do povo negro.

Palavras-chave: Quilombo do Jatimane; Colonialidade do saber; Descolonização curricular; Prática educativa.

Abstract

This article aims to report the experiences with students of elementary school II (6th, 7th and 8th year), resulting from the field visit to the quilombola community of Jatimane located in the Identity Territory in the Southern Bahia lowlands. The purpose of the class was to learn about the history, memory and knowledge of the quilombo, cultural practices, aspects of cuisine, religious and economic manifestations and the relationship between the community and the environment. Methodologically, activity occurred in three moments, the first; consisted of a conversation circle about the historical aspects of quilombos in Brazil, the second moment; he referred to the field visit to the quilombola community, the third moment; aimed to discuss the post-visit experiences to the quilombo, through the thematic seminar



“History, culture and memory of the quilombola community of Jatimane”. Thus, the text presents reflections about the colonization and indigenous-black resistance in the Southern Lowlands, also, it proposes to discuss the impacts of the coloniality of knowledge in Brazilian education and its crossings in the curricula and educational practices. On the other hand, we emphasize the decolonization curriculum, and the theoretical-didactic-methodological practices as another way of overcoming the epistemological absences and the subaltern knowledge suppressed by coloniality and its control mechanisms. In this way, the activity developed with the quilombo of Jatimane, enabled students to take other perspectives, in the recognition of the quilombola territory as a space for the production of knowledge, history, culture and identity of the black people.

Keywords: Quilombo of the Jatimane; Coloniality of knowledge; decolonization curriculum; Educational practice.

Considerações Iniciais

Já é de conhecimento que entre os séculos XVI e XVIII registrou-se na história a violenta atividade da colonização dos povos ameríndios. O empreendimento colonial nas Américas promoveu de modo massivo o domínio e apagamento das culturas, organizações sociopolíticas e religiosas em nome do projeto civilizatório europeu. Quijano (2005) destaca que a ideia da raça foi o instrumento de legitimidade das relações de domínio na América. A raça, portanto, vai se estabelecer como justificativa central para definir as diferenças humanas em nível global. Para o autor, o controle estabelecido pela modernidade, por meio da definição racial, possibilitou o domínio das formas de subjetividade, o que reflete diretamente no modo em que o conhecimento é produzido e organizado.

Silva, Baltar e Lourenço (2018) compreendem que, no desdobramento da conquista da América, as relações de dominação e poder se mantiveram fixadas mesmo após o fim do sistema colonial. Diante disso, a produção do conhecimento europeu passou a imperar, se tornando um modelo de transformação social responsável por levar a civilização e a modernidade de lente europeia às populações consideradas “organizações sociais atrasadas e inferiores” (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018). Para Aníbal Quijano (2005, p. 116), “o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo”. O autor é o responsável pelo conceito de *colonialidade do poder*, que se tornou basilar para compreender as formas como o pensamento da modernidade, através dos seus mecanismos de poder, mantém por séculos seu status de dominação. Para ele, a colonialidade do poder é uma das estruturas que dá sustentação ao capitalismo. A colonialidade parte da classificação racial na justificação do domínio colonial. Em seus termos, trata-se de:

[...] uma malha de relações sociais de exploração/dominação/conflito articuladas, basicamente, em função e em torno da disputa pelo controle dos seguintes meios de existência social: 1) o trabalho e seus produtos; 2) dependente do anterior, a ‘natureza’ e os seus recursos de produção; 3) o sexo, seus produtos de reprodução da espécie; 4) a subjetividade e seus produtos, materiais e intersubjetivos, incluindo o conhecimento; 5) a autoridade e os seus instrumentos, de coerção em particular, para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais e regular as suas mudanças (QUIJANO, 2009, p. 76).

A colonialidade do poder impôs, sob diferentes formas, uma espécie de linguagem que passou a regular não só a cultura e a língua, mas o próprio corpo. Frantz Fanon (2008, p. 34) define o corpo como veículo de expressão da linguagem. “Um homem que possui a linguagem, possui em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito”. A linguagem traduz os desejos e códigos sociais de comportamento a serem utilizados pelo sujeito, a linguagem do corpo expressa os sentidos como plano político e ideológico. Desta maneira, a linguagem do universo branco foi imposta (aos negros e aos indígenas), incidindo principalmente nos aspectos físicos, onde o corpo foi condicionado a encarnar a expressão de “civildade branca” na língua falada, nas formas de comportamento e nos padrões estéticos. Nesse quadro explicativo, falar uma língua é assumir uma cultura.

