

Valorização das manifestações culturais locais no documento curricular referencial de Taperoá/BA: um olhar sobre o processo de inclusão no contexto educacional

Valuing local cultural manifestations in the reference curricular document of Taperoá/BA:
a look at the process of inclusion in the educational context

José Lucas Matias de Eça¹

Aldo Lisboa de Carvalho²

Diego Ramon Souza Pereira³

Resumo: Com o presente trabalho, buscou-se identificar, no Documento Curricular Referencial (DCRT) de Taperoá/BA, alternativas que contribuam para a composição de um currículo culturalmente referenciado, em conformidade com as diretrizes da Lei 10.630/2003, tendo como recorte as manifestações culturais locais, a saber: a Capoeira, o Zambiapunga, as Baianas, o Samba de Roda e a Chegança. Com esse intuito, realizou-se uma pesquisa de cunho bibliográfico, tendo como base de análise o DCRT, homologado em 2020, documento legal que direciona o currículo de Taperoá/BA. Para o exame dos dados, optou-se pela técnica de Análise de Conteúdo. Emergiram, da análise, três categorias: pertencimento; formação identitária; e currículo hegemônico. Os resultados apontam para a valorização de conhecimentos e práticas hegemônicas no currículo escolar da rede de ensino municipal de Taperoá/BA, deixando à margem as manifestações culturais das orientações pedagógicas dos anos finais do Ensino Fundamental. Apesar de trazerem à tona conceitos que enriquecem a história, cultura e as contribuições dos povos africanos, afrodescendentes e afro-brasileiros, no contexto educacional, essas abordagens são consideradas limitadas, diante da vastidão e importância dessa temática. Incluir manifestações culturais no currículo pode ajudar a suprir essa lacuna nos anos finais do Ensino Fundamental. Com efeito, essa abordagem pode contribuir para a formação identitária, o fortalecimento do pertencimento territorial, e, por consequência, da valorização de outras epistemes que o currículo operante não visibiliza.

¹ Doutorando em Educação Científica e Formação de Professores. Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e matemática. Especialista em Metodologia do Ensino de Matemática e Física. Graduado em Licenciatura em Matemática. Atualmente é coordenador pedagógico da Escola Municipal Abdon Abdala Ché (Cairu-BA) e professor da Faculdade Zacarias de Góes (FAZAG). Participa como membro do Grupo de Pesquisa Educação Matemática e Diversidade Cultural (GPEMDiC); Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Tendências da Educação Matemática e Cultura (GEPTeMaC); Grupo de Pesquisa Tecnologias Digitais Potencializadoras do Ensino e da Pesquisa em Educação Matemática (GPTDEM). E-mail: lucasceft@hotmail.com.

² Mestre em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social. Graduado em Pedagogia, Licenciado em História, Bacharel em Direito. Atua como professor de Projeto de Vida, História, Filosofia e Sociologia no Colégio Estadual Estela Aleluia Guimarães em Taperoá-BA (a partir de 01/2019), Coordenador de Programas Sociais, junto ao Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e Projovem-Adolescente - Taperoá-BA. E-mail: lisboaaldo@hotmail.com.

³ Doutor em Sociologia, especialista em Antropologia, bacharel em Ciências Sociais, licenciado em Ciências Sociais. Pós doutorando em Literatura e Arte pelo Pós Crítica Cultural (UNEB). Docente de Sociologia da Rede Estadual da Bahia desde 2013. Docente substituto da Universidade do Estado da Bahia, lecionando prioritariamente Sociologia e Filosofia, (2018-2024). Atuou como tutor do bacharelado em Administração Pública (SEAD/UFBA, 2021-2022) e do Curso de Especialização em Ensino de Sociologia no Ensino Médio (SEAD/UFBA, 2017-2018). Atuando principalmente nos seguintes temas: Pensamento Social Brasileiro, Ensino de Sociologia, Cultura Organizacional, Estudos Organizacionais, Métodos Qualitativos. E-mail: diegoramonsouza@gmail.com.

Palavras-chave: currículo; rede pública de ensino municipal; africanidades.

Abstract: With this work, we sought to identify, in the Reference Curricular Document (DCRT) of Taperoá/BA, alternatives that contribute to the composition of a culturally referenced curriculum, in accordance with the guidelines of Law 10.630/2003, taking as a focus the manifestations local cultural traditions, namely: Capoeira, Zambiapunga, Baianas, Samba de Roda and Chegança. With this aim, a bibliographical research was carried out, using the DCRT as a basis for analysis, approved in 2020, a legal document that guides the Taperoá/BA curriculum. To examine the data, the Content Analysis technique was chosen. Three categories emerged from the analysis: belonging; identity formation; and hegemonic curriculum. The results point to the valorization of hegemonic knowledge and practices in the school curriculum of the municipal education network of Taperoá/BA, leaving aside the cultural manifestations of the pedagogical guidelines of the final years of Elementary School Despite bringing to light concepts that enrich the history, culture and contributions of African, Afro-descendant and Afro-Brazilian peoples, in the educational context, these approaches are considered limited, given the vastness and importance of this theme. Including cultural manifestations in the curriculum can help fill this gap in the final years of Elementary School. In effect, this approach can contribute to identity formation, the strengthening of territorial belonging, and, consequently, the appreciation of other epistemes that the operating curriculum does not make visible

Keywords: curriculum; public municipal education network; africanities.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Durante a trajetória profissional de mais de duas décadas na área educacional, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o autor desta pesquisa demonstrou interesse em encontrar alternativas para implementar efetivamente a Lei 10.639/2003, que instituiu, na Educação Básica, a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, em todos os componentes curriculares, sobretudo, aqueles da área de Ciências Humanas, conforme é observado em seu Art. 26-A (Brasil, 2003).

Nesse caminhar, foi notabilizado que a rede de ensino municipal da cidade de Taperoá/BA, situada no Baixo Sul do Estado, pouco enfatiza as diversas manifestações culturais locais, a saber: a Chegança, a Capoeira, o Zambiapunga, o Samba de Roda, as Baianas, o Bumba Meu Boi, os Ternos de Reis, as Sobrinhas, a Dondoca, a Mandu, entre outros folguedos que se diluíram ao longo do tempo (Pinheiro, 1986).

