

**COLÉGIO PEDRO II**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura  
Programa de Pós-Graduação em Educação das Relações Étnico-  
Raciais no Ensino Básico

Priscila Roberta Nunes de Carvalho

**EXU NAS ESCOLAS**

**COSMOVISÕES, EPISTEMOLOGIAS E VALORES  
CIVILIZATÓRIOS IORUBANOS COMO  
CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO  
DECOLONIAL**

Rio de Janeiro  
2019

Priscila Roberta Nunes de Carvalho

**EXU NAS ESCOLAS**  
**COSMOVISÕES, EPISTEMOLOGIAS E VALORES CIVILIZATÓRIOS**  
**IORUBANOS COMO CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO**  
**DECOLONIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação das Relações Étnico-raciais no Ensino Básico, vinculado à Pró-reitora de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico.

Orientador: Professor Especialista Arthur José Baptista

**COLÉGIO PEDRO II**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**  
**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

C331 Carvalho, Priscila Roberta Nunes de

Exu nas escolas cosmovisões, epistemologias e valores civilizatórios iorubanos como caminho para uma educação decolonial / Priscila Roberta Nunes de Carvalho. – Rio de Janeiro, 2019.  
41 f.

Trabalho de conclusão de curso (Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Arthur José Baptista.

1. Relações étnico-raciais – Estudo e ensino. 2. Educação decolonial.  
3. Exu (Orixá). I. Baptista, Arthur José. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 305.8

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

*Dedico estes escritos a todas as crianças que  
perderam a vida em decorrência da política da  
violência e medo que vem sendo executada contra as  
favelas e subúrbios do estado do Rio de Janeiro.*

## AGRADECIMENTOS

Considerando todos os caminhos, estradas, encruzilhadas pelas quais este trabalho me levou, o primeiro agradecimento não poderia ser a outra força que não Exu. Exu, o grande Orixá, a força, o princípio que me permitiu tocar seu nome e me movimentar em prol de uma educação antirracista.

Meu segundo agradecimento é direcionado aos Exus de Umbanda. Aos que cuidam dos meus caminhos nessa banda e na outra. Agradeço de modo muito especial ao Sr. Tranca Rua das Almas, à Dona Pomba-gira Cigana, ao Sr. Exu Caveira e à Dona Pomba-gira Maria Mulambo, senhores e senhoras que sustentam a tronqueira do meu terreiro, e sem os quais certamente eu não poderia ter construído essa narrativa.

Passando ao povo da banda de cá, agradeço de todo coração aos meus pais, Vânia e Roberto por serem tudo. Absolutamente tudo.

Agradeço também aos meus pequenos gigantes, meus irmãos, Pâmela, Pablo e Pedro por serem ânimo.

Agradeço ao meu namorado Wallace Freitas, pelo incentivo, escuta e cuidado.

Agradeço ao meu orientador e parceiro nessa construção, professor Arthur José Baptista. Obrigada pela parceria, pela escuta, pela orientação afetuosa, pelo respeito ao meu tempo e à minha intelectualidade. Grata por me mostrar na prática a valorização de epistemologias contra hegemônicas.

Por fim, agradeço à Instituição Colégio Pedro II, sobretudo à coordenação, ao corpo docente e aos meus colegas do EREREBÁ.

Esta é uma construção coletiva, da qual todos somos peça fundamental. Fomos unidos por um propósito, que é pautar educação decolonial onde estivermos, e assim o faremos.

Nunca foi sorte, sempre foi Exu. Mojubá!

*“Abre o caminho, o sentinela está na porta  
Abre o caminho pro mensageiro passar”*

*(Kiko Dinucci)*

## RESUMO

CARVALHO, Priscila Roberta Nunes de. **Exu nas escolas** – Cosmovisões, epistemologias e valores civilizatórios iorubanos como caminho para uma educação decolonial. 2019. 50f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico) – Colégio Pedro II, Pró-reitora de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2019.

Este trabalho propõe uma discussão acerca das possibilidades de construção de uma educação decolonial a partir de uma perspectiva afro referenciada. Como alternativa epistêmica, consideramos a perspectivas sociais e culturais dos povos Ioruba, sobretudo o Orixá Exu. Orientados pelos valores civilizatórios africanos e afro-diaspóricos e em conceitos decoloniais, buscamos, para além de demonstrar a viabilidade teórica, apresentar exemplos reais e em atividade de modelos de educação contra hegemônica.

