

Anunciação de uma epistemologia decolonial: Zambiapunga como um movimento cultural de resistência / *Annunciation of a Decolonial Epistemology: Zambiapunga as a Cultural Movement of Resistance*

*José Lucas Matias de Eça**

*Zulma Elizabete de Freitas Madruga***

RESUMO

O presente artigo teórico é parte de uma tese em andamento, e visa responder a seguinte inquietação: como utilizar os múltiplos saberes que estão circunscritos na manifestação cultural do Zambiapunga em prol de uma reformulação do modelo hegemônico que está presente, ainda, nos processos de ensino e aprendizagem? Com isso, tem-se como objetivo refletir o Zambiapunga como instrumento cultural a serviço de uma Educação Decolonial em sala de aula. Trata-se de uma investigação qualitativa, bibliográfica, a qual aponta o Zambiapunga como candidato a materializar uma alternativa de referência cultural a serviço de uma educação multirreferenciada, que inspire um currículo referencialmente multicultural. Como resultado, verificou-se que existem vastas possibilidades de utilização desse grupo afrodiaspórico a serviço de uma Educação Decolonial, sobretudo, por meio de diferentes racionalidades, memórias, musicalidades, identidades, memórias, línguas, histórias, valores e costumes que foram invisibilizadas no contexto da colonialidade.

PALAVRAS-CHAVE: Decolonialidade; Zambiapunga; Ensino e Aprendizagem; Currículo Multicultural

ABSTRACT

The process of coloniality driven by assumptions of modernity has promoted a geopolitical matrix of knowledge that reproduces several social injustices. These mechanisms operating in society persist today, promoting above all the subalternity of bodies-territories, cultures, and knowledge, including mathematical ones. This theoretical paper is part of an ongoing thesis, and aims at answering the following concern: how can the multiple knowledges circumscribed in the cultural manifestation of Zambiapunga be used to reformulate the hegemonic model still present in teaching and learning processes? The objective is to reflect on Zambiapunga as a cultural instrument in service of a Decolonial Education in the classroom. This is a qualitative, bibliographic investigation that identifies Zambiapunga as a candidate to materialize an alternative cultural reference in support of a multi-referenced education which inspires a multicultural curriculum. As a result, vast possibilities were found for using this Afro-diasporic cultural manifestation in the service of a Decolonial Education, especially through different rationalities, memories, musicality, identities, memories, languages, histories, values and customs that were made invisible in the context of coloniality.

KEYWORDS: Decoloniality; Zambiapunga; Teaching and learning; Multicultural Curriculum

*Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Jequié, Bahia, Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-5848-2100>; lucasceft@hotmail.com

** Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Amargosa, Bahia, Brasil; <http://orcid.org/0000-0003-1674-0479>; betefreitas.m@gmail.com

Considerações iniciais

A construção da história é uma consequência de uma produção cultural que é selecionada convenientemente a uma determinada estrutura subjetiva. O mundo contemporâneo, que está ainda ancorado pela lógica da colonialidade², impõe um modelo universal de racionalidade eurocêntrica sobre as demais, produzindo assim, injustiças sociais que se agravam por meio de diferentes níveis de violações de direitos que contrariam as prerrogativas do Estado Democrático de Direito (Quijano, 2005).

As variáveis complexas que moldam esta sociedade estão alicerçadas pelo patriarcado, machismo, cristianismo, sexismo e etnocentrismo. Com isso, os mecanismos operados na contemporaneidade se fortalecem e continuam a atuar sobre o campo geopolítico do conhecimento, referenciados ao sul, e sobre o fenótipo negro em diferentes ambientes, inclusive no educacional. Esses corpos-geopolíticos são chamados aqui de subalternizados, os quais, em outras palavras, são “[...] aqueles que constituem as cosmogonias indígenas, africanas, negro-brasileiras ou as tecnologias sociais e linguísticas dos pobres” (Freitas, 2016, p. 39).

Ressalta-se que o Brasil foi o país que mais importou africanos para serem escravizados em seu território por meio da diáspora africana, mas seus descendentes muito pouco compreendem sobre suas ancestralidades. Segundo Henrique de Freitas Santos (2020, p. 37), “[e]sse não reconhecimento tem a ver com o processo orquestrado pelo Estado brasileiro, que em sua história procurou não valorizar os produtos culturais vindos dessas populações”.

Entre os diversos povos que se encaixam a essa perspectiva, dar-se-á enfoque, aqui, aos afrodiaspóricos³, que “[...] trouxe[ram] consigo um patrimônio cultural que aos poucos foi formando a cultura brasileira [por meio da interculturalidade], e mesmo cercado de dores e sofrimentos durante os quase quatro séculos de escravidão foment[aram] um vasto patrimônio cultural” e imaterial (Paz, 2022, p. 160). A propósito,

² Refere-se “[...] à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

³ De acordo com Costa, Torres e Grosfoguel (2020), afrodiaspórico refere-se ao conjunto intelectual (teórico e prático) da cultura dos sujeitos africanos que foram escravizados por meio da diáspora, ou seja, através da migração forçada dos povos africanos.

[...] o conceito de Patrimônio cultural e imaterial compreende as expressões culturais e as tradições que um grupo de indivíduos preserva em homenagem à sua ancestralidade, para as gerações futuras. São exemplos de patrimônio imaterial: os saberes, os modos de fazer, as formas de expressão, celebrações, as festas e danças populares, lendas, músicas, costumes e outras tradições (Silva, 2021, p. 53).

Existe com isso a necessidade de salvaguardar os repertórios culturais que representam uma diversidade identitária das comunidades por meio dos instrumentos legais, dando luz aos conhecimentos produzidos pela população negra. Dar relevo a essas questões no currículo escolar contribui para melhor compreender suas influências na formação das sociedades (Hall, 2006; Gomes, 2020).

À medida que as epistemologias do Sul são inseridas nos diferentes espaços, os conceitos de pertença, diferença, identidade e pluralidade, antes ignorados pelas lentes rígidas da modernidade, ganham destaque. A aplicação desses conceitos pode contribuir para redefinir a estrutura social, estimulando a busca, por meio do exercício da cidadania, pela construção de uma sociedade justa, embasada em direitos e responsabilidades sociais.

Seguir essa abordagem significa confrontar, segundo Joaze Bernardino Costa, Nelson Maldonado Torres e Ramón Grosfoguel (2020, p. 15) o “[...] universalismo abstrato [que representa] um tipo de particularismo que se estabelece como hegemônico e se apresenta como desincorporado”, e materializar o “[...] universalismo concreto, [que] supõe um projeto político que propõe relações dialógicas horizontais entre as diversas particularidades” (Costa; Torres; Grosfoguel, 2020, p. 15). Isto é aproximar-se do escopo dos estudos decoloniais.