Algumas dessas manifestações originaram-se no Brasil, ainda no período colonial, como o Zambiapunga, o que, de certo, influenciou toda a territorialidade, isto é, intervieram no processo de formação identitária do território (Pinheiro, 1986), uma vez que esse contexto provocou “[...] transformações nas esferas sociais desse território e, em regiões circunvizinhas, como é o caso do Baixo Sul da Bahia, de diversas ordens: comercial, religiosa, cultural ou econômica” (Eça; Madruga, 2023, p. 40).

Importante ressaltar que o entendimento sobre a concepção defendida aqui, relativa ao território, não se limita apenas a um mero espaço geográfico. Mais do que isso, compreende-se territorialidade como uma “ação de apropriar-se do seu espaço, desenvolvendo uma relação de pertencimento, tendo o território como o lugar de realização das manifestações da existência humana, modos de ser e de viver” (Taperoá/BA, 2020, p. 6). E essas relações englobam os elementos culturais, hábitos e a diversidade.

Portanto, corroborando com o exposto, no DCRB, afirma-se que a territorialidade “não se limita ao conjunto dos sistemas naturais, incorporando o lugar à identidade, ao sentimento de pertencer como sujeito histórico e político” (Bahia, 2019, p. 21). Para que esses sujeitos

compreendam o sentido de pertencimento reforçado pela valorização cultural e pelas características territoriais do município, é essencial reconhecer a diversidade cultural local como parte fundamental desse processo. Nesse sentido, a escola torna-se um ambiente propício para fomentar o respeito às diferenças e à valorização da diversidade, em especial, no que tange à perspectiva negra, enfoque deste estudo. Afinal, a escola é:

[...] lugar de conflitos, sim, mas tratados como contradições, fluxos e refluxos. Lugar de movimento, aprendizagem, trocas, de vida, de axé (energia vital). Lugar potencializador da existência, de circulação de saberes, de constituição de conhecimentos. Lugar onde, a exemplo das culturas africanas Yorubá, Bantu e outras, reverencia-se a existência [...] (Brasil, 2010, p. 55).

A propósito, convém destacar que, das manifestações supramencionadas, quase todas mantêm uma associação com as matrizes africanas, além de serem praticadas no território taperoense majoritariamente por pessoas negras. Exemplo é a manifestação cultural do Zambiapunga – de origem bantu – que se perpetua há mais de 200 anos, no território do Baixo Sul “e se mostra como uma alternativa cultural a serviço da inclusão de novas cosmologias no campo curricular, bem como simboliza uma reivindicação de reconhecimento histórico de resistência à escravidão” (Eça; Madruga, 2023, p. 41).

Acrescenta-se, ainda, que o município abrange regiões que antes eram quilombos, e, dentre elas, destacam-se quatro remanescentes de comunidade quilombolas (todas localizadas na zona rural), reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares, que são: Graciosa, Pedra Branca do Riacho do Ouro, Miguel Chico e Lamego. Nesses territórios, há culturas negras ricas em saberes e práticas únicas, porém ainda pouco reconhecidas socialmente. É fundamental reconhecê-las, investigá-las, valorizá-las e integrá-las ao currículo educacional com o objetivo de trazer outras perspectivas que não somente as hegemônicas.

Aliado a essas vertentes, outro aspecto importante a ser considerado é que Taperoá/BA possui a maior extensão territorial e uma concentração populacional predominante na zona rural, conforme dados da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). Além disso, a maioria da população que vive nesse território é composta por pessoas negras. A riqueza da diversidade cultural, em Taperoá/BA, e a predominância de pessoas negras no município, são características chaves para o reconhecimento e a valorização de outras bases epistêmicas provenientes da matriz africana, em conformidade com a Lei 10.639/2003.

Expostos esses apontamentos iniciais, com o intuito de contribuir na efetivação da legislação supracitada, neste estudo, foram utilizadas as manifestações culturais praticadas periodicamente no município de Taperoá/BA como dispositivo catalisador para discutir o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

Considerando o DCRT, um dos documentos oficiais que orientam a educação municipal, elaborado de forma colaborativa com a participação de diversos atores dos processos educacionais formal e informal, bem como membros da comunidade em geral, destaca-se que esse documento foi a principal fonte de referência para esta pesquisa.

Como exposto até aqui, pretendeu-se sondar, com a pesquisa, a seguinte questão: Quais foram os encaminhamentos propostos no DCRT que envolvem as manifestações culturais locais para os componentes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental, no que se refere à história e cultura afro-brasileiras? A partir da questão de pesquisa, definiu-se o objetivo de identificar encaminhamentos propostos no DCRT que envolvem as manifestações culturais locais que possam contribuir para um currículo culturalmente referenciado em conformidade com as diretrizes da Lei 10.639/2003.

Para isso, o escopo deste estudo é de cunho bibliográfico (Bogdan; Biklen, 2010). A pesquisa baseou-se na análise do DCRT, documento legal que guia localmente as ações pedagógicas do município de Taperoá/BA. Foi feita uma conexão direta do material produzido

com as fontes bibliográficas, para interpretar e ressignificar os conhecimentos sobre o tema e produzir respostas e posicionamentos que melhor traduzissem a perspectiva deste trabalho.

SOBRE AS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS PRATICADAS DE FORMA CONTÍNUA EM TAPEROÁ/BA

Historicamente, diversas manifestações abrilhantaram e enriqueceram a cultura local, deixando um legado rico e significativo. Conforme apontam as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, essas temáticas são essenciais “para a compreensão de todo esse processo, mostrando a resistência dos africanos e seus descendentes, que não se submeteram à escravidão, que se rebelaram e que conseguiram manter vivas as suas tradições culturais” (Brasil, 2010, p. 56). E orientam que

A história, a geografia, as artes e a literatura africanas e afro-brasileiras deverão ser incluídas e valorizadas, juntamente com a participação de outros grupos raciais, étnicos e culturais, adaptadas aos ciclos e às séries do Ensino Fundamental. Além disso, a escola pode se relacionar com a sociedade em que está situada, que, muitas vezes, tem participação negra significativa ou até mesmo majoritária (Brasil, 2010, p. 60).