**Palavras-chave:** Exu. Educação. Decolonial. Epistemologias. Escola.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>2. DE DENTRO PARA FORA DA ESCOLA É FÁCIL ADERIR A UMA ÉTICA E UMA ÓTICA PRESAS EM UMA ENCICLOPÉDIA DE ILUSÕES BEM SELECIONADAS E CONTADAS SÓ POR QUEM VENCE</b> .....	<b>4</b>
<b>2.1. De que sociedade falamos? A face perversa do nascimento do povo brasileiro</b> .....	<b>5</b>
<b>2.2. Decolonialidade e suas contribuições para a educação</b> .....	<b>7</b>
<b>2.3. Conceitos decoloniais - um olhar a partir do Sul</b> .....	<b>7</b>
<b>2.4. Interculturalidade - Um diálogo honesto entre saberes</b> .....	<b>8</b>
<b>3. NA AULA DE HOJE VEREMOS EXU</b> .....	<b>10</b>
<b>3.1. Exu, e a criação do mundo - Cosmogonia Ioruba</b> .....	<b>10</b>
<b>3.2. As muitas faces de Exu</b> .....	<b>11</b>
<b>3.4. O Mensageiro</b> .....	<b>11</b>
<b>3.5. O senhor do Mercado (Olojá)</b> .....	<b>11</b>
<b>3.6. O guardião do axé</b> .....	<b>12</b>
<b>3.7. O senhor da vitalidade, da fecundidade e da contestação – O falo</b> .....	<b>13</b>
<b>3.8. O senhor da Ordem e da desordem</b> .....	<b>14</b>
<b>3.9. A encruzilhada: Dúvida como oportunidade para novos caminhos</b> .....	<b>15</b>
<b>3.10. Mas um ser tão grande cabe na sala de aula? Exu como proposta pedagógica</b>	<b>16</b>
<b>3.11. O Mercado-Escola</b> .....	<b>17</b>
<b>3.12. A escola Candomblé</b> .....	<b>19</b>
<b>3.13. Quem ensina?</b> .....	<b>20</b>
<b>4. É TOMAR DE VOLTA A ALCUNHA ROUBADA DE UM DEUS IORUBANO – PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DECOLONIAIS</b> .....	<b>22</b>
<b>4.1. Projeto Político Pedagógico (PPP) - A alma da escola</b> .....	<b>22</b>
<b>4.2. Uma educação decolonial possível - Escolinha Maria Felipa, um estudo de caso</b> .....	<b>25</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>31</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>33</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO À ESCOLINHA MARIA FELIPA</b> ....	<b>35</b>
<b>ANEXO A – LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003</b> .....	<b>40</b>
<b>ANEXO B - LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.</b> .....	<b>41</b>



## 1. INTRODUÇÃO

*“Exu, Exu, diz Exu na encruzilhada*

*Exu, Exu, sem Exu não se faz nada*

*Exu da meia noite, Exu da Madrugada*

*Numa banda sem Exu não se pode fazer nada”*

(Ponto cantado em reverência à linha de Exus na Umbanda)

Com este cântico abrimos todas as giras no terreiro de Umbanda do qual sou médium, e com ele início este trabalho. Introdução, início, abertura, palavras que se relacionam diretamente com a atuação de Exu. É ele quem permite (ou não) que o trabalho se faça, é ele quem leva a mensagem ao seu destino. Feita a saudação a quem se deve, falarei a partir de agora sobre caminhos. Caminhos que trilhei até que este trabalho chegasse em suas mãos.

Sou uma preta mulher, nascida e criada no subúrbio carioca. Minha trajetória escolar se desenvolveu integralmente na rede pública de ensino, nas redes municipal e estadual.

Passei pela graduação em uma universidade federal, na qual me formei em Ciências Sociais, e, por ter cursado a licenciatura onde, tive contato com diversas disciplinas voltadas para educação. Sou, afinal, uma professora de Ciências Sociais por formação.

Durante toda a graduação, o currículo do curso esteve repleto de clássicos, de conceitos variados, mas todos eles oriundos de um mesmo modelo de saber: o europeu.

Em paralelo à graduação, estive em espaços de educação não formal, em sua grande maioria, articulados por coletivos negros. Nestes espaços tive acesso a outros saberes, à outras vozes que até então me haviam sido negados.