Essa incorporação, vem produzindo/reproduzindo, no campo educacional brasileiro, uma série de desigualdades e exclusões. Cavalcante e Marinho (2018) apontam que a disseminação do conhecimento eurocêntrico dotado de verdades inquestionáveis, frutos da sua ciência e métodos, exerce uma espécie de poder simbólico, no sentido de deslegitimar e erradicar outros modos de produzir conhecimento. Essa introjeção das epistemes e de valores nos processos educativos, resultou aos seres colonizados, uma espécie de auto rejeição. Como efeito, absorvem e reproduzem atitudes de superioridades e de desvalorização de sua cultura de origem (SILVA, 2004).

Os quilombos são retratados como lugar de vadiagem, de criminalidade e atraso. Essas são visões fortemente deturpadas e reproduzidas nos espaços escolares:

A história escrita pelo ocidente sobre os nossos antepassados nos distancia de qualquer referência positiva sobre o que é ser negro no Brasil. Uma história sem passado, sem escrita, sem cultura, sem grandes feitos. Nenhuma criança, jovem ou adulto negro/a vai querer se identificar com este distanciamento proposital pensado pelo ocidente sobre as histórias africanas, que é a história do mundo (FERNANDES, 2020, p. 39).

Para Mille Caroline Rodrigues Fernandes (2020) importa recuperarmos os traços da trajetória histórica e da resistência cultural dos quilombos, alinhados com o que ocorre em África. Em linha mais gerais, é preciso fazer um itinerário outro para cumprirmos a agenda antirracista. Isso porque os saberes eurocêntricos reproduzem os pensamentos que sustentam o ideário da colonialidade do saber. Esses mecanismos mantêm invisibilizados outras formas de produção do conhecimento originados nos grupos sociais considerados inferiores. Também os saberes escolares legitimam determinados conhecimentos em detrimento de outros (MACEDO; MACÊDO, 2018). Paralelo a isso, as imposições hegemônicas da colonialidade enfrentam poderosos movimentos de luta e resistência por meio de grupos e movimentos sociais subalternizados, a exemplo dos povos quilombolas.

As comunidades remanescentes de quilombos historicamente se constituíram como espaços de luta e resistência das populações negras ao imperialismo colonial e seus mecanismos de dominação. Fernandes e Rosário (2017) demarcam que nas terras brasileiras onde quer que tenha existido regimes escravagistas, constituíram-se ações de resistência à escravidão, dentre as quais os quilombos se configuraram como um importante símbolo de resistência e liberdade.

O território do Baixo Sul baiano concentra uma forte presença de negros e afrodescendentes. Segundo Fernandes (2020) “a população de todo território de identidade conhecido como Baixo Sul possui uma herança étnica em comum: é de descendência dos povos Kongo/Angola” (FERNANDES, 2020, p. 25). Herança que se expressa nas memórias e histórias, na língua, na religião, nas manifestações culturais presentes nos vínculos familiares de residentes ou não nos territórios quilombolas no Baixo Sul.

O ensino da História e Cultura Afro-brasileira determina o estudo dos quilombos e seus remanescentes, dando destaque aos acontecimentos em âmbito regional e local (BRASIL, 2013). Partindo destas especificações, discute-se aspectos de “outras educações” obtidas em uma experiência educativa vivenciada em um projeto realizado na Comunidade Quilombola do Jatimane (Território de Identidade do Baixo Sul da Bahia). O objetivo incluiu conhecer as histórias da comunidade, compreendendo o quilombo como local de resistência frente às engrenagens da colonialidade do poder. A imersão em um espaço de vida comunitária, com as heranças dos povos africanos, é de suma relevância para aprendizagens descolonizadoras, no contexto baiano.

Relações étnico-raciais, colonialidade do saber e descolonização dos currículos

O currículo é uma criação social que resulta dos processos históricos. É um espaço de disputa das narrativas sociais e ideológicas que se configura como local de suma importância para a construção das identidades socioculturais. Silva (2016) compreende que se trata de um poderoso aparato de poder e controle social, que transmite as ideologias da classe dominante. O currículo é território político e de intencionalidades. O currículo enquanto espaço de disputa seleciona cuidadosamente seus conteúdos e dá validade a certos conhecimentos como verdadeiros e importantes na atividade educacional, e por sua vez, exclui outras formas de saberes, oriundos das classes populares. É perceptível a relação intrínseca entre o poder dominante, o conhecimento legitimado e o currículo. A educação escolar ainda é permeada pela lógica bancária e acumulativa, excludente e acrítica. Por meio dos saberes existentes no currículo alicerçado no eurocentrismo, o poder dominante e suas ações de controle, é “ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade” (SILVA, 2016, p. 149).