Hoje, o legado cultural taperoense permanece apenas em poucos registros encontrados e nas memórias dos munícipes que puderam vivenciar essas culturas de perto. Infelizmente, por diversos fatores, principalmente por falta de incentivo e apoio financeiro, segundo Pinheiro (1986), vários grupos culturais, em Taperoá/BA, se desidrataram e pararam de se manifestar ou se apresentam esporadicamente, como é o caso da Fanfarra.

A maioria das manifestações culturais aqui enfocadas possui associações com as matrizes africanas. Entretanto, ainda nos tempos atuais, a sociedade brasileira situa a população negra em um lugar desigual, devido ao processo de hierarquização racial estabelecido pelo projeto da colonialidade que se retroalimenta pelo imperialismo, epistemicídio e pela educação colonial. Segundo Spivak (2010), uma maneira eficaz de mudar essa lógica perversa é dar voz e espaço aos grupos subalternizados, que outrora não tinham essa oportunidade. Nesse sentido, as manifestações culturais desses grupos desempenham significativo papel na promoção dessa transformação.

Convém salientar que, dentro desse ambiente subalternizado, há ampla diversidade cultural, que engloba recriações internas associadas, geralmente, a elementos africanos. Nesse contexto, existem saberes organizados com lógicas distintas, que envolvem lutas, mobilização social e estratégias de sustentabilidade, as quais demarcam as relações de pertencimento, salvaguarda de memórias, e fortalecimento das identidades que são essenciais para o desenvolvimento territorial.

No DCRT (Taperoá/BA, 2020, p. 6), nesse sentido, pondera-se que: “enquanto território/identidade precisamos refletir sobre nossas características e a consciência que temos enquanto território e sentimento de pertencimento”. Para que isso se efetive, antes, é importante,

[...] estabelecer um diálogo com este passado por meio de pesquisas, de encontros com a ancestralidade, preservada ou reinventada, é fundamental no sentido de não hierarquizar, idealizar ou subestimar as diversas motivações/manifestações sociopolíticas e culturais que fizeram parte (Brasil, 2010, p. 56).

Nesse contexto, é essencial reconhecer as diferenças e incorporá-las no currículo, a fim de orientar a implementação de estratégias pedagógicas que atendam à diversidade cultural.

Essa abordagem não só reflete respeito humano, como também fomenta a promoção da igualdade (Brasil, 2010). Essa tendência deve ser discutida horizontalmente com todos, para que assim sejam permanentemente repensadas as referências eurocêntricas que predominam ou sustentam unicamente os currículos. Afinal, segundo Silva (2021, p. 6), o eurocentrismo é “responsável por muitas das contradições e das incongruências, das distorções e das anomalias, das desordens e dos desconcertos, enfim de boa parte das tensões que marcam as relações étnico-raciais no contexto escola”.

Atualmente, apenas cinco grupos apresentam-se periodicamente, resistindo ao tempo, sobretudo, por ocasião dos festejos de São Brás (o padroeiro local), que acontece no final do mês de janeiro, a saber: a Chegança, a Capoeira, o Zambiapunga, o Samba de Roda e as Baianas (Taperoá/BA, 2015). No Quadro 1, são apresentadas as características gerais de cada um desses grupos.

Quadro 1. Manifestações culturais taperenses que se apresentam periodicamente

Grupo Cultural	Representatividade
Chegança	Manifestação cultural que faz alusão a uma batalha medieval entre mouros e cristãos na saga de expansão marítima capitaneada pelos portugueses. Sob a liderança do mestre Brás, o grupo cultural taperoense se apresenta com cânticos, danças e trajes típicos, anualmente, no dia dos festejos do padroeiro São Brás, em janeiro, bem como em eventos específicos como convidados
Capoeira	Manifestação cultural que reúne características da dança, luta, música, arte marcial, do jogo e da religiosidade afro-brasileira. O mestre Dica lidera o grupo cultural, que se apresenta em eventos específicos, demarcando ser um símbolo de resistência à opressão colonial
Zambiapunga	Manifestação cultural originária dos povos africanos bantu, é composta por mascarados exóticos, trajados de roupas coloridas, que saem às ruas da cidade no dia 2 de fevereiro, véspera da festa de São Brás, entoando uma musicalidade singular produzida por enxadas, cuícas e bumbos. Sob a liderança do mestre Deco, esse grupo cultural representa um vetor de resistência ao projeto colonial ainda em curso
Samba de Roda	Manifestação cultural que consiste em uma roda de pessoas que cantam e dançam sons associados às lutas africanas e à poesia aos orixás
Baianas	Manifestação cultural constituída, em sua maioria, por senhoras que se apresentam em festas religiosas de São Brás, de Nossa Senhora da Boa Morte e da Ajuda, com quartinhas cheias de flores e água de cheiro, para a lavagem simbólica das igrejas. Representa um elo com as raízes africanas

Fonte: Adaptado de Taperoá/BA (2015).

Manifestar essas culturas no currículo é trazer à tona uma herança histórica profundamente enraizada em resistências, tradições, ancestralidades, cosmovisões, epistemes, crenças, filosofias e conhecimentos de povos africanos que foram brutalmente oprimidos e relegados à margem da sociedade. Posto isso, serão discutidas, na próxima seção, as orientações pedagógicas do DCRT direcionadas às temáticas que envolvem as manifestações culturais locais (Taperoá/BA, 2020).

DISCUSSÕES DO DCRT SOBRE AS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS LOCAIS NO CURRÍCULO: UM ELO PARA A EFETIVAÇÃO DA LEI 10.639/2003

Apesar do aumento significativo de produções que abordam temas relacionados à cultura afro-brasileira, em grande parte devido à influência da Lei 10.639/2003, ainda é necessário

ampliar essa prática, incorporando os meios culturais locais (Brasil, 2003). Essa abordagem mostra-se eficaz na construção das identidades local, regional e brasileira, tão necessária para a contemporaneidade, que, infelizmente, se mostra, no passar do tempo, líquida (Bauman, 2003).