Minha relação com a religião e com as manifestações culturais afro-brasileiras, tais como o Jongo, o Samba de Roda, e o Tambor de Crioula me permitiram compreender que ensinar e aprender estão para muito além de instituições e de formatos institucionalizados. Nossos saberes passam pela oralidade, pela corporeidade, pela espiritualidade, pela natureza, e a partir disso produzimos ciência, tecnologias.

Com esta perspectiva, passei a questionar os modelos de educação pelos quais passei. Por que só tive acesso aos conhecimentos, às tecnologias africanos e ameríndios fora dos espaços acadêmicos até a minha graduação? Por que não tive intelectuais negros ou indígenas em minhas bibliografias de curso? Por que ainda há tanta resistência às produções gestadas por

corpos e mentes não europeus dentro da escola?

Compreendi que todas as minhas perguntas poderiam ser respondidas compreendendo a lógica perversa do racismo e uma de suas cruéis práticas, o epistemicídio (CARNEIRO, 2005), que veremos em mais detalhes ao longo deste trabalho. É urgente um debate sério sobre o racismo, pois, este vêm orientando grande parte da estrutura educacional no Brasil, desde os currículos até a metodologia utilizada pelos docentes. Este ciclo de apagamento da pluralidade de saberes impacta diretamente na construção da identidade de crianças e adolescentes negros (Pretos e pardos segundo a nomenclatura utilizada pelo IBGE), além de contribuir para a perpetuação de uma sociedade racista.

Marcos históricos como a implementação da lei 10.639/2003 e das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2004) são resultado da inquietação e da luta de muitos que vieram antes de mim e perceberam a importância do ensino de história e cultura africana e ameríndia na educação básica.

Confrontada com esta realidade, passei a questionar o meu papel como agente de mudança, e com este propósito iniciei a especialização em educação das relações étnico-raciais no ensino básico. Percebi ser necessário desaprender para reaprender. Desconstruir para reconstruir da forma em que pessoas como eu possam ter suas existências plenamente respeitadas. Romper com a lógica colonial que relega aos conhecimentos não europeus o lugar de subalternidade.

Neste sentido, proponho com este trabalho pensar alternativas pedagógicas que rompam com os processos de colonialidade do saber, sobretudo, nos espaços de educação básica. Para isso, trago como possibilidade a aplicação de estratégias que tenham base em epistemologias, valores e as lógicas de existência africanas, especificamente dos povos Ioruba, sobretudo, na figura de Exu.

Dentre os muitos conteúdos com os quais tive contato, percebi nas perspectivas decoloniais conceitos que estruturam as minhas reflexões e proposições, portanto, os estudos decoloniais serão o referencial teórico deste trabalho.

Entendo que através das perspectivas decoloniais, saberes, valores, ontologias e culturas hoje marginalizados passariam gradativamente a dialogar com o cânone de forma horizontal, numa lógica não hierarquizada.

Para pensar nestas perspectivas, proponho um diálogo entre as contribuições de Sueli Carneiro (2005), Azoilda Loretto da Trindade (2010), Luiz Rufino (2015, 2019), Aníbal Quijano (2005), Muniz Sodré (2005), Walter Mignolo (2008), Paulo freire (1996), Catherine Walsh (2012), Wande Abimbola (1981), entre outros autores que nos auxiliarão a construir

narrativas decoloniais tendo a África ioruba, sobretudo Exu como centro referencial.

Como inspiração para o título deste trabalho e de seus capítulos, utilizo a canção “Exú nas Escolas”, composição de Kiko Dinucci e Edgar Pererê com interpretação da grande mulher preta e artista Elza Soares. Esta canção apresenta de forma inteligente e irônica um pouco do cenário hipócrita que a falsa universalidade perpetua no ambiente escolar.

Como recursos metodológicos para o desenvolvimento desta pesquisa foi utilizada análise qualitativa dos referenciais teóricos citados e também de bibliografia sobre o princípio Exu no contexto Ioruba. Como proposta pedagógica prática, apresento o estudo de caso sobre o trabalho da Escolinha Maria Felipa. Este estudo de caso teve como fonte de dados uma entrevista e também a análise do projeto político pedagógico da instituição.

É por estes caminhos entrecruzados que os convido a caminhar comigo, para que com a licença de Exu, possamos construir juntos e a partir de nós a educação que nos libertará.

Laroyê!