De acordo com Bernadino-Costa, Maldonato-Torres e Grosfoguel (2018) a colonialidade e seus constructos reverberam lógicas cognitivas e existenciais por meio do saber, coibindo o direito de existência do colonizado. A repressão intencional e violenta no campo do saber, promoveu marcas profundas e duradouras que imbuiu aos colonizados a pertença a uma subcultura, desvalidando a sua herança intelectual. Martins e Benzaquen (2017) apontam que a colonialidade do saber, refere-se as formas de produção do conhecimento e os processos de deslegitimação dos saberes produzidos pelos povos dominados. São saberes estruturados de forma hierárquica e universalizada, que atribui a si mesma um status de verdade absoluta. Nesse sentido, são conhecimentos que tomam formas nas práticas curriculares reproduzindo o pensamento colonial e servindo de instrumento da colonialidade do poder. Conforme Macedo e Macêdo (2018, p. 307), “a educação escolar como mecanismo de dominação, se adequa com destreza ao pensamento colonial dentro das salas de aula. Para tanto, age sob a concepção da “colonialidade do saber” já que afere uma escala gradual em que determinados conhecimentos são superiores a outros”. Com Claudia Miranda (2013, p. 103) entendemos perspectivas dissonantes para a promoção de rupturas estratégica com o instituído. Salienta que é preciso “trilhar percursos que incluam a *experiência com*, as práticas de aprender juntos/as no que concerne aos desafios de *desaprender para reaprender* novamente as multiplicidades que nos definem como sujeitos”.

De modo pertinente, a autora pontua que as instituições escolares, por meio dos seus currículos e práticas excludentes, se configuram como um obstáculo nas atividades de descolonização do conhecimento. Propõe o fomento de novas bases teóricas e metodológicas capazes de produzir (des/re) aprendizagens epistemológicas capazes de superar as direções eurocêntricas e excludentes de educação (MIRANDA, 2013).

Acreditamos que a descolonização dos currículos é um passo crucial para a superação da colonialidade do poder/saber, tão enraizada na educação brasileira. Gomes (2012) argumenta que a descolonização curricular é um grande desafio para a educação brasileira, são ações que demanda formação de professores críticos/reflexivos sobre os processos culturais, um olhar entre o imaginado e o real. O currículo e sua descolonização se justificam dado a rigidez que são organizados, atendendo aos interesses hegemônicos da colonialidade, que resulta no esforço de manter colonizado o conhecimento (CAVALCANTE; MARINHO, 2018). Para as autoras(es), aqui incluídos, um currículo contra hegemônico é aquele que viabiliza outras formas de aprendizagens, de conhecimentos produzidos pelos sujeitos excluídos, viabilizando, assim, a equidade cognitiva.

Neste sentido, a Lei n. 10.639 (2003), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (2004), tornando obrigatório o ensino nos centros educacionais públicos e particulares, se constitui um marco para as políticas públicas e ações de descolonização dos currículos na educação básica e das instituições formadoras de professores. A educação para relações étnico-raciais (ERER) e a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, são frutos de diversas lutas do Movimento Negro pelo direito a educação e a representação histórica e as contribuições das populações negras. A ERER propõe aprendizagens entre brancos e negros, objetivando o combate ao racismo, possibilitando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (BRASIL, 2013). O combate ao racismo e suas estruturas, não se constitui uma tarefa restrita apenas ao espaço escolar. De todo modo, para que os espaços educacionais promovam ações e práticas significativas antirracistas, é preciso assumir outras educações que visem a descolonização do conhecimento e o diálogo com outras formas de produção de saberes.

O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, promoveram importantes rupturas nas estruturas dos currículos e na própria lógica colonial de educação. Anterior à promulgação da Lei n. 10.639/2003, eram escassas as discussões referentes as

relações étnicas e raciais nos centros escolares e, de formação inicial de professores. Após a promulgação, ainda que com muita resistência, ao seu cumprimento, as tensões promovidas têm possibilitado a inserção – ainda que gradativa – da história africana e afro-brasileira, como também a história e cultura dos povos indígenas (por meio da Lei 11.645/2008) nos currículos. Foram passos importantes para a descolonização curricular e epistêmicas. Convém pontuar que, para uma ruptura eficaz, a formação político-pedagógica de educadores deve estar alinhada com os pressupostos da EREER.

A educação para diversidade étnico-racial no Brasil, para além da inclusão dos conteúdos curriculares direcionados a história do povo negro nas escolas, busca combater o racismo histórico e as discriminações através da produção de uma epistemologia negra contra hegemônica e de práticas pedagógicas emancipatórias e antirracista de crítica aos percursos educativos resultantes de séculos de colonização. Conforme Santos (2020), as epistemologias do Sul fazem referência às produções de conhecimentos e saberes dos percursos de resistência dos diversos grupos sociais que são frutos das injustiças e da opressão do sistema capitalista e colonial. Parte da ideia que só é possível uma superação das desigualdades e da opressão ocasionadas pelo capitalismo e o colonialismo por via de uma nova concepção epistemológica, logo, se faz necessário a superação das epistemologias dominantes.