Busca-se com isso tecer uma visão crítica da linearidade dos rumos da história tradicional, que está alicerçada pela narrativa da modernidade e retroalimenta as bases da colonialidade, além de pôr em voga os pensamentos dos subalternos. Por isso, urge a necessidade de ressignificar esses mecanismos institucionalizados que maculam a produção negra, sobretudo, no âmbito educacional.

Nesse sentido, sob a esteira do movimento decolonial, traz-se à luz nesta pesquisa a manifestação cultural do Zambiapunga. Esse folguedo foi formado no século XIX por sujeitos escravizados, trazidos pela diáspora africana e atravessa o tempo contra a dominação colonial, imperial e capitalista que ainda assola os povos subalternizados.

Em face do exposto, uma inquietação fomentou a escrita deste texto: como utilizar os múltiplos saberes que estão circunscritos na manifestação cultural do Zambiapunga em prol de uma reformulação do modelo hegemônico que está presente, ainda, nos processos de ensino e aprendizagem? Diante disso, objetiva-se refletir o Zambiapunga como instrumento cultural a serviço de uma Educação Decolonial em sala de aula, tensionando, assim, os conceitos e epistemologias eurocêtricas.

Além desta parte introdutória, este artigo está estruturado do seguinte modo: apresentação da manifestação cultural do Zambiapunga e suas características; a ação da escola frente o cenário afrodiaspórico que discorre sobre a lacuna nas discussões escolares sobre as produções intelectualizadas de cunho afro e, por fim, algumas considerações acerca da temática aqui fincada.

1 A decolonialidade como projeto alternativo à modernidade

O grupo intitulado “Modernidade/Colonialidade (MC)”, composto por intelectuais da América Latina, possui em seu escopo vetores epistemológicos, éticos e políticos que questionam de modo crítico o modelo erguido pela modernidade. De acordo com as concepções que ancoram os ideais do grupo, torna-se um postulado que as facetas da modernidade e da colonialidade formam o mesmo espectro que se retroalimentam mutuamente (Quijano, 2005).

Destaca-se que o projeto da colonialidade sobrevive e continua forjando as sociedades atuais, mesmo após o fim do colonialismo: mostrando-se versátil e resistente ao tempo. O cerne dessa concepção é a tentativa de impor um modelo preponderante europeu, entendido universalmente como único (Maldonado-Torres, 2007). Prerrogativa que desencadeia a invisibilização de todas as outras epistemologias, inclusive e, sobretudo, as de origem da América Latina.

Busca-se, a partir da formação do grupo MC, construir um projeto em movimento (teórico e prático), transvertido de caráter heterogêneo e transdisciplinar que visa fissurar as amarras que o projeto vigente da colonialidade produz, possibilitando, assim, um projeto epistemológico novo. Abrangendo outras perspectivas diferentes das hegemônicas (Oliveira; Candau, 2010).

O projeto da colonialidade do poder, ser, viver e saber (Fleuri, 2012), fundamentado na hierarquização, classificação, segregação e silenciamento do outro em detrimento da manutenção do seu *status quo*, produz um movimento de aniquilação de culturas, saberes e modos de ser, sentir, ver, estar e habitar o mundo dos povos geograficamente referenciados ao sul (Paz, 2022).

Neste estudo, são enfocados os impactos da colonialidade do poder e do saber nas produções afrodiaspóricas. De acordo com Quijano (2005), a primeira ideia está relacionada aos aspectos subjetivos do processo de dominação epistemológica que fundamenta a colonização. Em outras palavras, o objetivo é ocidentalizar a visão de mundo dos colonizados, eliminando suas identidades e moldando-os de acordo com os interesses e padrões impostos pelo colonizador.

Já a segunda concepção, remonta aos itinerários de inferiorização de sujeitos de fenótipos negros, que compreende qualquer produção cultural e de conhecimento não advindo dos europeus. Isso representa repreender e reduzir “outras raças” que possuem suas formas de pensar, ser e viver específicas como, por exemplo, os povos indígenas e africanos (Quijano, 2005).

Um projeto contra hegemônico a esses vieses expostos é a decolonialidade, concepção que o grupo MC defende, caracterizada por “[...] visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas” (Oliveira; Candau, 2018, p. 24). E se apresenta como um projeto social e epistêmico alternativo à modernidade eurocêntrica.

Convém aqui, diferenciar os conceitos decolonial e descolonial, pois apesar de serem utilizados de modo intercambiável, possuem bifurcações conceituais e práticas. O conceito descolonial se ancora na desconstrução das estruturas coloniais presentes na sociedade, incluindo a análise crítica das relações de poder e dominação que persistem após a era colonial. Configura-se como uma contraposição ao colonialismo.

Já o conceito decolonial vai para além dessa perspectiva, pois, busca-se nessa abordagem não somente a desconstrução dessas estruturas, como também, a transformação e a construção de novas formas de conhecimento e práticas que rompam com a lógica colonial, promovendo com isso uma diversidade cultural autônoma e independente dos seios hegemônicos. Configura-se como uma contraposição à colonialidade.

Busca-se, aqui, não romper, mas criticar os modelos coloniais, a fim de descortinar possibilidades outras das quais estão postas sempre atrás do palco epistêmico eurocêntrico. Assim, reconstruir esse lastro histórico-cultural sob o olhar do subalternizado ganha volúpia nas discussões da decolonialidade, que visa entre outros aspectos, revelar as memórias dos sujeitos, vozes, saberes, fazeres e práticas silenciados pelas facetas ditas como oficiais.

2 Possibilidades contra hegemônicas por meio de uma Pedagogia Decolonial

A corrente teórica na educação que versa sobre as questões epistemológicas no Brasil se alinha às ações pedagógicas do giro decolonial,

[...] movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, a lógica da modernidade/colonialidade, de insurgência e construção de perspectivas “outras” e de afirmação de processos educativos comprometidos com os sujeitos subalternizados pela lógica educacional hegemônica (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p. 6).

A recusa à produção intelectual dos subalternizados no Brasil, que remonta ao período colonial, “[...] deixou marcas profundas na constituição política, econômica e social da nação” que escancaram o escárnio dos mecanismos da modernidade (Bahia, 2020, p. 27). Os vestígios de sangria desse projeto que está ainda em curso, possui um rastro estratégico e perverso, também, na educação: “[...] silencia-se todo um processo histórico, mata-se antes do tiro, da pancada, do assassinato” (Paz, 2022, p. 166).

Os mecanismos da colonialidade, transvertida de supressão das culturas subalternizadas,

[...] se mantém viva [também] em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (Malfonado-Torres, 2007, p. 131).