## **2. DE DENTRO PARA FORA DA ESCOLA É FÁCIL ADERIR A UMA ÉTICA E UMA ÓTICA PRESAS EM UMA ENCICLOPÉDIA DE ILUSÕES BEM SELECIONADAS E CONTADAS SÓ POR QUEM VENCE**

“A cabaça está quebrada porque o trabalho de Exu é quebrá-la.”

A educação exerce papel fundamental na formação do pensamento e valores de uma sociedade, e por este motivo, tem sido campo para árduas disputas de narrativas.

Miguel G. Arroyo escreve o trabalho “Currículo, território em disputa” (2014), no qual analisa criticamente o currículo enquanto ferramenta de perpetuação da perspectiva hegemônica acerca do que é considerado conhecimento válido pelas instituições e também de limitação e controle da atuação e da liberdade dos educadores. Outro ponto crucial na obra do autor e que corresponde à perspectiva decolonial é a valorização da pluralidade de saberes e a valorização destes enquanto conhecimentos válidos dentro do currículo escolar.

Abaixo alguns trechos nas palavras do autor:

É preciso manter com profissionalismo e ética os embates nesses territórios do conhecimento por novas políticas de currículo, de avaliação, de valorização, atreladas a outros projetos de sociedade, de ser humano, de vida, de justiça e dignidade humana. Em toda disputa por conhecimentos estão em jogo disputas por projetos de sociedade. Deve-se questionar os conhecimentos tidos como necessários, inevitáveis, sagrados, confrontando-os com outras opções por outros mundos mais justos e igualitários, mais humanos, menos segregadores dos coletivos que chegam às escolas públicas, sobretudo. (ARROYO, 2014 p 38-39)

E na sequência:

Aprendemos como profissionais do conhecimento que quando um conhecimento, uma racionalidade se impõe como única, hegemônica, outros conhecimentos e outros modos de pensar são sacrificados, segregados, como irracionais, do senso comum, do povo comum. Já ouvimos que o conhecimento curricular não é o conhecimento nem a racionalidade do senso comum, do povo comum, da vida comum. Mas é o território do conhecimento e da ciência, da racionalidade e da cultura nobres; da norma culta. Resistir a esses cânones únicos, segregadores, tem feito parte da ética docente, e assim formar os educandos para valorizar suas linguagens e seus saberes e colocá-los em diálogo com a diversidade de saberes e linguagens. (ARROYO, 2014 p 40)

A perspectiva apontada por Arroyo se torna ainda mais relevante para este trabalho quando pensamos no contexto da sociedade brasileira e na tentativa histórica de criação de uma versão fantasiosa e romantizada da origem de nossa sociedade.

## 2.1. De que sociedade falamos? A face perversa do nascimento do povo brasileiro

Quem determina as diretrizes do o que é ensinado, ou seja, quem regulamenta a educação formal, currículos e modelos educacionais, tem nas mãos uma das mais potentes ferramentas de controle social.

As violências praticadas contra mulheres negras e indígenas com o objetivo de embranquecer a população, somadas aos processos de imigração massiva de europeus como mão de obra remunerada são alguns dos pontos que compõe a política eugenista,<sup>1</sup> que pretendia a extinção de pessoas negras do Brasil. Esta busca pelo branqueamento ultrapassa a questão populacional, se estendendo aos projetos políticos em torno de saneamento, saúde, controle de natalidade, e educação, tudo em nome do dito “progresso” da nação.

Estas são amostras da face perversa do processo de construção do “povo brasileiro”. Todo esse horror foi veementemente negado pela história oficial através da paulatina construção e propagação da imagem de uma nação onde paira a democracia racial, mito que tem por objetivo mascarar as profundas desigualdades sociais decorrentes do racismo. O mito da democracia racial tem sido utilizado para justificar o predomínio de uma narrativa imposta como universal. Todo aparato institucional do país, desde sua constituição às legislações voltadas para a educação se construíram sobre uma homogeneidade inexistente, ocultando assim os interesses e pautas daqueles que apesar das tentativas de extermínio, resistem, mas seguem sendo colocados à margem.