O uso das manifestações culturais africanas, nos dias de hoje, representa a interseção entre passado e presente, e cria significados que expõem as facetas horripilantes da colonialidade e modernidade, ao mesmo tempo em que reivindica uma revisão histórica. Cabe ressaltar, no entanto, a importância de não se limitar ao registro folclórico ou a datas comemorativas, mas sim incentivar uma mudança de mentalidade para promover o respeito às diferenças.

Assim como em todos os municípios do país, a Secretaria Municipal de Educação (Seduc) de Taperoá/BA movimentou-se, por meio de várias frentes, a fim de elaborar uma proposta curricular específica. Diferente de outras localidades, Taperoá nunca teve um currículo próprio. Por isso, o momento foi tão importante, visto que o DCRT é um “campo de disputa ideológica e de poder na busca de instituírem relações transformando pessoas e circunstâncias” (Taperoá/BA, 2020, p. 12).

A proposta deve estar carregada de saberes curriculares, alinhados a uma carga identitária local. Para isso, deve contribuir para o desenvolvimento de toda a comunidade taperoense, ao debater amplamente e exaurir as possibilidades que visem atender às singularidades e pluralidades do município, em um documento que tenha como escopo direcionar as ações pedagógicas na rede municipal de ensino.

A fim de alcançar esse objetivo, a Seduc de Taperoá/Ba, por meio de um processo colaborativo, definiu as seguintes etapas para a elaboração desse documento: (i) Formação de Grupos de Trabalho (GTs); (ii) Formação da Undime⁴ com os técnicos responsáveis pela articulação do documento e os representantes dos GTs; (iii) Uma série de *lives*, transmitidas nas plataformas virtuais do YouTube e na rede social Facebook, do técnico e articulador municipal, com o intuito de disseminar as informações e atrair os diversos setores da sociedade taperoense; (iv) Convite amplo para que todos os setores da comunidade civil coletassem sugestões; (v) Convite enfático aos diferentes atores da comunidade escolar, como pais, estudantes, equipe de apoio, e professores, para debaterem amplamente as propostas; (vi) Montagem para a comissão pedagógica alinhar a proposta curricular com as prerrogativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); (vii) Desenvolvimento da redação do DCRT, detalhando os objetivos de aprendizagem, objetos de conhecimento, e as metodologias de ensino para cada etapa da Educação Básica, dentre outros requisitos; (viii) Consulta pública para retificar ou aprovar a primeira versão; (ix) Formação continuada com os docentes visando à implementação eficaz da proposta curricular construída; (x) Implementação do currículo nas escolas, aliada com um acompanhamento contínuo voltado a realizar os ajustes necessários.

Dessa forma, o DCRT foi homologado em 2020, abrindo a possibilidade de efetivar uma política pública educacional municipal que abarcasse os saberes locais que não constam no currículo escolar, e as variáveis do cotidiano dos estudantes, antes invisibilizadas pelo currículo hegemônico. Afinal, “[...] o currículo precisa ser percebido como ato político, garantindo o direito a todos os atores envolvidos no processo de educação, respeitando as especificidades enquanto estrutura curricular numa formação integral do sujeito” (Taperoá/BA, 2020, p. 7).

Nesse sentido, corrobora-se com Eça e Madruga (2024, p. 345), ao afirmarem que a utilização, no currículo, de manifestações culturais pode “promover uma reformulação das bases epistêmicas dos profissionais da educação. Bem como pode salvaguardar as memórias ancestrais, o que, sobretudo, pode contribuir para o fortalecimento da identidade dos sujeitos pertencentes à região do Baixo Sul da Bahia”.

⁴ União dos Dirigentes Municipais de Educação.

Ao contrário do exposto, percebeu-se, na prática do contexto escolar, dificuldade de implementar ações pedagógicas que utilizassem as manifestações culturais locais no currículo. Muitas vezes, relacionadas a diversos fatores, como: falta de formação específica dos professores; escassez de materiais didáticos adequados; e resistência a mudanças nos currículos hegemônicos, que se pautam sob uma perspectiva de educação urbanocêntrica e eurocêntrica.

A concepção **urbanocêntrica**, conforme apontam Henriques *et al.* (2007, p. 13), pauta-se na “visão de educação na qual o modelo didático-pedagógico utilizado nas escolas da cidade é transferido para as escolas localizadas nas zonas classificadas como rurais, sem que sejam consideradas as reais necessidades das populações identificadas com o campo”. Nessa concepção, enxerga-se o campo como um lugar atrasado, subalternizado e utilizado para atender às necessidades urbanas, ignorando-se, assim, os conhecimentos e as práticas da população campesina, com o objetivo de impor a perspectiva dos centros urbanos.

E a abordagem **eurocêntrica** ocorre devido ao currículo escolar brasileiro pautar-se “sob o mito que estabelece o único conhecimento válido e legítimo a partir do loco de enunciação do sujeito europeu, civilizado, desenvolvido, descorporizado, dessubjetivado, neutro, objetivo e universal” (Melo; Ribeiro, 2019, p. 1.784). Essa perspectiva está alinhada com o imaginário predominante da modernidade, que adota um único ponto de vista centrado na visão europeia/ocidental (Mignolo, 2003).

Essas concepções, pautadas em imposições, resultam na desqualificação de identidades, conhecimentos, estilos de vida e poder de outras sociedades que não se encaixam nesse modelo (considerado universal). Essa abordagem invisibiliza e neutraliza a diversidade que surge fora desse eixo geográfico, ou que não segue essa ordem social universalizante, que se pauta na homogeneidade. Nesse segmento, o DCRT enfatiza que:

[...] os desafios encontrados nos espaços educacionais, num processo de percepção de sua identidade e de suas especificidades que precisa ser valorizada dentro do contexto escolar. Numa concepção de educação integral, o município precisa fortalecer as questões territoriais e suas particularidades e dos atores que influenciam e influenciarão na cultura, na política e na economia do município (Taperoá-BA, 2020, p. 7).

Essa ênfase aos costumes e à cultura das comunidades locais aproxima-se das vertentes previstas pelo DCRB, que reforça a necessidade de autonomia do município em relação aos elementos identitários locais (Bahia, 2019). Bem como na Lei 10.639/2003, que institui a inclusão da história, cultura e das múltiplas produções da população negra na educação, rompendo, segundo Fleury (2003), com a perspectiva de que há apenas uma única forma de pensar, ser e viver no mundo.