Essas manobras são tentativas de deslegitimar essas produções culturais negras em desfavor de uns para enaltecimento de outros, os eurocêtricos, que, segundo Oliveira

e Candau (2010, p. 19), não representam uma “[...] perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia”. Esse binômio que associa a África e a população negra com os livros didáticos, quando destacados, “[...] eram apresentados como exóticos, folclóricos, lendários, com forte conotação pejorativa e fora de um contexto cultural que privilegiasse a miscelânea cultural da nossa identidade” (Katrib, 2022, pp. 97-98).

Contrário a isso, “[...] contar a história da África é dar um estatuto epistemológico aos povos subalternizados e deslocar o foco de constituição e dinâmica da própria formação do Ocidente europeu e da nação brasileira” (Oliveira; Candau, 2010, p. 34). Esses enfoques pedagógicos que reconhecem e valorizam as produções⁴ referenciadas ao sul, especialmente aquelas vinculadas aos fenótipos negros, indígenas e aos povos itinerantes, como os ribeirinhos, camponeses, ciganos e outros grupos sociais, precisam estar presentes na tessitura curricular e nas práticas educativas.

Em consonância com essa abordagem, o Documento Curricular Referencial da Bahia - DCRB destaca que “[...] seria coerente e legítimo que a coexistência desses povos, bem como as suas tradições culturais, dos seus ancestrais e descendentes convivessem harmônica e pacificamente em respeito e igualdade de oportunidades” (Bahia, 2020, p. 76). Nesse contexto, enfatiza-se a importância de considerar esses aspectos “[...] de forma estruturante nos currículos escolares, e não de uma forma vazia, caricatural e/ou pontual” (Bahia, 2020, p. 79). É importante nesse segmento realizar um movimento teórico-prático de decolonização do currículo.

Mediante as diversas vertentes problematizadoras que ecoam sobre essas temáticas, reflexões e encaminhamentos foram construídos ao longo das últimas décadas com o intuito de buscar outros processos educativos, culturalmente referenciados, que contemplem “[...] uma educação outra, não mais baseada na legitimidade da razão moderna como único referente do conhecimento social, político e pedagógico” (Oliveira; Candau, 2018, p. 10).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC - tece comentários nesse sentido, atribuindo o ensino de história como condutor para uma reorientação epistemológica hegemônica, porém, de modo que ultrapasse a dimensão puramente retórica. Salienta o documento que,

⁴ Sejam de aspectos culturais, científicos, tecnológicos, religiosos e literários.

A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (Brasil, 2017, p. 401).

Por isso, “[...] é imprescindível que a diversidade humana seja vista como subsídio para a formação dos estudantes, uma vez que a escola, como instituição democrática, deve atuar na desconstrução de todos os estereótipos arraigados nas práticas educacionais e sociais” (Bahia, 2020, p. 79).

Há, portanto, um chamamento no campo educacional para se rediscutir as temáticas relacionadas aos espectros da geopolítica do conhecimento, por meio, sobretudo, de um currículo multirreferenciado. Superar esses padrões hegemônicos por meio de uma práxis educativa insurgente e propositiva é seguir sob os trilhos da Pedagogia Decolonial que, para além de somente denunciar,

[...] representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural (Oliveira; Candau, 2018, p. 28).

A Pedagogia Decolonial nesta perspectiva está em harmonia com o conceito de interculturalidade, pois: (i) interliga-se com as vivências e reflexões críticas provenientes da colonialidade, buscando um mundo mais justo; (ii) sugere uma (re)construção de um pensamento a partir de outras epistemologias e não, somente, as de cunho eurocêntricos ou da modernidade; e (iii) advém do *lócus* geográfico do sul (latinoamericano) e se constitui como um vetor alternativo à geopolítica dominante do conhecimento que possui o norte global como única referência, em consonância a perspectiva a Catherine Walsh (2005, p. 25).

Essa perspectiva, enraizada na história e nas consequências da colonização, proporciona uma base sólida para a análise e compreensão dos desafios e das dinâmicas sociais presentes na contemporaneidade. A interculturalidade, portanto, questiona a colonialidade do poder, do saber e do ser, estruturando-se como um “[...] projeto social,

cultural, educacional, político, ético e epistêmico em direção à decolonização e à transformação” (Oliveira; Candau, 2018, p. 27).

Deve-se cunhar no currículo escolar as produções de conhecimento ancestrais e contemporâneas – associadas às populações afro – como importantes no desenvolvimento de diversas áreas do conhecimento (Pinheiro, 2021). Isso porque, em outras palavras, a cultura e a história africana e afrodiaspórica fazem parte da construção histórico-social. Afinal, é na escola que o convite à alteridade, e à compreensão da história, que caminha lado a lado com o exercício da cidadania, são colocadas em prática.

Levar em consideração o dinamismo cultural dos estudantes, e sociedade civil pertencente a seu núcleo geográfico, é respeitar a cosmovisão local. Assim, evita-se a prática das pilhagens epistemológicas - mecanismo que se apropria “[...] de tudo o que está nas margens e movendo para o centro, fazendo assim desaparecer o sujeito da ação” - que além de usurpar e se apropriar de todo o conhecimento afrodiaspórico, aparelha a literatura acadêmica e escolar sob os cânones eurocêtricos (Paz, 2022, p. 172).

Os ataques sorrateiros do processo colonizador com os negros, enquanto existência, estão associados às suas características fenotípicas que se vinculam ao grupo étnico racial. Assim, as discussões na escola devem inclinar-se ao respeito às diferenças, valorizando, sobretudo, as experiências, as vivências e os múltiplos saberes expressos nas relações religiosas, sociais, ideológicas e culturais dos diversos membros inseridos nela.

Face ao exposto, fica evidenciada a necessidade de repensar a produção filosófica e científica ocidental, incorporando no rito da construção do conhecimento novos modos de poder, ser, viver e saber. Esses questionamentos e reivindicações podem se configurar como uma “[...] possibilidade de estabelecer conexões com a valorização e reconhecimento da história e das culturas africanas e afrodiaspóricas por meio do conhecimento instituído e legitimado” (Reis; Giraldo, 2022, p. 9).

A seguir será apresentado a manifestação cultural que veio da África por meio da diáspora africana e incorporou-se em uma região específica da Bahia chamado de Zambiapunga.