É necessário, portanto, um combate ao racismo estrutural<sup>2</sup>, que tem sido o alicerce sobre o qual são construídas as sociedades reprodutoras de práticas coloniais, tais como o epistemicídio<sup>3</sup>, que silencia as produções acadêmicas de intelectuais não-europeus ou não-

---

<sup>1</sup> A teoria eugenista inicia com as pesquisas de Francis Galton em 1883. A ideia era comprovar que as capacidades intelectuais e cognitivas eram hereditárias e, com isso, classificar negros asiáticos e deficientes como seres inferiores. No Brasil, o movimento pró eugenia se institucionalizou no século XX, contando com a participação de intelectuais, políticos e membros da elite econômica da época.

Livros, artigos, teses acadêmicas, tais como "Annaes de Eugenia" (1919), "Actas e Trabalhos" do Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia (1929) e "Boletim de Eugenia" (1929-1933). O principal nome da teoria eugênica no Brasil é o médico Renato Ferraz Kehl, responsável pela criação da pioneira Sociedade Eugênica de São Paulo.

<sup>2</sup> Conjunto de práticas discriminatórias, subalternizantes e excludentes que operam seja por vias institucionais ou interpessoais na marginalização e inferiorização de sujeitos não-brancos.

<sup>3</sup> Segundo Sueli Carneiro, “Epistemicídio se dá pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do continente africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar.”

brancos, opera através do controle do pensar e do agir, através de uma educação bancária<sup>4</sup>, que mais aprisiona do que emancipa.

Além do epistemicídio, outra grave manifestação do racismo estrutural é o semiocídio (SODRÉ, 2005), conceito que define a apropriação de signos de uma cultura, para a deturpação de seu sentido, ou seja, um símbolo é tirado de seu contexto original e transformado pelo discurso dominante em algo negativo. Um exemplo prático de semiocídio é o que o discurso colonial fez com Exu, transformando-o (dentro da perspectiva cristã/eurocêntrica) numa representação do mal. Os conceitos apresentados por Carneiro e por Sodré nos ajudam a compreender os desafios que se apresentam no caminho da construção de uma escola pluriversal.

Neste sentido, a implementação de políticas públicas, tais como a lei 10.639/2003<sup>5</sup> (BRASIL, 2003), que altera a Lei de diretrizes e bases tornando obrigatório o ensino de história e cultura africana em todos os estabelecimentos de ensino em território nacional, e posteriormente, a lei 11.645/2008<sup>6</sup> (BRASIL, 2008), que torna obrigatório também o ensino de história e cultura indígena em todas as escolas do país, representam uma conquista histórica, fruto de muitas lutas dos movimentos sociais pelos direitos da população negra e indígena.

Em 2004 foram aprovadas as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais<sup>7</sup>. Através deste documento, o Estado, na figura do Ministério da Educação reconhece (utilizando como fundamentação teórica dados históricos e estatísticos, além de reivindicações dos movimentos negros e indígenas) a necessidade da criação de políticas públicas que fomentem e que regulamentem os projetos de valorização da História e da cultura afro-brasileira e africana nas instituições educacionais.

Uma análise das políticas públicas de reparação histórica para povos afro-brasileiros e indígenas nos permite afirmar que a primeira década e meia dos anos 2000 representam um marco histórico no campo da educação. Abre-se a oportunidade para questionamentos e para um novo paradigma para se pensar os currículos e práticas docentes.

---

<sup>4</sup> Conceito cunhado por Paulo Freire, que se define pelo formato de educação no qual o aluno é um mero receptor de informações e o professor representa a totalidade do saber. Este formato de educação, segundo Freire, coíbe as trocas e o pensamento crítico, formando cidadãos facilmente manipuláveis pelo senso comum.

<sup>5</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm)

<sup>6</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)

<sup>7</sup> CNE/CP 3/2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf)

## **2.2. Decolonialidade e suas contribuições para a educação**

No campo teórico da educação, uma das correntes que vem se expandindo e desdobrando como uma base para práticas transgressoras são as perspectivas decoloniais, ou giro decolonial.

Estes estudos surgem das reflexões de um grupo de intelectuais latino-americanos intitulado Modernidade-colonialidade (M/C) que começa a divulgar suas pesquisas ao final da década de noventa. A seguir dialogaremos com parte destes autores e seus conceitos, que são uma fonte fundamental de reflexão para a busca por uma educação equitativa e emancipatória.

## **2.3. Conceitos decoloniais - um olhar a partir do Sul**

Para vislumbrarmos onde queremos chegar, é fundamental entendermos em que momento histórico-político estamos. Observando com a lupa dos estudos decoloniais, percebemos que a coluna vertebral de nossa sociedade ainda está amparada em lógicas coloniais.