Em diálogo com os referidos estudiosos e estudiosas, acentuamos a descolonização curricular e das práticas teórico-didático-metodológicas como caminho de superação das ausências dos saberes subalternizados. Com essa lente mais ao Sul problematizamos a supressão que é própria da colonialidade do poder. Deste modo, o projeto desenvolvido, junto ao quilombo do Jatimane possibilitou aos grupos de estudantes e docentes, outros olhares, no reconhecimento do território quilombola, como sendo um espaço contra hegemônico, de produção de saberes, de outras histórias e culturas ainda colocadas à margem.

Baixo Sul: colonização e resistência indígena-negra

O território de identidade do Baixo Sul da Bahia, carrega um mosaico multifacetado incluindo memórias da itinerância insurgente. Foi palco de lutas e estratégias de re-existência dos indígenas e negros que aludem aos primórdios da colonização portuguesa na Bahia. De acordo com Santos (2021) as terras do Baixo Sul na era colonial, fazia fronteira entre duas importantes capitânicas, ao norte com capitania do Paraguaçu e, ao sul com a capitania dos Ilhéus. Durante o empreendimento colonial no litoral baiano, a região se tornou um importante

centro de produção econômica com o fornecimento de madeira e alimentos. Com uma rica fauna e flora, de rios e mananciais, todo o território era habitado originalmente por centenas de indígenas aimorés, sendo os mesmos botocudos ou tupiniquins (SANTOS, 2021).

A ocupação territorial pelos portugueses foi iniciada pela expedição liderada por Francisco Romeiro, tenente do então capitão donatário Jorge Figueiredo (SANTOS, 2021), “a primeira povoação foi instalada no Morro de São Paulo por volta de 1535, na área onde, posteriormente, foi construído o forte, (BORSOI, 2021, p. 234)” para proteger de possíveis invasões a Ilha de Tinharé, dando início as ações de exploração do arquipélago. Com a “pacificação” dos indígenas aimorés após diversos embates e a retomada de ocupação das terras do continente no início do século XVI (BORSOI, 2021), Santos (2021) pontua que em 1563, veio a ocorrer uma epidemia de varíola na sede da capitania. Alastrando-se ao norte do estado, chegando à Ilha de Tinharé e a Ilha Itaparica, a epidemia causa a morte de muitos indígenas, e junto a fome que ocorrera entre os anos de 1563 e 1564, vai contribuir para o despovoamento dos aldeamentos na região. Conforme os relatos jesuítas, os aldeamentos somavam em torno de vinte e quatro, localizados entre a ilha e o continente, em especial o de Taporagoá na Ilha de Tinharé recém-criado em 1561 pelo missionário Luiz da Gram, ligado a ordem dos Jesuítas.

Como ocorrera em outras capitanias espalhadas pelo litoral do nordeste brasileiro, as primeiras atividades econômicas foram baseadas na extração de madeiras nobres, como o pau-brasil. Posteriormente houve a implantação dos latifúndios da cana-de-açúcar e a instalação dos engenhos, de uso inicialmente de mão de obra indígena e seguidamente da força de trabalho dos negros africanos. Sobre essa questão, Nascimento (2007) e Porto (2016) nos esclarecem que, no século XVI, o açúcar era uma poderosa fonte de lucro para as capitanias, assim, houve a tentativa de implantar a cultura açucareira no Baixo Sul. Os autores pontuam que o empreendimento português não obteve sucesso em tal atividade, devido ao clima úmido da região e aos constantes ataques empreendidos pelos indígenas às plantações e engenhos, que logo findou o ciclo da monocultura canavieira no território.

Conforme Nascimento (2007) e Porto (2016), com o insucesso da atividade açucareira, o território do Baixo Sul foi designado a produção agrícola de exportação para o abastecimento da capital e região, a cultura da mandioca se tornou uma importante fonte de lucro da economia regional. No século XVI, a farinha de mandioca era um produto basilar no abastecimento e alimentação das capitanias, sendo consumida por negros escravizados, homens livres e a alta elite baiana. A farinha era enviada a Salvador, na época capital do império e ao Recôncavo que

no período colonial era um importante centro político e econômico que concentrava os principais engenhos da produção açucareira (SANTOS, 2021). Com a grande produção da mandioca e da farinha, Santos (2021) aponta que, no século XVIII, outras culturas vão adentrando ao território, como as lavouras de arroz e café, e no século XIX, o cacau, em especial nos centros de Camamu e Valença. Porto (2016) indica que durante o século XVI desembarcaram centenas de africanos nos portos das vilas de Tinharé e Camamu, direcionados aos diversos tipos de atividades laborais, como, também, uma ação estratégica de povoamento da região no sentido de impedir as possíveis ameaças de invasão dos holandeses. A mão de obra desembarcada nestes portos, eram direcionadas às lavouras de cana-de-açúcar no Recôncavo, ao norte da capitania, e às médias e grandes propriedades rurais no Baixo Sul, que tinha por principal atividade econômica o cultivo da mandioca e a produção da farinha, como já destacado no texto. As comunidades quilombolas no território de identidade são um marco importante na luta pela resistência ao empreendimento colonial na região. Não diferente de outras regiões do Brasil colonial, as fugas dos índios e negros de fazendas e engenhos, pelo sonho da liberdade, obteve seus desdobramentos no Baixo Sul. Porto (2016) descreve que os negros em fuga das fazendas locais e advindos do recôncavo, adentraram a densa mata atlântica e ali estabeleceram os quilombos.