3 O Zambiapunga: uma herança afrodiaspórica dos povos bantu

Como visto, a hegemonia epistemológica da modernidade europeia, que se traduz num racismo epistêmico “[...] não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico” (Grofoguiel, 2007, p. 35). Assim, trazer à luz as manifestações culturais associadas ao povo africano e afrodiaspórico é rebelar-se contra o sistema hegemônico, cunhando no mapa epistemológico novas rotas. Assim, salvaguardar o patrimônio cultural significa reivindicar uma abertura de leque para outras epistemologias e racionalidades. Caminhar sobre essas novas rotas representa unir o presente com o passado por meio de um prisma histórico. Nesse sentido,

[...] espera-se que o conhecimento histórico seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço (Brasil, 2017, p. 401).

Neste contexto de vasta diversidade cultural presente na Bahia, destaca-se aqui, o a manifestação cultural do Zambiapunga, constituído há cerca de 200 anos no território do Baixo Sul da Bahia⁵ por meio das diásporas africanas de etnia bantu⁶. Os negros escravizados dos povos bantu (das regiões do Congo e do Bocongô, terceiro maior grupo étnico de Angola), também foram levados para a região do Recôncavo da Bahia para trabalhar nos plantios de canaviais, mas somente desenvolveram o Zambiapunga nos municípios de Cairu, Nilo Peçanha, Taperoá e Valença (Fernandes, 2013).

Assevera-se que esses negros escravizados, que trabalharam nas extensões territoriais de dendezeiros na região do Baixo Sul da Bahia, formaram um grupo cultural afrodiaspórico (Santos N., 2021), ilustrado na Figura 1.

⁵ Litoral baiano, localizado a cerca de 160 km da capital Bahia, Salvador.

⁶ ... cuja referência geográfica na África são as regiões do Congo e Angola.

Figura 1. Cortejo do grupo cultural de Zambiapunga de Taperoá-BA



Fonte: Acervo pessoal.

A gênese etimológica do Zambiapunga remonta da concepção Congo/Angola sobre suas divindades, a saber: (i) *saami ampunga* que significa os “grandes ancestrais”; e (ii) a contração dos termos *Nzambi ampunga* ou *Nzambi-aMpungu*, associações da palavra Zamiapombo que significa “o grande espírito” (Castro, 2001).

A prática ritualística realizada pelo Zambiapunga, na África, equivale “[...] ao culto dos *Egungun* do povo Iorubá/nagôs, que começou na ilha de Amoreiras, em Itaparica, e no terreiro Ilê Axipá” (Fernandes, 2013, p. 147). Essa cerimônia cultural com viés místico e religioso, inicialmente, “[...] era empregada para afugentar os maus espíritos” e reverenciar os ancestrais e a divindade suprema do candomblé de Congo/Angola, isto é, “Zambi [que] é a divindade suprema dos candomblés, equivalente a Olorum dos nagôs” (Fernandes, 2013, p. 147).

Os festejos do Zambiapunga, também, representavam “[...] o retorno dos escravizados depois de um dia de trabalho na lavoura” (Fernandes, 2013, p. 146), cuja associação refere-se ao Grande Deus (do Grande Espírito do Senhor Ancestral) dos povos bantu do Baixo Congo e Angola (Castro, 2001). Além disso, pontua-se que

Na região do arquipélago de Tinharé, que envolve Valença, Taperoá, Nilo Peçanha e Cairu, o Zambiapunga é uma prova de que nesta região se concentraram escravizados do Bacongo, trazidos do Congo (antigo Zaire) e de Angola. Na África, entre os Bacongos, o Zambiapunga é organizado por sociedades secretas conhecidas como Lokele, formadas apenas por homens, os quais durante toda a preparação e apresentação não podem tirar as máscaras e nem podem ser identificados (Fernandes, 2013, p. 148).

O folguedo do Zambiapunga é formado por homens mascarados que saem às ruas, especialmente, na madrugada do dia 1º de novembro⁷ no município de Nilo Peçanha, véspera do Dia de Finados. Eles se vestem com *mukikes*, que são roupas multicoloridas adornadas com papel de seda em formatos geométricos. Durante a celebração, são acompanhados por uma sonoridade peculiar e marcante, produzida por enxadas, tambores, cuícas (berra boi) e búzios, em reverência às suas ancestralidades.

As ações dessa manifestação projetam reconhecer a existência de epistemologias outras e valorizar os pensamentos afrodiaspórico (ancestrais) que se formaram no Baixo Sul da Bahia e contribuíram/influenciaram na formação identitária regional/local. Isso traz à tona e realoca para o centro do debate diversas questões (como raça, sexo e gênero), questionando as narrativas consideradas “universais” que, por muito tempo, reforçaram a dominação presente no sistema-mundo moderno/colonial (Costa; Torres; Grosfoguel, 2020).

O folguedo Zambiapunga é composto por um grupo de pessoas, majoritariamente constituída por homens que fazem uso de: (i) máscaras de aparências horripilantes (uma alusão de afastamento aos maus espíritos); (ii) indumentárias singulares, formadas por capacetes em formato de cones bem decorados e macacões coloridos compostos por elementos geométricos; (iii) instrumentos musicais de percussão (como tambores, enxadas e cuícas) e de sopro (como os búzios, conhecido também como concha do mar) que formam uma melodia sonora ímpar (diferenciada), conforme ilustração na Figura 2.

Figura 2. Instrumentos utilizados pelos membros do Zambiapunga



Fonte: Elaborado pelos autores (2024)⁸.

⁷ Tradicionalmente esse é o dia em que o cortejo se apresenta nas ruas dos municípios, além do dia dos padroeiros nessas localidades, embora ao longo dos anos, somente o grupo de Nilo Peçanha tenha mantido a tradição dessa data.

⁸ Excertos extraídos de vídeos publicados na plataforma do Youtube pelo grupo cultural de Zambiapunga de Nilo Peçanha. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v-e1rx5S9Z4>. Acesso em: 20 fev. 2024.

Nos dizeres de Santos N. C. (2015, p. 15), os zambiapunguenses possuem

[...] roupas coloridas em tons diversos, as máscaras carregadas de idiossincrasias – pois o mistério e horror fazem parte da sua criação pelos participantes do cortejo –, os instrumentos percussivos (enxadas, caixas, cuíca) e os instrumentos de sopro (búzios), toso têm um significado na composição da manifestação cultural e o objetivo central é o de espantar os maus espíritos.

Salienta-se que a escolha da enxada como instrumento musical, se dá por causa da tradição cultural do Zambiapunga advir do processo de plantação agrícola que os negros escravizados realizavam, e os búzios por estarem em uma região litorânea, onde se encontra com facilidade (Fernandes, 2013). razões pelas quais se justificam o uso de tais instrumentos na prática dos zambiapungos.