O colonialismo (processo histórico de dominação capitalista exercido, sobretudo, pela Europa e os Estados Unidos) continua massacrando, invisibilizando e explorando política, econômica e culturalmente as nações e sujeitos que estão fora deste eixo hegemônico, através do advento da colonialidade, ou, da forma aplicada do conceito, a Colonialidade do poder, conceito desenvolvido por Aníbal Quijano, sociólogo peruano. Por colonialidade do poder, entendemos as formas pelas quais os interesses europeus continuam oprimindo, silenciando, marginalizando existências não europeias, mesmo tendo sido ultrapassado o período colonial institucionalizado. A globalização é um grande exemplo da estratégia da colonialidade, no sentido impor como universais os padrões ontológicos hegemônicos.

Nas palavras de Quijano (2005, p. 121):

A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento

Ao percebermos a colonialidade como um processo em curso, torna-se fundamental

pensar processos e dinâmicas de enfrentamento a este sistema. A proposta decolonial apresenta uma nova construção, uma reestruturação que traga para o cerne as vozes até aqui silenciadas, ou seja, uma transgressão epistêmica, ou, desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008). Walter D. Mignolo cita Quijano (2005) para introduzir a reflexão acerca da crítica ao eurocentrismo e sua autodeterminação enquanto norma para a racionalidade e a modernidade.

Quijano (2005, p 121) propõe um rompimento com este modelo de racionalidade e com o discurso que o institucionalizou e, posteriormente, o autor vai alertar para a importância da eliminação da colonialidade do poder. Dialogando com Quijano, Mignolo (2008) desenvolve seu conceito de desobediência epistêmica compreendendo que este seria o passo primeiro rumo à decolonialidade.

Nas palavras de Mignolo:

Sem tomar essa medida e iniciar esse movimento, não será possível o desencadeamento epistêmico e, portanto, permaneceremos no domínio da oposição interna aos conceitos modernos e eurocentrados, enraizados nas categorias de conceitos gregos e latinos e nas experiências e subjetividades formadas dessas bases, tanto teológicas quanto seculares. Não seremos capazes de ultrapassar os limites do Marxismo, os limites do Freudismo e Lacanismo, os limites do Foucauldianismo; ou os limites da Escola de Frankfurt, incluindo um pensador fundamentado na história dos judeus e da língua alemã tão esplêndido quanto Walter Benjamin. Creio que ficará claro para leitores razoáveis que afirmar a coexistência do conceito descolonial não será tomado como "deslegitimar as ideias críticas europeias ou as ideias pós-coloniais fundamentadas em Lacan, Foucault e Derrida".

## **2.4. Interculturalidade - Um diálogo honesto entre saberes**

Construir uma educação decolonial, portanto, diz respeito a um posicionamento político que ultrapassa os muros da escola. Trata-se de um constante exercício de abertura para novos aprendizados, seja com os alunos, com outros profissionais, com a comunidade escolar, responsáveis, colaboradores.

O diálogo com outros espaços de saber, como expressões artísticas e culturais, a família, a comunidade religiosa ou quaisquer outros, precisa ser constante. Para ajudar a pensar neste diálogo, trago o conceito de interculturalidade (WALSH, 2012), sobretudo, a interculturalidade crítica, que tem como ponto focal de combate as relações coloniais de poder que se constroem a partir da racialização, da dominação e da exploração do que hoje conhecemos como sendo os continentes africano, americano e asiático, originando desigualdades profundas.

Em outras palavras, a interculturalidade crítica é um projeto político que visa intervir no modelo de sociedade que se sustenta na colonialidade, propondo novas perspectivas que partam



daqueles que foram colocados na posição de subalternos. Para tal, o projeto propõe um diálogo horizontal entre culturas, saberes, epistemologias e ontologias marginalizadas com os saberes hegemônicos, atuando aqui como uma prática decolonial.

Catherine Walsh fala em simetria para uma real mudança das estruturas sociais ao apresentar o conceito, como podemos observar no trecho a seguir:

[...] se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: posibilidades via educação político, social, ético y epistémico de saberes y conocimientos, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación. (WALSH, 2012. p 66)

Pensando neste diálogo com saberes outros, direcionar o olhar para as estruturas de mundo dos povos africanos e ameríndios nos coloca diante de uma verdadeira encruzilhada (RUFINO, 2015) de possibilidades.