O autor argumenta que houve recorrentes empreitadas do governo regente da época, buscando desarticular os quilombos por meio do recrutamento de indígenas que conheciam a mata regional e possuíam grandes habilidades para se moverem nas matas. Pontua ainda que os quilombos no território do Baixo Sul, majoritariamente são resultantes de pequenos agrupamentos em áreas rurais, e alguns próximos as áreas urbanas. Atualmente na região, somam-se mais de oitenta comunidades, entre certificadas e em processo de reconhecimento pela Fundação Cultural Palmares. Aquelas que já constam a titulação até a presente data somam-se cinquenta e quatro. Apesar dos avanços nas políticas públicas, no que versa ao reconhecimento e contribuição histórica, cultural e identitária dos povos quilombolas, diversos movimentos populares seguem lutando em defesa dos povos tradicionais e seus territórios. Existem tensionamentos pela disputa dos territórios das comunidades tradicionais de pescadores e quilombolas.

(Re)aprendendo nossa História: relato da experiência educativa na comunidade quilombola do Jatimane

O Baixo Sul da Bahia é um território se caracteriza por uma história de embates. São atos de resistência ao colonialismo por meio das dezenas de comunidades remanescentes de quilombos. Alguns traços dessa herança foram localizados no projeto realizado no campo na Comunidade Quilombola do Jatimane. Para nossas apreensões, optamos pela dialogicidade com os dados obtidos por especialistas. De acordo com Fernandes (2009) a história de fundação da comunidade quilombola do Jatimane teve sua origem no final do século XIX e, quatro irmãos (André, Boaventura, Devoto e Honório, por sobrenome de batismo Rosário), fugitivos do cativo, adentraram a mata para estabelecer suas moradias. O território está localizado na mata atlântica, que constitui a Área de Proteção Ambiental (APA), sendo a comunidade pertencente ao município de Nilo Peçanha-BA. Conforme os relatos das pessoas mais velhas, o primeiro assentamento estabelecido foi o de Porto Velho, mas a demanda por água doce gerou o deslocamento do grupo para um outro local, onde hoje está situada a comunidade (FERNANDES, 2009). Segundo os relatos, a localização atual do quilombo teve a orientação e a participação do indígena Mane, que cultivava abelhas da espécie *jati*, presente nas matas da região. Conforme o conto popular, daí deriva o nome do quilombo Jatimane, *jati* (abelha) *Mane* (o indígena).

Fernandes (2009) estabelece que a proximidade ao rio, manguezais e ao mar possibilitou a Jatimane uma característica própria, visto que a atividade econômica se alicerça na agricultura de gêneros alimentícios, a extração e beneficiamento da piaçava, a pesca e extração de mariscos. A pesquisadora pontua que os jatimanenses desenvolvem uma estreita relação com a terra, onde o conhecimento ancestral é passado de geração em geração. Sobre o trabalho, as atividades laborais tradicionalmente são estabelecidas por sexo: os homens desempenham as atividades da pesca artesanal, cultivos agrícolas e a extração da fibra da piaçava (espécie de palmeira nativa, abundante nesta região), enquanto as mulheres realizam a atividade marisqueira na extração de frutos do mar e o beneficiamento da fibra da piaçava (FERNANDES, 2009).

Para além das características históricas, o quilombo do Jatimane dispõe de uma beleza natural exuberante, com trilhas na mata e um rio que corta a comunidade. O quilombo é visitado por dezenas de moradores das cidades circunvizinhas, e por turistas de diversas regiões do país, que se destinam a conhecer as cidades e as praias pertencentes ao Baixo Sul, em especial a praia de Pratigi, que se localiza cerca de cinco quilômetros da comunidade.

As demandas exigidas pela EREER trazem para o centro da agenda educacional a revisão da história legitimada socialmente. Sendo assim, os quilombos e de remanescentes quilombolas

– com as suas especificidades, mudam de status para a promoção de “outras educações”. O projeto no campo na comunidade quilombola do Jatimane, se deu por meio das atividades desenvolvidas no componente curricular História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, implementada em 2016 no currículo do ensino fundamental II (6º ao 9º ano) de uma determinada instituição de ensino particular, localizada no município de Taperoá-Bahia. Com a implantação do componente no quadro das disciplinas, foi possível desenvolver junto com as (os) estudantes, diversas atividades e discussões direcionadas com a história da África pré-colonial e seus poderosos impérios, os impactos da diáspora africana, processos da escravidão no Brasil, as resistências e revoltas negras, e os impactos do racismo e suas teorizações na contemporaneidade.