Ainda que a gênese dessa manifestação cultural fosse formada por homens apenas, atualmente, abriu-se espaço para a adesão de mulheres, o que mostra a interferência da interculturalidade ao longo dos anos. Outro aspecto que se alia a essa interferência é a transformação que ao longo dos anos ocorreu entre os aspectos místicos e religiosos para os profanos. Hodiernamente, Guimarães (2003) sublinha que a raiz etimológica associada aos conceitos religiosos perderam seus traços, tendo seu maior enfoque nos cunhos de diversão, brincadeira, alegria e festa. Contudo, para não reduzir a manifestação a um ato folclórico, convém, destacar que o Zambiapunga vai além, pois configura-se como um

[...] legado de cultura e de ancestralidade africanas, no qual vão se construindo as identidades dos sujeitos zambiapunguenses de forma mais ativa e comprometida com sua própria comunidade, onde evidencia-se a sua valorização enquanto sujeitos protagonistas de sua cultura e onde se percorre uma senda estreita, entre abraçar o moderno e reverenciar o passado (Abib; Santos, 2016, p. 98).

Mas ainda há presença de natureza religiosa nas apresentações dos grupos de Zambiapunga, que sempre ocorrem nas madrugadas. Esses vestígios assumem outros contornos na atualidade que não provêm de suas origens, promovendo, assim, uma relação intercultural. Inclusive, a perspectiva intercultural, processo que relaciona culturas diferentes, pode ser um importante aliado pedagógico para forjar um ambiente que vise superar os velhos e novos racismos se

[...] entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente formativo, ou seja, estruturante de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais (Fleuri, 2003, pp. 31-32)

O rastro do racismo encobre os vestígios das epistemes negras que, quando consideradas, eram subjugadas como inferiores. Esse sepultamento de corpos-geopolíticos, imposto pelo embranquecimento originário da colonização, esconde em seu bojo a herança de saberes-fazeres ancestrais que devem ser resgatados pela memória dos membros dessa manifestação cultural, a fim de salvaguardar os valores identitários (materiais e imateriais) dos povos afrodiáspóricos.

Sendo assim, no município de Cairu a manifestação ocorre no dia 7 de outubro, em menção à padroeira local Nossa Senhora do Rosário (conhecida como a santa dos homens pretos). Em Nilo Peçanha, o cortejo se inicia no dia 1º de novembro, visto como o Dia de Todos os Santos e véspera de Dia de Finados, considerado o dia das almas e, portanto, um vestígio de cultuar os ancestrais (Santos, 2015).

Em Taperoá, o grupo se apresenta no último domingo de janeiro, dia em que ocorre a lavagem do padroeiro local, São Brás. Em Valença, o grupo se manifesta na virada de ano, pedindo bênçãos à padroeira Nossa Senhora do Amparo para que o novo ano carregue paz e saúde (Fernandes, 2013).

Defende-se que os diversos conhecimentos de brancos e não-brancos sejam avaliados da mesma forma, sem dualidades, hierarquias ou a manutenção de privilégios de um em detrimento do outro, permitindo que ambos sejam ouvidos e valorizados igualmente. Desse modo, defende-se aqui que se constitua uma política pública com vista a salvaguardar essa memória que carrega saberes e fazeres ancestrais de cunho decolonial, introduzindo nos currículos esse eixo temático.

Um passo importante para que haja um deslocamento de saberes subalternizados, especialmente, das populações negras nos ditames oficiais locais, reverberando, assim, que novas vozes ecoem e sejam ouvidas para além da diáspora africana (Costa; Torres; Grosfoguel, 2020). A propósito, se esse legado cultural continuar sendo ignorado nas narrativas da história oficial da educação, corre o risco de desaparecer com o passar do

tempo. Afinal, essa manifestação carrega em seu cerne simbologias ancestrais de resistência que se traduzem em diversos conhecimentos, os quais, alinhados com suas diversas representações, influenciam as trajetórias da história do negro na região do Baixo Sul da Bahia.

Diante do exposto nessa seção, acredita-se que dar luz a essas vozes é trazer à tona sujeitos, memórias coletivas que possuem em seu cerne movimentos de resistência à colonialidade e modernidade, ainda, impostas. Esse elo do passado com o presente, preserva muito além de uma tradição, mantém vivos simbologias cujos significados evocam saberes ancestrais carregados de conhecimentos que precisam ser reconhecidos e valorizados.

4 A utilização do Zambiapunga a serviço de uma educação decolonial

No contexto da interculturalidade e decolonialidade, a manifestação cultural do Zambiapunga emerge como um exemplo vivo de resistência e preservação de saberes ancestrais. Ao explorar as tradições, rituais e manifestações artísticas do Zambiapunga, somos confrontados com uma riqueza de conhecimentos que desafiam as narrativas hegemônicas e eurocêntricas. Através de uma abordagem intercultural, o Zambiapunga se torna um ponto de encontro de diferentes cosmovisões, promovendo a troca de experiências e o respeito mútuo entre culturas. Nesse sentido, ao reconhecer e valorizar a diversidade presente no Zambiapunga, se está dando passos significativos em direção a uma educação decolonial que celebra e fortalece as identidades culturais marginalizadas e subalternizadas.

Pôr em evidência nos diferentes ambientes (formais e informais) os saberes herdados do processo afrodiaspórico, aqui representado pela manifestação cultural do Zambiapunga, se configura como uma alternativa de desconstruir narrativas que colocam os subalternizados à margem. Ao redirecionar o discurso para um espaço onde esses saberes, mesmo não sendo formalmente registrados nos cânones do conhecimento tradicional, contribuem para a diversidade cultural do Brasil, é importante ressaltar que as culturas africanas e afrodiaspóricas desempenham um papel fundamental na construção histórico-cultural do país.

O reconhecimento da diversidade cultural e de suas identidades está alinhado com a abordagem teórica decolonial, que destaca a importância da educação popular. Nesse contexto, a valorização das histórias orais, memórias, saberes, práticas, valores, patrimônios materiais e imateriais, bem como das tradições subalternizadas, é trazida à tona. Nesse bojo, utilizar para efeitos pedagógicos o “[....] Zambiapunga, pode abrir o leque epistemológico para novas configurações de conhecimentos e pensamentos”, vinculados aos de fenótipos negros: se caracterizando como uma virada epistêmica localizada (Eça; Madruga, 2023, p. 37).

Com isso, o Zambiapunga pode ser tornar um instrumento político-pedagógico, culturalmente referenciado, a serviço da efetivação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar da Educação Básica, alterando, assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96. O que pode contribuir para a cisão do monoculturalismo ocidental por meio do emprego de outros saberes-fazer constituídos geograficamente no Sul.