São saberes ancestrais, valores civilizatórios riquíssimos que aplicados enquanto ferramentas pedagógicas, podem ser o caminho para uma educação verdadeiramente libertadora.

### 3. NA AULA DE HOJE VEREMOS EXU

“Oludumare ordenou que Exu deveria ser regado, para que crescesse e se multiplicasse. Assim surgiu a humanidade.”

A visão de mundo Ioruba é uma fonte inesgotável de saber. Os povos iorubanos são originários da África Ocidental, especialmente nos seguintes países: Nigéria, Togo e o extinto reino de Daomé (atual território do Benin).

O fluxo do tráfico transatlântico trouxe pessoas destes territórios para o Brasil já no último período desta prática criminosa. Por sua chegada datar de períodos mais recentes na linha do tempo, os traços culturais iorubanos permanecem bastante latentes no que hoje conhecemos por cultura brasileira.

A maior concentração de africanos nagô (nomenclatura atribuída aos iorubas aqui no Brasil) se deu em áreas urbanas do Nordeste, sobretudo, Bahia e Pernambuco. O constante contato comercial entre a Bahia e a costa da África permitiu que os Iorubas mantivessem contato com sua terra de origem, o que colaborou para que conseguissem se organizar em espaços onde pudessem reproduzir parte de suas tradições, valores, hábitos e costumes. Grandes exemplos destes espaços são as casas de Candomblé, que em sua maioria, mantém vivas práticas de tradição Ioruba em todo território nacional, como pontua Juana Elbein (1986 APUD Stela Guedes Caputo 2012, p. 41)

Dentre os mais diversos valores e princípios iorubanos que seriam de enorme contribuição, elegi o Orixá da comunicação, dos caminhos, da vida e do viver. A força dinâmica que possibilita a ação. Por compreender que uma educação decolonial só se faz a partir de movimentação, ação, questionamento e estratégia, elegi Exu como princípio motriz do novo.

#### 3.1. Exu, e a criação do mundo - Cosmogonia Ioruba

Como conta a tradição oral ioruba, durante a Gênese, Olodumaré, delegou a cada Orixá funções específicas.

Exu recebeu como uma de suas atribuições, atuar como uma espécie de vigia, sentinela, que protege a humanidade, mas também cumpre a lei, e pune, se necessário. Além disso, Exu foi incumbido de realizar os acordos com as divindades (ABIMBOLA, 1971). Findada a criação do mundo material (Ayé) os Orixás retornaram à dimensão metafísica/espiritual (Òrun). Tais dimensões são representadas simbolicamente por duas partes de uma cabaça, um dos símbolos que remete à vida, à geração/criação e conseqüentemente à Olodumaré. Num primeiro

momento, estas duas dimensões ocupavam o mesmo território, porém, por determinação de Olodumaré, o mundo material e o espiritual foram distanciados. Tudo que existe na terra (Ayé), tem sua dimensão espiritual (Orun). Assim funciona com o espaço onde se vive, com o corpo humano e com todos os seres.

Mesmo após esta separação territorial entre os dois mundos, pelo viés espiritual a ligação e a comunicação permanecem. Esta ligação é estabelecida através de intermediários, comunicadores, como o é Exu.

### **3.2. As muitas faces de Exu**

Exu é um Orixá multifacetado. O caráter irreverente, dinâmico e imprevisível que define este Orixá desperta o fascínio, a curiosidade, mas também o medo de quem o observa com olhos ocidentais. Para compreendê-lo, ao menos parcialmente, pois Exu é muito maior do que nosso entendimento pode captar, é preciso compreender também o entendimento de mundo e os valores civilizatórios dos quais ele provém.

Os estudos antropológicos enviesados e totalmente orientados por um ideal de saber que coloca o africano no lugar do objeto a ser estudado, ou do “primitivo” e desprovido de intelectualidade, fazem com que a imagem de Exu tenha sido esvaziada e até atrelada à ideia de mau na visão eurocêntrica. Para que possamos desconstruir esta imagem criada acerca de uma força tão potente quanto este Orixá, aprofundemos um pouco a reflexão analisando os principais campos de atuação de Exu.