Na busca por desenvolvermos práticas educativas visando a desconstrução dos estereótipos forjados historicamente pela colonialidade, nas discussões dos textos nas aulas, buscávamos compreender as relações afro-indígenas, a partir do contexto histórico local e regional, por meio das histórias, do patrimônio histórico e das influências dos povos afro-indígenas. Incidem na culinária, nas manifestações e tradições culturais regionais, nos aspectos da linguagem, nas crenças religiosas, demarcando assim o quão influenciados somos pelos antepassados indígenas e negros. Apesar das influências das raízes indígenas e negras, que compõem o Baixo Sul, pouco se conhece sobre a formação histórica, e o pouco que se sabe sobre as origens regionais, são saberes ausentes, nos currículos praticados nas escolas. A partir destes questionamentos, surgiu a ideia de desenvolvermos um projeto no território, que consistia numa aula/pesquisa com as turmas do 6º, 7º e 8º ano. Conforme a memória coletiva, o quilombo foi fundado por negros e indígenas, a partir da fuga das fazendas do entorno. Visamos conhecer a história e a memória do quilombo, as práticas culturais, aspectos da culinária, as manifestações religiosas, econômicas e a relação da comunidade com o meio ambiente.

Metodologicamente, as atividades ocorreram em três momentos. Na primeira etapa realizamos dois encontros com as turmas. Na primeira ação, juntamos as turmas para conversarmos sobre os passos que constituem uma pesquisa científica e os instrumentos para a coleta de informações em campo. Ainda neste primeiro encontro, dividimos as turmas por grupos temáticos para a produção das perguntas que comporiam os roteiros das entrevistas. Na segunda ação, com a colaboração de um outro professor, realizamos um momento de conversa, explanando, brevemente, a história de formação dos quilombos no Brasil, e as etapas e marcos

legais, para o reconhecimento de um território quilombola. Finalizado esta primeira etapa, entramos em contato com a liderança da comunidade para a realização da visita de campo. É de importância deixar registrado que esta atividade ocorreu em período anterior à pandemia da Covid-19.

Na data agendada para a visita, fomos recepcionados de forma calorosa pela líder e presidenta da comunidade. Assim que chegamos, nos direcionamos à sede da associação e lá, foi realizada uma palestra sobre a história de fundação do quilombo e seus aspectos gerais. Deve-se afirmar que no ir e vir com a comunidade, entendemos haver, por parte de suas lideranças, uma abordagem dialógica e colaborativa, que pode ser identificada com o pressuposto da descolonização da consciência. Logo em seguida, passamos para a fase das entrevistas em grupo que foram auxiliadas por uma docente responsável. As perguntas foram direcionadas à líder e a uma pessoa mais velha (anciã) da comunidade. As (os) estudantes registraram as informações de modo escrito e em forma de imagens, que, posteriormente, foram inseridas nos relatórios de campo que os grupos elaboraram.

Passado o momento das entrevistas, realizamos um passeio guiado pela comunidade, conhecendo os locais importantes, como a pequena praça, o ateliê onde são produzidas as bijoias (brincos, colares, pulseiras, anéis etc., elaborados com madeira nobre, sementes e o coco da piaçaveira, coletados na mata) e os catadores (pequenos espaços organizados por mulheres nos quintais das casas para o beneficiamento da fibra da piaçava). Conhecemos alguns lugares reveladores daquelas culturas e ouvimos as catadoras explicitando sobre os passos de colheita da fibra na mata, o beneficiamento e a comercialização. Ainda por meio da atividade guiada, fomos divididos (as) em pequenos grupos e realizamos uma trilha no meio da mata, onde conhecemos os rios, espécies de árvores nativas, como a piaçaveira, e as aves silvestres.

Em seguida, visto a grande riqueza de aprendizado na comunidade, o terceiro momento resultou na organização de um seminário temático intitulado: *História, cultura e memória da Comunidade Quilombola do Jatimane*. A atividade do seminário consistiu na socialização das vivências e informações levantadas pelos (as) estudantes, durante a visita de campo. Assim, convidamos os pais dos estudantes e três representantes da comunidade para palestrarem e apreciarem as performances dos grupos envolvidos. Cabe ressaltar que, com essa atividade, foi possível desaprender e reaprender das histórias e das vivências da comunidade, e ainda, sobre o protagonismo exercido pelo quilombo do Jatimane, na luta por liberdade do povo negro no Baixo Sul.