A partir de então, reiterando a importância dessa temática na agenda da Educação, foram instituídos documentos que orientam os currículos no que tange às relações étnico-raciais e indígenas, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana⁹ (Brasil, 2004); Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais¹⁰ (Brasil, 2006); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica¹¹ (Brasil, 2012); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação¹² (Brasil, 2012).

Instrumentos esses ajudam a subsidiar as alternativas pedagógicas no enfrentamento ao racismo e às diferentes manifestações de preconceitos e discriminações nos processos de formação da sociedade brasileira.

A decolonialidade, especialmente do saber, pode contribuir para o reconhecimento histórico e crítico dos conhecimentos que influenciam na formação identitária de um povo e na construção de um território. Isso pode contribuir

⁹ Disponível em: <https://prceu.usp.br/wp-content/uploads/2020/12/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2024.

¹⁰ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 10 mai. 2024.

¹¹ Disponível em: <https://encurtador.com.br/cIBF7>. Acesso em: 10 mai. 2024.

¹² Disponível em: <https://encurtador.com.br/elqS6>. Acesso em: 10 mai. 2024.

significativamente para o reconhecimento histórico e crítico dos saberes e práticas que moldam os corpos e territórios em diversas localidades, com foco especial no território em questão.

Assim, o universo subjetivo que guia a prática cultural pulsante do Zambiapunga, que carrega mistérios, ancestralidades, misticismos, musicalidade, corporeidade, linguagens, poesias, racionalidades, simbologias, religiosidades, conceitos matemáticos, saberes-fazeres próprios, torna-se relevante nesse processo. Posto que esse contexto se revela um espaço diversificado e plural, propício para reconhecer outras epistemes, valorizando as vivências e os saberes desse folguedo com o intuito de evidenciá-los como conhecimento significativo, assim como os instituídos no campo formal, uma vez que não existe uma hierarquia entre os diferentes saberes.

É por meio da dialogicidade entre o pesquisador externo e o membro pertencente a essa manifestação cultural que se traz à luz os saberes ocultos. Revelar esses saberes - que do passado, presente e futuro -, no âmbito da educação formal, é instituir-lhes como conhecimento escolarizado sistematizado, “[...] sem ranqueamento de importância, uma vez que se entrecruzam, se entrelaçam e se recriam de acordo com as necessidades dos grupos sociais” (Katrib, 2022, p. 111).

O Zambiapunga pode ser um instrumento subsidiário teórico-metodológico para a efetivação da Lei 10.639/2003 que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, em todos os componentes curriculares na Educação Básica. Isso, pois tal contexto cultural se aproxima de diversos setores da sociedade, inclusive da realidade de grande parte dos estudantes que estão matriculados nas diferentes etapas e modalidades dos sistemas de ensino (municipal e estadual) que praticam esse folguedo. Nesse veio, salienta Katrib (2022, p. 97) que

[...] a história africana e afro-brasileira não deve ser entendida como uma obrigatoriedade legal, como uma dívida a ser paga. Ela é caminho e possibilidade de resignificação cultural, mecanismo de construção de aprendizagens significativas, de valorização da cultura brasileira, de reconhecimento de um Brasil plural.

Nesse sentido, múltiplos aspectos que compõem o fazer-saber cultural do Zambiapunga podem auxiliar o professor na inclinação para uma Educação Decolonial. Catalisar um estudo dessa manifestação cultural, pode deflagrar possibilidades voltadas

para enunciar no contexto escolar saberes da história e da cultura negra na sala de aula. Conduzir com uma prática pedagógica à luz dessas premissas é romper com o tradicionalismo, que se alimenta das amarras conteudistas, e se consolidar como “[...] mecanismo de construção de aprendizagens significativas, de valorização da cultura negra e de reconhecimento de um país plural” (Katrib, 2022, p. 94).

Buscar dentro desse projeto de viés decolonial essa ruptura é trazer à tona, por meio das tradições orais, por exemplo, memórias ancestrais que contribuam para o fortalecimento da identidade sociocultural da população negra. Distensionando a ideia de que “[...] a palavra escrita vale mais do que a dita” (Paz, 2022, p. 167) e colocando, num viés decolonial, em um mesmo horizonte. Nesses aspectos, o processo da “[...] decolonialidade [se] inicia, quando se identifica o que há de colonialidade na “problemática” investigada ou tratada, seja na esfera do ser, do poder ou do saber” (Pozzer; Pozzer, 2022, p. 622).

A propósito, o uso das narrativas orais de pessoas da comunidade no âmbito escolar convida os sujeitos a conhecerem suas raízes históricas, a fim de reconhecerem-se nessa tessitura (atravessada por teias coloniais), das quais a escrita somente, não raras vezes, não dá conta (Paz, 2022). Assim, nesse processo intercultural, as narrativas se candidatam como uma alternativa inclinada à construção identitária. Pois, a partir das falas dos sujeitos, é possível identificar elementos discursivos carregados de significados, memórias e simbologias associadas ao outro e a nós mesmos. Isto é, a formação identitária perpassa pelos discursos que atravessam o tempo e, ainda, nos ensina a entender o que fomos e o que somos.

A utilização do *Zambiapunga* como instrumento pedagógico a serviço de uma Educação Decolonial é, portanto, possível. Desde que haja uma articulação entre os repertórios teóricos e práticos que tensionam a lógica da Modernidade/Colonialidade ocidental por meio da inclusão de outras rotas epistêmicas. Isto é, traga-se para o fazer docente “[...] pedagogias que se organizam em forma de projetos desenvolvidos na horizontalidade, calcados mais na reciprocidade e na polissemia, e menos na imposição hierárquica de padrões epistêmicos e metodológicos, homogêneos e homogeneizantes” (Pozzer; Pozzer, 2022, p. 623).

Reverberar essa linha de pensar e agir é fissurar esse modelo homogêneo: herança da colonialidade. Assim, torna-se importante, diante disso, incorporar nos currículos dos

municípios que praticam o Zambiapunga, estratégias de valorização cultural das produções africanas e afrodiaspóricas, uma vez que se enuncia nesse processo as múltiplas produções negras subalternizadas que foram segregadas pela lente social que aponta para um sentido: o hegemônico, quase que unicamente.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo refletir o Zambiapunga como instrumento cultural, como saber e conhecimento construídos ao longo da história, a serviço de uma Educação Decolonial. Busca-se com isso desvelar desse contexto, alinhado com uma perspectiva educacional decolonial, intercultural e inclusiva, uma transgressão dos saberes-fazer de um povo que foi reprimido ou subalternizado na lente histórica. Nesse sentido, revela-se como alternativa à (re)construção de um pensamento.

Observou-se que o Zambiapunga, desde sua formação, já possuía uma resistência contra os efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos produzidos pela colonialidade: configurando-se como um projeto decolonial.