Trazer à luz perspectivas outras que não estão dentro do eixo dominante é distanciar-se da perspectiva excludente que embasa a história única salientada por Adichie (2009). Nessa situação, é necessário redefinir e escrever um novo capítulo da história, no qual aqueles que foram dominados no passado tenham agora o poder de contribuir para a narrativa, ao lado dos que antes detinham o controle. A proposta somente torna-se possível “[...] quando rejeitamos a história única; quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso” (Adichie, 2009, p. 16-17). Nessa direção, no DCRT, afirma-se que:

A BNCC e o DCRB são políticas norteadoras que vão propor uma organização enquanto estrutura política educacional, mas não podem ser o único mecanismo de base para elaboração do nosso currículo identitário. Pois o currículo, mediante as realidades, políticas, sociais, cultura do município de que fazemos parte, é a nossa essência, nossas particularidades dentro do contexto de identidade e de pertencimento (Taperoá/BA, 2020, p. 7).

Nessa abordagem, objetiva-se incluir no currículo diversos aspectos – culturais, sociais, ambientais, artísticos, políticos e regionais – que dialoguem e representem as particularidades locais. Assim, pretende-se fortalecer as perspectivas locais de identidade e pertencimento. Com essa intenção, por meio de um movimento curricular inclusivo de Taperoá/BA, pretendeu-se inserir temáticas associadas “[...] às especificidades do nosso território como a cultura japonesa, e valorização da cultura campestre” (Taperoá/BA, 2020, p. 7). No entanto, tal movimento não abarcou ou aprofundou-se em elementos sinalizados pelo próprio documento.

E, conforme prevê o DCRT: “[...] é necessário identificar dentro da própria cultura e histórias fatos que irão fortalecer o poder de pertencimento e identitário de Taperoá” (Taperoá/BA, 2020, p. 7). Nesse contexto, a diversidade cultural da região ganhou destaque, servindo como catalisadora para debates sobre conhecimentos anteriormente não abordados no currículo. Apesar de o documento apontar a necessidade de

[...] reconhecer a comunidade Japonesa como parte da história, fortalecer a educação do campo dentro do campo e no município, pois possuímos características e somos influenciados educacionalmente pelos atores do campo/quilombola, seja na agricultura, na cultura, nos aspectos sociais e políticos (Taperoá/BA, 2020, p. 8).

Em um município predominantemente habitado por camponeses e negros, torna-se evidente a importância de estabelecer dispositivos legais que promovam a valorização desse público. Ao reconhecer que a Educação do Campo representa uma alternativa que valoriza os indivíduos que ali vivem, essa abordagem assume a forma de uma política educacional viável e apropriada. O que pode contribuir para a superação do antagonismo que se estabeleceu historicamente entre a cidade e o campo por meio de ações voltadas ao entendimento de que esses lugares podem ser complementares (Henriques *et al.*, 2007). Ao mesmo tempo em que pode reconhecer e valorizar outros modos de ser, saber e viver, rompendo, nesse segmento, com a “pretensão superioridade do urbano sobre o rural e admitindo variados modelos de organização da educação e da escola” (Henrique *et al.*, 2007, p. 13).

Apesar das tentativas de adotar um processo horizontal e colaborativo no DCRT, a fragilidade desse documento, que funciona como guia para as práticas pedagógicas, é marcada pela exclusão, ou limitação, de muitos outros aspectos culturais, evidenciando a necessidade de uma inclusão mais abrangente e significativa desses elementos no currículo. Seguem as análises dos dados.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa, de natureza qualitativa, teve cunhos descritivo e interpretativo (Alves-Mazzotti, 1999). Nessa abordagem, investigou-se vasta gama de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, mergulhando em uma esfera mais profunda das relações, dos processos e fenômenos, que não podem ser reduzidos à simples operacionalização de elementos contextuais. Dentre as metodologias adotadas, optou-se pela Análise de Conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011), a qual se baseia em um processo metodológico com etapas rigorosas, que incluem: (i) Pré-análise; (ii) Exploração do material, categorização ou codificação; e (iii) Tratamento dos resultados, inferências e interpretação. De acordo com o autor, essa metodologia analítica pode ser compreendida como um conjunto de técnicas de

[...] análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem as inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 41).

O objetivo foi validar o conhecimento científico obtido por meio da apropriação e compreensão das fases mencionadas de forma sistemática, ou seja, "analisar o que foi dito durante uma investigação, construindo e apresentando conceitos em relação a um objeto de estudo" (Sousa; Santos, 2020, p. 1.397). Dito isso, na próxima seção, pormenoriza-se a análise dos dados.

ANÁLISE DOS DADOS

(i) Pré-análise

Os dados oriundos da pré-análise foram tabulados a partir do processo de busca no DCRT (Taperoá/BA, 2020). Para tanto, foram utilizadas as manifestações aqui enfocadas e os termos associados ao objetivo deste estudo. Ao analisar o DCRT (Taperoá/BA, 2020), observou-se que muitas unidades de registro estavam sendo empregadas nas referências e na etapa de Ensino Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e, sobretudo, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), cuja natureza ultrapassa o enfoque deste texto.

Nesse contexto, foi elaborado um arranjo analítico que incluiu, exclusivamente, as unidades de registro que caracterizam os indicadores deste estudo do DCRT (TAPEROÁ-BA, 2020) relacionadas às orientações gerais, com foco nos anos finais do Ensino Fundamental, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2. Unidades de registro das palavras no DCRT (Taperoá/BA, 2020)

Unidades de Registro	Quantidade de Menções ⁵
Manifestações culturais	3
Lei 10.639/2003	9
Relações étnico-raciais	13
Cultura e/ou história afro-brasileira	24
Chegança	2
Capoeira	18
Zambiapunga	33
Samba de Roda	3
As Baianas	2

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Esse processo teve como intuito identificar os contextos em que esses registros de unidades são usados, a fim de compreender seus direcionamentos no DCRT para os anos finais do Ensino Fundamental (Taperoá/BA, 2020). Por meio desse processo, foi possível identificar as principais mensagens transmitidas no documento, analisar a profundidade do conteúdo, e extrair *insights* relevantes para a pesquisa.