Para os grupos de estudantes, a atividade possibilitou um outro olhar sobre os quilombos e, por meio do seminário temático, foi possível para, aos pais, compreender o quilombo, como espaço de produção histórico-cultural, como um lugar de produção de saberes do povo da diáspora africana, conformada em território brasileiro. A nosso ver, as aprendizagens alcançadas convergem com as rupturas desejadas com o objetivo de desestabilizar o *status quo*.

A proposta de descolonização curricular e das práticas teórico-didático-metodológicas como impulsionar caminhos outros, de superação das ausências epistemológicas - e dos saberes subalternos suprimidos pela colonialidade e seus mecanismos de controle -, orientaram nossas apreensões. Essa tarefa é também uma opção para a descolonização da práxis educativa que levamos a cabo, nas pesquisas acadêmicas. Isso porque a comunidade se converte em “sabedora” e promove “ecologias de saberes” incidindo em nossa percepção do mundo da vida.

Considerações Finais

O racismo no Brasil produziu, ao longo dos séculos de escravidão e de inspirações coloniais, uma série de desigualdades, para, assim, manter as estruturadas e as assimetrias de poder. Neste sentido, garante-se o distanciamento e segregação da identidade negra e sua história, reforçando os estereótipos raciais. O sistema educacional, como um aparato do Estado e, por meio dos seus currículos euro centrados, produz e reproduz as lógicas dos referenciais inventados como os únicos a serem ensinados.

A colonialidade do poder visa a supressão dos conhecimentos e saberes originados pelas populações subalternizadas e marginalizadas, pela própria modernidade, que toma corpo por meio dos mecanismos que reforçam a “incapacidade” destes grupos. Defendemos ser urgente a descolonização dos currículos e dos saberes que dominam os espaços curriculares. As rupturas já em curso, podem ampliar as chances de revisão historiográfica bem como ajudar a elaborar novas perguntas para a pesquisa educacional. Entendemos por descolonização curricular (e das práticas educativas), a criação de novos ambientes formativos, como os que buscamos com o projeto elaborado em cooperação com a *Comunidade Quilombola do Jatimane*. Para nós, o percurso da descolonização envolve conflitos, envolve a relação saber- poder e ainda outras posturas políticas e pedagógicas.

Descolonizar está para além de inserir novos conteúdos nos currículos escolares. Depende de uma opção outra de formação docente. Além disso, depende da superação do racismo e suas inúmeras desigualdades geradas por ele. O antirracismo não se constitui numa

tarefa fácil, restrita, depende de muitas mãos e de muitas adesões. A nosso ver, para que os espaços educacionais desempenhem ações e práticas significativas (e antirracistas), é preciso garantir o desenvolvimento de outras propostas pedagógicas que visem a inclusão das epistemologias das populações negras nos currículos praticados.

O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, pode vir a desestabilizar positivamente a dinâmica curricular e favorecer rupturas nas estruturas dos sistemas educacionais e, portanto, na própria lógica colonial, buscando combater o racismo e as discriminações. Ações que ocorrem cotidianamente nas escolas na chave da descolonização nos levam a desaprender o aprendido, e a superar os estereótipos construídos nas representações de indígenas e negros. Com esses aportes, o que pretendemos é contribuir para práticas curriculares inclusivas que reconheçam outros desenhos curriculares em prol da diversidade que explica o Brasil profundo.

Como proposto, o projeto que incluiu a visita de campo ao quilombo do Jatimane, possibilitou outras leituras e apreensões, abrindo o espaço para importantes discussões no que se refere à história e à cultura afro-brasileira no Baixo Sul da Bahia, um território marcado pela forte presença indígena e africana. Como pontuou Fernandes (2020), é a ancestralidade Kongo/Angola que todos nós do Baixo Sul baiano temos em comum. As pesquisas em curso, sobre o território foram basilares para novos esboços sobre as identidades em disputa. Compreendemos que, o mundo é constituído de complexidades e das diferenças socioculturais, o que resulta em uma demanda por rupturas com as estruturas historicamente estabelecidas. No centro de nossas preocupações, estão os modos outros de concebermos as propostas curriculares e a formação de novos profissionais na área, dessa vez, a partir do escopo da ERER e do resgate de outros lugares de memória.

Referências

BERNADINO-COSTA, Joase. MALDONADO-TORRES, Nelson. GROSGOUEL, Ramón. Introdução a decolonialidade e pensamento afro diaspórico. In: BERNADINO-COSTA, Joase. MALDONADO-TORRES, Nelson. GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 9-30. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

BORSOI, Diogo Fonseca. A formação da rede urbana na Capitania/Comarca dos Ilhéus. In: EPIFANIA, Anderson Gomes da, et. al (Orgs.). *Território, cultura e (des)envolvimento no Baixo Sul*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2021. p. 230-247.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. In. BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 496-513.