Assim, esse movimento cultural pode se tornar um importante instrumento político para a compreensão de uma pluralidade social na qual os sujeitos desse território estão inseridos, mas que, por vezes, não percebem. Além de se tornar um vetor de correções históricas, bem como artefato/mentefato subsidiário teórico-metodológico importante nos processos de fortalecimento identitário negro.

A intenção de propor tal reflexão decorre da compreensão de que a decolonialidade se inicia com questionamentos (reflexões) e enfrentamentos (ações) daquilo que está posto: construído pela colonialidade. Pois, como exposto, não raras vezes, infelizmente, o currículo legitima as marginalizações das epistemologias que nascem fora do seio colonial e racial do poder, sobretudo, na América Latina sob as cosmologias dos subalternizados. Para materializar um projeto decolonizador, sem demagogia, é necessário mudar as rotas do saber que apontam apenas para uma direção e trazer à luz territórios, povos, culturas e saberes esquecidos ou negados pela cortina da modernidade e colonialidade.

Como visto, existe uma ausência dos representantes negros nos ditames acadêmicos, científicos, tecnológicos e pedagógicos no transcorrer do tempo. Essa

negação ontológica dos povos não europeus, provocada pela condição racial, gera uma ruptura epistemológica entre os europeus. Assim, faz-se necessário um movimento contrário, que traga para a primeira esfera a afirmação do corpo-geopolítico dos subalternizados para a produção do conhecimento.

Essa invisibilização é questionada quando se analisam as memórias dos membros dos grupos culturais que são marcos tradicionais, pois carregam simbologias associadas em tempos de outrora que remetem a ancestralidades.

Transformar as simbologias, as ludicidades e os misticismos que envolvem os saberes culturais de diversas manifestações é transgredir as amarras da modernidade/colonialidade e reconhecer tais saberes como conhecimento múltiplo. Essa postura, quando assumida, abre espaço ao desconhecido, descortina dos palcos às sombras dos corpos, vozes, saberes, fazeres e práticas marginalizadas outrora. Se abrir ao novo representa valorizar novas produções intelectualizadas, possibilitando-lhes contar suas próprias histórias sem, para isso, terceirizar para um agenciamento usurpador (apropriação cultural).

Assim, busca-se fortalecer ou (re)construir a identidade negra que, muitas vezes, como viu-se nesse artigo, não está representando o jovem negro no livro didático ou nos espaços de discussões do âmbito escolar. Ainda pior, quando visto nos materiais didáticos, como no livro de história, por exemplo, o negro é posto com associações depreciativas ou demonização dos seus corpos.

Julga-se necessário, frente a essas discussões, referenciar um currículo teórico-metodologicamente sob outras perspectivas que saiam da rota dos cânones modernos ocidentais. Trazer à luz outras vozes, sobretudo, as de seio afrodiaspóricos é enunciar vozes que a história, arraigada pelos princípios da colonialidade e modernidade, apagaram. Para isso, é importante compreender os processos ancestrais, os quais estão circunscritos nesse bojo para forjar um lugar de enfrentamento e de ressignificações.

Conceber esse enredo histórico, portanto, pode contribuir na compreensão da realidade étnica e na construção da formação identitária dos sujeitos desse território afrodiaspórico. O Zambiapunga, por meio das vivências e experiências dos sujeitos envolvidos, com ênfase nas narrativas dos diferentes sujeitos históricos que não estão contemplados na trama histórica, pode contribuir para a construção identitária dos sujeitos

pertencentes ao território que possui marcas ancestrais interligadas com povos originários.

Assim, o Zambiapunga se candidata como uma alternativa de referência cultural a serviço de uma educação multirreferenciada que está inclinada a: denunciar o apagamento epistêmico afrodiaspórico; reivindicar que as produções negras - tratadas como periféricas - estejam, também, na tessitura curricular das escolas, sobretudo, daqueles municípios que possuem, em sua tradição, a manifestação desse folguedo; redirecionar;

valorizar a propriedade cultural e intelectual afrodiaspórica que foi surrupiada pelos branquitude; reconhecer como patrimônio cultural e religioso produções territoriais; incorporar; catalisar discussões de pertencimento afrodiaspórico; promover aprendizagens significativas à luz de produções negras.

REFERÊNCIAS

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers; SANTOS, Núbia Cecília Pereira. Zambiapunga-cultura popular e processos educacionais baseados na construção e afirmação das identidades. *Educação em Foco*, v. 19, n. 28, pp. 75-101, 2016. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1246>. Acesso em: 23 fev. 2025.

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*. 475 p., 2019. Disponível em: <https://encurtador.com.br/dr0bI>. Acesso em: 23 fev. 2025.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 3. versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://encurtador.com.br/vxKW1>. Acesso em: 23 fev. 2025.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

CASTRO, Yeda Pessoa de. *Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2001.

COSTA, Joaze Bernardino; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2020.

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!* [S. l.], v. 28, n. 1, pp. 32–57, 2023. Disponível em: <https://revistas.est.edu.br/Identidade/article/view/2626>. Acesso em: 23 fev. 2025.

FERNANDES, Mille Caroline Rodrigues. *MBAÉTARACA: uma experiência de educação de jovens quilombolas no município de Nilo Peçanha/BA*. 2013. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB/CAMPUS I, Salvador, 2013. Disponível em: <https://encurtador.com.br/zEKT5>. Acesso em: 23 fev. 2025.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&a, 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação Intercultural: decolonizar o poder e o saber, o ser e o viver. *Visão Global, Joaçaba*, v. 15, n. 1-2, pp. 7-22, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3408>. Acesso em: 23 fev. 2025.

GROSFOGUEL, Ramon. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. In: *Ciência e cultura*. São Paulo: v. 59, n. 2, pp. 32-35, 2007.

GUIMARÃES, Alexandre. 2003. *Zambiapunga de Nilo Peçanha: Representações no Tempo (1940-2002)*. Monografia de Graduação. Santo Antônio de Jesus: Universidade do Estado da Bahia (Campus V).

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KATTRIB, Caio Mohamad Ibrahim. Ensino de História em perspectiva decolonial. In: Florisvaldo Paulo Ribeiro Júnior e Ivete Batista da Silva Almeida. (Org.). *Ensino de história em perspectiva decolonial*. São Leopoldo: Oikos, 2022. pp. 91-114.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSFOGUEL, Ramon (coords.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. 2007. pp. 127-167.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em revista*, v. 26, n. 01, pp. 15-40, 2010. Disponível em: <https://encurtador.com.br/z7txQ>. Acesso em: 23 fev. 2025.