Infere-se, a partir do Quadro 3, que pouco se utilizam os termos “Manifestações culturais” no documento, com somente três aparições: uma nos marcos legais e duas como habilidades de Educação Física do 6º ano e Geografia do 9º ano, respectivamente. Ao considerar a

⁵ Contabilizando todas as menções no documento, incluindo etapas e modalidades que fogem ao escopo deste estudo, obteve-se a seguinte quantidade: Manifestações culturais, com 56 aparições na EJA; Chegança, com 33 aparições (31 concentradas nas unidades temáticas da EJA); Capoeira, com 31 aparições na EJA e mais 29 nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Samba de Roda, com 31 aparições na EJA e mais 2 nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

frequência das menções aos termos “História e/ou cultura afro-brasileira” e à “Lei 10.639/2003”, é possível inferir que o documento está direcionado para a efetivação dos objetivos estabelecidos por essa legislação, visto que essas unidades de registro possuem a seguinte configuração de aparições nas seções sobre: Educação Quilombola (2); Educação para as Relações Étnico-raciais (2); Marcos Legais (3); Habilidade de Arte do 7º ano (1); Habilidade de Arte do 9º ano (1).

A unidade de registro “Relações étnico-raciais” aparece nas seguintes seções: Marcos Legais (10); Educação para as Relações Étnico-raciais (3). Já para as unidades de registros “Cultura e/ou história afro-brasileira”, as aparições se deram na seguinte organização: Fundamentos Pedagógicos (4); Marcos Legais (8); Educação para as Relações Étnico-raciais (1); Habilidade de Arte do 7º ano (5); Habilidade de Arte do 9º ano (3); Habilidade de Educação Física para o 8º ano (1); Objeto de conhecimento de História do 9º ano (2).

As manifestações culturais enfocadas neste estudo abrangeram: (i) **Chegança**, em aspectos culturais (2); (ii) **Capoeira**, habilidade de Arte do 7º ano (2); do 8º ano (2); do 9º ano (2); competência específica de Educação Física (1); práticas de linguagem de Educação Física do 6º e 7º anos (1); objetos de conhecimento de Educação Física do 6º e 7º anos (2); habilidades de Educação Física do 6º e 7º anos (3); práticas de linguagem de Educação Física do 8º e 9º anos (1); objetos de conhecimento de Educação Física do 8º e 9º anos (2); habilidades de Educação Física do 8º e 9º anos (3); (iii) **Zambiapunga**, aspectos culturais (2); (iv) **Samba de Roda**, habilidades de Arte do 7º ano (2); do 9º ano (1); (v) as **Baianas**, aspectos culturais (2).

Pontua-se, ainda, que, ao realizar a leitura de cada contexto em que essas palavras estavam sendo utilizadas, a fim de observar as intencionalidades que pudessem indicar relações com o objetivo deste estudo, percebeu-se que eram empregadas em contextos amplos, sem orientação pedagógica direta na/para a prática docente, conforme extrato a seguir:

A tradição folclórica tem atravessado séculos. As Cheganças, o Zambiapunga, os Ternos de Reis e outros folguedos, de vez em quando são apresentados, principalmente por ocasião dos festejos de São Brás. A tradicional Dondoca, uma figura lendária do folclore, introduzida em nossa cidade pelo saudoso e popular Zé-Gago, tem na criação do artista Miguel Ferreira de Araújo, a representação de uma bela figura lendária. Por volta de 1971, realizou-se a primeira lavagem da igreja de São Brás, escolhendo-se o domingo que antecede o dia do padroeiro. Nesse dia há desfile de baianas tipicamente vestidas, cordões, músicas e pessoas mascaradas (Taperoá/BA, 2020, p. 3).

Convém destacar que, por um lado, não há orientações para os anos finais do Ensino Fundamental. Por outro lado, existem vieses direcionados apenas para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para a modalidade de Ensino da EJA, como os mais predominantes. No entanto, é importante ressaltar que esses aspectos não foram enfocados neste estudo.

(ii) Exploração do material, categorização ou codificação

Seguindo adiante, na análise de conteúdo, também se defendeu a exploração do material, e a fase englobou a categorização e codificação no estudo. Nesse estágio, na descrição analítica, realça-se a investigação aprofundada, guiada pelas hipóteses e por teóricos. Portanto, a análise categorial envolveu a decomposição e subsequente agrupamento ou reagrupamento das unidades de registro do texto. Nesse sentido, a repetição de palavras e/ou termos pode ser a estratégia utilizada no processo de codificação para criar as unidades de registro e, em seguida, as categorias de análise iniciais (Sousa; Santos, 2020). Dessa forma, no Quadro 3 são descritas as categorias iniciais de análise.

Quadro 3. Categorias iniciais

Código	Categorias Iniciais ⁶
1.	Valores humanos
2.	Respeito aos diferentes
3.	Cultura
4.	Fortalecimento da cultura
5.	Lutas e resistências
6.	Zona rural
7.	Comunidade quilombola
8.	Currículo
9.	Igualdade de condições
10.	Pluralismo de ideias
11.	Escravidão
12.	Africanidades
13.	Preconceito étnico-racial
14.	Vivências afro
15.	Racismo
16.	Pluralidade sociocultural
17.	Diversidade
18.	Desigualdades
19.	Discriminação
20.	Identidade cultural
21.	Ensino
22.	Pedagógico
23.	Prática docente
24.	Disciplinas curriculares

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Após o levantamento das 24 categorias iniciais, realizou-se a aglutinação de sentidos, com a consolidação de cinco categorias intermediárias, mediante as interpretações emergentes do conteúdo, que resultaram, após a feitura do mesmo mecanismo, nas categorias finais (Sousa; Santos, 2020) apresentadas no Quadro 4.

Quadro 4. Categorias finais

Categorização final		
Categorias Intermediárias	Conceito Norteador	Categorias Finais
Cidadania	Esses aspectos destacam a importância de se reconhecer no mundo diverso e valorizar a diversidade que ela provém. A valorização dos princípios éticos e morais, aliada ao respeito pelas diferenças individuais e à promoção do pluralismo de ideias, contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e harmoniosa. Esses valores fundamentais são essenciais para promover a igualdade, tolerância e o entendimento mútuo entre os diversos grupos e indivíduos, fortalecendo os laços sociais e fomentando o desenvolvimento humano em sua plenitude	Pertencimento
Fortalecimento identitário		

⁶ As cores indicam as aglutinações de expressões de sentidos semelhantes.