CAVALCANTE, Valéria Campos. MARINHO, Paulo. A descolonização curricular em uma escola quilombola – uma possibilidade de mais justiça curricular e social. *Revista e-Curriculum*. São Paulo, v. 17, n. 3, 2019, jul/set. p. 963-989. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/43997/29945>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

FANON, Frantz. *Pele negra máscaras brancas*. Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Maria de Carmem Rodrigues. *JATIMANE: um espaço de memórias e manifestações culturais*. Santo Antônio de Jesus, 2009. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional. Universidade do Estado da Bahia.

FERNANDES, Mille Caroline Rodrigues. *De Angola a Nilo Peçanha: Traços da trajetória histórica e da resistência cultural dos povos Kongo/Angola na região do Baixo Sul*. Salvador, 2020. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

FERNANDES, Mille Caroline Rodrigues. ROSÁRIO, Daniela Santos do. JIULA NZLILA: saberes tradicionais como desafios para novas práticas curriculares na educação escolar quilombola. *III Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares Educação, Formação e Crioulidade*. UniCV – Cidade da Praia, Cabo Verde, 2017. p. 1-10. Disponível em: <<https://proceedings.science/coloquio/papers/jiula-nzila--saberes-tradicionais-como-desafios-para-novas-praticas-curriculares-na-educacao-escolar-quilombola>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1. 2012, jan/abr. p. 98-109. Acesso em: <http://www.apoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf>. Acesso em 13 jan. 2022.

MACEDO, Janine Couto Cruz. MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. Educação, currículo e a descolonização do saber: desafios postos para as escolas. *Revista Tempos e Espaços em Educação*. São Cristóvão, Sergipe – Brasil. v. 11, n. 27. out/dez. 2018. p. 301-312. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/9387>>. Acesso em: 07 nov. 2021.

MARTINS, Paulo Henrique. BENZAQUEN, Júlia Figueredo. Uma proposta de matriz metodológica para os estudos descoloniais. *Cadernos de Ciências Sociais da UFPE*, Recife, v. II. n. 11, ago/dez, 2017. p. 10-31. Disponível em: <

<http://www.journals.ufrpe.br/index.php/cadernosdecienciassociais/article/view/1882/482482516>>. Acesso em: 04 set. 2021.

MIRANDA, Cláudia. *Currículo decoloniais e outros cartografias para a educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente a Lei nº 10.639/2003*. Revista ABPN. v. 5, n. 11, jul/out, 2013. p. 100-118. Disponível em:<
<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/31e86d6e-3ee5-4e17-94f6-c5fd96fd18bb/>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

NASCIMENTO, Antônio. Desenvolvimento local para o Baixo Sul. In: FICHER, Fernando (Org.). *Baixo Sul da Bahia: uma proposta de desenvolvimento territorial*. Salvador: CIAGS/UFBA, Coleção Gestão Social, 2007. p. 20-38.

PORTO, José Renato Sant'Anna. *Poder e território no Baixo Sul da Bahia: os discursos e os arranjos políticos de desenvolvimento*. Rio de Janeiro, 2016. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade. Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas*. Colección Sur, CLASCO: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005. P.107-129.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almeida, CES, 2009. p. 73-117.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 155-172. (Coleção Estudos Culturais e Educação).

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almeida, CES, 2009. p. 23-71.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O Fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SANTOS, Jamile Macedo Oliveira. O Baixo Sul e a tradição resistente: protagonismo indígena, entre a história e o ensino. In: BARBOSA, Nelma, PIMENTA, Scyla (Orgs.). *Baixo Sul: território, educação e identidades*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2021. p. 11-30.

SANTOS, Silvana Andrade dos. A história do Baixo Sul e o Baixo Sul na história: agricultura e indústria (séculos XVI ao XIX). In: BARBOSA, Nelma, PIMENTA, Scyla (Orgs.). *Baixo Sul: território, educação e identidades*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2021. p. 53-70.

SILVA, Ana Celia da. *A discriminação do negro no livro didático*. 2ª. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, Fabricio Pereira da. BALTAR, Paula. LOURENÇO, Beatriz. Colonialidade do saber, dependência epistêmica e os limites do conceito de democracia na América Latina. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*. v. 12, n. 1. 2018. p. 68-87. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/15980/14269>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

WALSH, Catherine. OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*. v. 26, n. 83, jul. 2018. p. 1-16. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/3874/2102>>. Acesso em: 04 set. 2021.

¹ Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED-UESB), com bolsa de pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia (FAPESB). Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus XV). É membro do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE), vinculado à linha de pesquisa Educação e Relações Étnico-raciais: saberes e práticas afro-brasileiras e quilombolas do Território de Identidade do Sertão Produtivo, (UNEB/Campus XII). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5454141234280942>