PAZ, Paulo Sérgio Silva. (Re) Existências periféricas contra o epistemicídio da cultura negra. *Lingu@ Nostr@*, [S. l.], v. 10, n. 1, pp. 159 - 176, 2022. Disponível em: <https://encurtador.com.br/BZpHx>. Acesso em: 23 fev. 2025.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *História preta das coisas: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras*. São Paulo: LF Editorial, 2023.

POZZER, Adedir; POZZER, Suzan Alberton. Identidade, decolonialidade, interculturalidade e a construção de uma ideia de nação na história da educação brasileira. *Eventos Pedagógicos*, v. 13, n. 3, pp. 613-632, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/6433>. Acesso em: 23 fev. 2025.

- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. pp. 227-277.
- REIS, Washington Santos dos; GIRALDO, Victor. As legislações étnico-raciais de currículo como uma política decolonial de educação. In: Congresso Nacional de Educação, 8., 2022, Maceió. *Anais [...]*. Maceió: Editora Realize, 2022. pp. 1-12.
- SANTOS, Henrique de Freitas. *O arco e a arkhé: ensaios sobre literatura e cultura*. Salvador: Ogum's Toques Negros, 2016.
- SANTOS, José Francisco dos. Alguns aspectos historiográficos sobre os negros e negras africanos e afro-brasileiros na diáspora e na formação do Brasil. *Sul-Sul-Revista de Ciências Humanas e Sociais*, v. 1, n. 01, pp. 35-56, 2020. Disponível em: <https://encurtador.com.br/AGIJ8>. Acesso em: 23 fev. 2025.
- SANTOS, Nívea Alves dos. Zambiapunga: quando a memória africana se revela no território do Baixo Sul. (Org.). *Instituto de Desenvolvimento Sustentável do Baixo Sul. Trilhas patrimoniais dos Caretas e Zambiapunga*. Ituberá, BA: IDES, 2021.
- SANTOS, Núbia Cecília Pereira dos. *Zambiapunga: educação, memória e identidade*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18448>. Acesso em: 12 mar. 2023.
- SILVA, Dante Domiciano. A tutela jurídica do patrimônio cultural imaterial e as ações para a sua salvaguarda no cenário da pandemia de COVID-19. (Org.). *Instituto de Desenvolvimento Sustentável do Baixo Sul. Trilhas patrimoniais dos Caretas e Zambiapunga*. Ituberá, BA: IDES, 2021.
- WALSH, Catherine. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. pp. 13-35.
- WALSH, C.; DE OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Education Policy Analysis Archives*, v. 26, pp. 83-83, 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3874>. Acesso em: 10 set. 2024.

Recebido em 14/05/2024

Aprovado em 07/03/2025

Agradecimentos

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico pelo financiamento do Projeto de Pesquisa aprovado na Chamada CNPq/MCTI N° 10/2023 – Universal, do qual este manuscrito é um dos resultados.

Declaração da contribuição de cada autor

Os autores José Lucas Matias de Eça e Zulma Elizabete de Freitas Madruga declaram ser os responsáveis pelo manuscrito, contribuindo igualmente, nos aspectos relativos a:

Bakhtiniana, São Paulo, 20 (3): e66641p, jul./set. 2025

concepção e projeto, análise e interpretação dos dados; redação do artigo e revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; aprovação final da versão a ser publicada. Assim, os autores declaram responsabilidade por todos os aspectos do trabalho na garantia da exatidão e integridade de qualquer parte da obra.

Declaração de disponibilidade de conteúdo

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito

Pareceres

Tendo em vista o compromisso assumido por *Bakhtiniana*. Revista de Estudos do Discurso com a Ciência Aberta, a revista publica somente os pareceres autorizados por todas as partes envolvidas.

Parecer I

O artigo é muito bem elaborado, possui relevância acadêmica e social e estabelece um diálogo coerente com a literatura. Traz uma escrita fluida e clara, o que contribui para o envolvimento do leitor com o tema. Aborda muito bem a questão da decolonialidade a partir de processos de educação referenciados nas práticas e experiências dos povos subalternizados, a saber os escravizados vindos de África e povos indígenas. Apresenta uma clara proposta de inclusão desses saberes e fazeres no currículo escolar. Porém comete equívoco ao denominar de “grupo” ao se referir a toda expressão do Zambiapunga. O nome correto seria “manifestação” no meu entendimento, pois “grupos” são as maneiras como essa manifestação se organiza nos diversos municípios. Temos o Grupo de Zambiapunga de Nilo Peçanha, de Valença, etc., mas o termo “manifestação” se refere à expressão como um todo, presente em toda a região. Uma outra sugestão seria não utilizar a referência ao “Dia das Bruxas” como faz na página 11, pois é uma contradição para um artigo com temática decolonial, citar como referência uma expressão que simboliza a colonização estadunidense no Brasil. Minha sugestão é fazer essas alterações no texto. APROVADO COM SUGESTÕES [Revisado]

Pedro Rodolpho Jungers Abib – Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, Bahia, Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-4868-2074>; pedrabib@gmail.com

Parecer emitido em 27 de maio de 2024.

Parecer II

O artigo “Anúnciação de uma epistemologia decolonial: Zambiapunga como um movimento cultural de resistência” é uma proposta de grande relevância para a área educacional, especialmente por desvelar aspectos arraigados nos currículos, discursos e práticas educacionais. Está adequado ao tema proposto, apresentando coerência entre o desenvolvimento do trabalho e seus objetivos. Possui um conjunto de argumentos condizentes com a temática e as referências bibliográficas mobilizadas. É um trabalho que apresenta originalidade ao trazer para a discussão o Zambiapunga e sua contribuição

cultural para a resistência das populações escravizadas desde o processo da diáspora. Por fim, possui uma linguagem compreensível, correta e adequada aos requisitos de um trabalho acadêmico científico. Observa-se, apenas, dois aspectos a serem corrigidos:

1. Nas páginas 16 e ao final das referências, falta citar uma referência utilizada. No local, deixou “XXXXXX” como indicativo de que necessita realizar a complementação.
2. Nas referências bibliográficas, há que se verificar as normas da revista quanto à forma de fazer a citação, isto é, se para o nome do autor bastam as suas iniciais, ou se precisam ser escritos por extenso. Questão de padronização.

No mais, o artigo tem uma grande contribuição para o processo de decolonialidade da e na educação. APROVADO COM SUGESTÕES [Revisado]

Adecir Pozzer – Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil; <https://orcid.org/0009-0009-4522-3092>; pozzeradecir@hotmail.com

Parecer emitido em 02 de agosto de 2024.

Editores responsáveis

Beth Brait

Elizabeth Cardoso

Maria Helena Cruz Pistori

Paulo Rogério Stella

Regina Godinho de Alcântara