Currículo	O fortalecimento da cultura é essencial para preservar a identidade cultural de um povo e promover a pluralidade sociocultural. A valorização e promoção da cultura contribuem para o enriquecimento da sociedade, permitindo a expressão das diversas manifestações artísticas, históricas e tradicionais de um grupo. Ao reconhecer e respeitar a diversidade cultural, é possível fortalecer os laços comunitários, promover a inclusão social e estimular o diálogo intercultural, construindo assim uma sociedade mais justa, democrática e enriquecedora para todos os seus membros	Currículo hegemônico
Territorialidade	Esses conceitos estão intrinsecamente ligados à relação das pessoas com o espaço físico que habitam. O sentimento de pertencimento refere-se às conexões emocional e cultural que os indivíduos estabelecem com determinado local, comunidade ou grupo, sendo fundamental para a construção da identidade e coesão social	Formação identitária
Africanidades		

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

É salutar destacar que, dentro do escopo que fundamenta as manifestações culturais, há uma diversidade a ser explorada, que atravessa todos os aspectos acima demarcados. Defende-se, com isso, a curricularização desses instrumentos, que estão a serviço da valorização do diverso. Afinal, por meio das manifestações aqui enfocadas, pode-se “[...] estudar as lutas de resistência a estes processos históricos, de forma a que não continuemos reproduzindo os esquemas criados pelo modo capitalista de pensar e que vislumbremos outras forças capazes de nos mobilizar” (Brasil, 2010, p. 57).

Inclusive, no próprio DCRT (Taperoá/BA, 2020, p. 8), é reconhecida essa premissa, ao se afirmar que:

[...] alguns elementos/aspectos ainda precisam ser contemplados em vista do desenvolvimento integral dos sujeitos de direitos da educação municipal, na Especificidade da Rede: Cultura Japonesa, Fortalecimento da Educação do Campo, Educação Quilombola, Música na Escola (Fanfarras e Filarmônica) e Esportes Estudantis.

A despeito do fortalecimento da Educação do Campo e Quilombola, destaca-se uma lacuna de orientações pedagógicas ou sociais, no DCRT (Taperoá/BA, 2020), que viabilizem uma prática docente inclinada à valorização desses espaços. Nesse sentido, reforça-se, aqui, a incorporação das expressões culturais como instrumentos subsidiários à efetivação de conceitos como o pertencimento a esses territórios, em Taperoá/BA. O contexto possui um relevo ainda mais acentuado, já que muitos estudantes têm vínculos diretos com as comunidades do campo, ou quilombolas. Logo, trazer à luz essas discussões, no campo curricular, pode contribuir para fortalecer a identidade étnico-racial dos indivíduos.

(iii) Tratamento dos resultados, inferências e interpretação

Após as etapas propostas por Bardin (2011), emergiram três categorias finais. Nesse contexto, é fundamental ressaltar a importância de explorar o conceito de **pertencimento**, que envolve forte sentimento de ligação e identificação com a comunidade local, ou o grupo sociocultural. Aprofundar a compreensão significa ultrapassar as barreiras negativas impostas pela visão predominante urbanocêntrica/eurocêntrica, permitindo, assim, a construção de uma identidade autêntica, livre de associações que não reflitam a verdadeira essência das identidades individual e coletiva. Essa abordagem possibilita uma valorização mais genuína das raízes, tradições e diversidade inerentes a cada indivíduo e grupo, promovendo um senso de pertencimento mais autêntico e enriquecedor.

Já a **formação identitária** engloba a forma como os indivíduos ocupam e utilizam o espaço, estabelecendo fronteiras simbólicas e físicas que refletem suas relações de poder, o controle e pertencimento. O conceito de territorialidade desempenha papel crucial na formação das identidades individuais e coletivas, influenciando as dinâmicas sociais, culturais e políticas de uma sociedade.

A categoria **currículo hegemônico** revela que há uma valorização dos conhecimentos e das práticas hegemônicas de caracteres urbanocêntrico e eurocêntrico, no currículo escolar da rede de ensino municipal de Taperoá/BA. Com efeito, esse viés invisibiliza, suprime e exclui outras possibilidades epistêmicas, sobretudo aquelas advindas da África e reforça, portanto, um processo histórico de negação da identidade dos povos africanos e afro-brasileiros.

Ao contrário dessa visão, defende-se um currículo multirreferenciado para integrar múltiplas perspectivas, amplos conhecimentos e diversas experiências, no processo de ensino e aprendizagem. Essa metodologia reconhece as diversidades cultural, étnica, social e histórica que caracterizam a sociedade, e valoriza a pluralidade de saberes e vivências dos estudantes. Ao adotar um currículo multirreferenciado, as escolas procuram promover a inclusão, equidade e o respeito à diversidade, para que os alunos se vejam representados e se sintam valorizados em suas identidades e trajetórias.

Defende-se, portanto, a inclusão, no currículo municipal, de diretrizes que incentivem os professores a explorarem as manifestações culturais como ponto de partida para debates e pesquisas que enriqueçam a construção da identidade dos habitantes locais. Isto é, torna-se evidente a importância de incluir, no currículo, diretrizes que estimulem os professores a explorarem as manifestações culturais como ponto de partida para debates e pesquisas. Essa abordagem não apenas enriquece a construção da identidade dos habitantes locais, mas também promove uma educação mais inclusiva e significativa, conectando os alunos com suas raízes e acentuando a valorização da diversidade cultural que caracteriza suas comunidades.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com este estudo, objetivou-se identificar, no DCRT, alternativas que contribuam para um currículo culturalmente referenciado, em conformidade com as diretrizes da Lei 10.639/2003, tendo como recorte as manifestações culturais locais. Para tanto, foi analisado o DCRT, principal documento que orienta e direciona a educação taperoense à luz da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011).

Após o procedimento das etapas elencadas pelo autor, três categorias emergiram – pertencimento, formação identitária e currículo hegemônico. A partir disso, julga-se prudente responder à questão de pesquisa: Quais foram os encaminhamentos propostos no DCRT que envolvem as manifestações culturais locais para os componentes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental, no que se refere à história e cultura afro-brasileira?

Os resultados deste estudo levam à constatação de que o município de Taperoá/BA possui rica diversidade cultural, que se apresenta como interessante possibilidade de aproximar as diretrizes da educação da realidade dos estudantes, uma vez que muitos indivíduos praticam alguma manifestação cultural. O tratamento diferenciado na prática docente, de valorização da produção de apenas um conhecimento, em detrimento de outros, sobretudo daqueles de origem africana, só revela uma tônica de desigualdades e injustiças.

Ao analisar mais profundamente essa prática, percebe-se que o sentimento de **pertencimento** ocupa um papel fundamental para a **formação identitária** local. Nesse sentido, as manifestações culturais, como as Baianas, a Chegança, o Zambiapunga, o Samba de Roda e a Capoeira, surgem como elementos catalisadores que podem contribuir significativamente para consolidar a expressão da identidade comunitária. Essas manifestações não apenas preservam as tradições e os valores locais, como também promovem a conexão entre as pessoas, as memórias passadas, com os contextos atuais, enriquecendo os tecidos social e cultural da região.

É essencial que o **currículo hegemônico** deixe de predominar e seja adotada uma abordagem multirreferenciada, incorporando diversas perspectivas. As manifestações culturais, aqui destacadas, têm o potencial de oferecer aos estudantes a chance de explorar, respeitar e se conectar com as diversas riquezas culturais existentes em seu ambiente, promovendo, desse modo, uma educação mais diversificada e enriquecedora. Essa abordagem ampliada não apenas valoriza a diversidade cultural, mas também enriquece a experiência educacional, permitindo que os alunos se vejam representados e se engajem de forma mais significativa com o conteúdo curricular.

Abrem-se, nessa perspectiva, possibilidades para se trabalhar com saberes e fazeres africanos, colocando, assim, a história, a cultura e as contribuições dos povos africanos, afrodescendentes e afro-brasileiros, no processo de ensino e aprendizagem, visto que, não raras vezes, essa abordagem fica de fora do currículo. Promove-se, por meio da adoção dessa perspectiva afro, no currículo, a valorização da herança cultural africana que tanto contribuiu para a formação do território brasileiro. Bem como se reconhecem as narrativas historicamente marginalizadas e sub-representadas nos currículos escolares.

Com a análise, é possível pontuar, por fim, que o quantitativo de menções às manifestações culturais locais estudadas no DCRT está mais concentrado nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na modalidade da EJA. Assim, são poucos os apontamentos e encaminhamentos explícitos de utilização das manifestações culturais locais nas habilidades almejadas pelos componentes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental.

A falta de discussões sobre as manifestações culturais locais no currículo, nessa etapa de ensino, é uma lacuna preocupante, que impacta diretamente na formação identitária dos estudantes. Ao negligenciar essas expressões culturais, as escolas deixam de promover o poder de pertencimento territorial, e, por consequência, a valorização da identidade local dos discentes, limitando sua compreensão da diversidade cultural e prejudicando a construção de uma consciência crítica, cultural, humana e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Parte II – O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1999.

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma única história**. Tradução de Julia Romeu. 2009. Disponível em: <https://encurtador.com.br/62bcj>. Acesso em: 15 out. 2024.

BAHIA. Secretaria da Educação. Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais da Bahia. **Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental**. 475p., 2019.

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. A sociedade líquida. **Folha de S. Paulo**, v. 19, p. 4-9, 2003.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: Secad, 2010. Disponível em: <https://encurtador.com.br/0BtmZ>. Acesso em: 30 set. 2024.
- BRASIL. Presidência da República. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 10 jan. 2003.
- EÇA, José Lucas Matias de; MADRUGA, Zulma Elizabete de Freitas. Investigando os saberes matemáticos do Zambiapunga por meio da Etnomatemática: possibilidades de reformulação do modelo hegemônico nos processos de ensino e aprendizagem da matemática. **Identidade!**, v. 28, n. 1, p. 32-57, 2023. Disponível em: https://revistas.est.edu.br/periodicos_novo/index.php/Identidade/article/view/2626. Acesso em: 30 set. 2024.
- EÇA, José Lucas Matias de; MADRUGA, Zulma Elizabete de Freitas. Formação e fortalecimento da identidade cultural do zambiapunga à luz da etnomodelagem. **Conedu – Educação e Relações Étnico-Raciais**, v. 2, Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/105998>. Acesso em: 30 set. 2024.
- HENRIQUES, Ricardo; MARANGON, Antônio; DELAMORA, Michiele; CHAMUSCA, Adelaide. Educação do campo: diferenças mudando paradigmas. **Cadernos Educação do Campo – Secad/MEC**. Brasília, 2007, 81p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>. Acesso em: 13 set. 2024.
- MELO, Alessandro de; RIBEIRO, Débora. Eurocentrismo e currículo: apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 4, p. 1781-1807, 2019. Disponível em: <https://encurtador.com.br/rUoIC>. Acesso em: 15 set. 2024.
- PINHEIRO, Osmar. **Taperoá, minha terra, minha gente e sua política**. Salvador: Contemp Editora, 1986.
- SILVA, Maurício. Da educação eurocêntrica à educação antirracista: uma introdução. In: **Dialogia**, São Paulo, n. 38, p. 1-10, e20213, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/38.2021.20213>.
- SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396 - 1416, jul./dez. 2020. ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar**. UFMG, 2010.
- TAPEROÁ (BA). Prefeitura Municipal. Lei n. 344, de 16 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de Taperoá/BA para o decênio 2015-2025 e dá outras providências. **Taperoá**: Câmara Municipal, 2015. Disponível em: <https://encurtador.com.br/grS6Z>. Acesso em: 24 set. 2024.
- TAPEROÁ (BA). Secretaria da Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais da Bahia. **Documento Curricular Referencial do Município de Taperoá-Bahia (DCRT)**. 598p., 2020.

Submetido em: 28/11/2024.

Aprovado em: 30/04/2025.