### **3.4. O Mensageiro**

Exu é o Orixá que transita entre o Orun e o Aye. Por isso, uma de suas principais alcunhas é a de mensageiro. É ele quem estabelece a comunicação entre o mundo físico e o metafísico, humanidade e Orixás. Seu trabalho é garantir que os ciclos que fundamentam a lógica Ioruba se mantenham em equilíbrio.

Dentro da cultura Iorubá, que até hoje é a pedra fundamental dos Candomblés Ketu, Exu é o primeiro a ser saudado e recebe a primeira parte de qualquer oferta que seja realizada aos demais Orixás. Sem que este ritual se cumpra, o ciclo se rompe e o caos se instaura. Se Exu tem fome, a mensagem não chegará ao seu destino.

### **3.5. O senhor do Mercado (Olojá)**

Dois dos principais valores cultivados pelos Iorubas são a coletividade e a reciprocidade.

Uma visão de mundo baseada nestes dois valores e na concepção de que a existência de um ser só é possível a partir de sua relação com o todo, demonstram que as vivências iorubanas estão embasadas em uma ontologia relacional. Partindo desta premissa, as trocas são fator estruturante de todas as relações sociais destes povos.

Detentor do controle sobre energias tais como o movimento, a comunicação e o comércio, Exu é o Orixá que sintetiza a ideia de mercado. É comum encontrar nas iconografias e imagens de Exu a presença de búzios, moeda utilizada por muitos dos povos africanos tradicionais. Saliento, porém, que mercado aqui ocupa um sentido totalmente distinto do mercado capitalista, baseado em exploração, lucro e acumulação de bens.

O conceito de mercado para os povos de origem Ioruba, tem por premissa o respeito pelo trabalho do outro e pelo seu próprio, pois, entende-se que o trabalho realizado não poderá ser restituído, portanto, o valor do trabalho é ressarcido através das trocas. Aqui se evidencia a importância da reciprocidade nessas relações. As trocas funcionam também como fator regulamentador, uma vez que não admite a acumulação, ponto fundamental para que compreendamos que os sentidos dados à riqueza, preço ou prosperidade têm essencialmente outros sentidos. Para este tipo de mercado, o filósofo Wanderson Flor do Nascimento atribui o nome de Mercado-Ojá (NASCIMENTO, 2016).

Outro ponto importante e que diferencia o modelo de Mercado Ioruba do mercado ocidental/capitalista, é que no primeiro, as mulheres são as principais responsáveis por essa circulação de produtos e serviços. O espaço da negociação, da compra, da venda, da administração dos recursos obtidos no comércio é feminino, diferente das sociedades cuja formação social tem como base o modelo eurocêntrico, no qual, cabe às mulheres o âmbito privado.

### **3.6. O guardião do axé**

Axé ou Asé pode ser compreendido como a força vital e dinâmica que torna possível todas as formas de existências individuais e coletivas. Tal potência, para que se cumpra em plenitude deve estar em constante circulação. O movimento fomenta a ação do axé. Exu recebeu de Olodumare a tarefa de multiplicador e guardião do axé.

José Ribas (2012) ilustra de forma bastante objetiva esta relação entre Exu, Olodumaré e o axé no trecho a seguir:

Ora, sabe-se que Olodunmaré derrama continuamente sobre a sua obra o ase que garante permanência e realização e que Esu é o guardião e transportador desse elemento essencial aos processos de individuação no sistema e para a personalização do homem na relação de filiação com Olodunmaré.

Se o axé é força vital e está em tudo o que existe, logo, Exu, seu guardião, também está em tudo e em todos. Exu é o elo que interliga cada indivíduo ao criador e o axé é a partícula do próprio Olodumaré dentro de cada ser

### 3.7. O senhor da vitalidade, da fecundidade e da contestação – O falo

Um dos pontos mais marcantes e que gera grandes controvérsias no que diz respeito às representações de Exu, é a presença do falo em suas imagens e assentamentos.

**Figura 1 - Representação gráfica do Orixá Exu.**



**Fonte: Banco de imagens Google, 2019.**

**Figura 2 - Estátua de Exu em bronze**



**Fonte: Banco de imagens Google, 2019.**

Uma destas interpretações a respeito da relação entre o Exu e as representações fálicas atribui a estas a função de representação do poder de ação, a vitalidade, a virilidade e a fecundidade e a transformação.

Outra linha de pensamento possível é a de que o falo foi utilizado por Exu para causar impacto e desconforto, contestando assim valores morais que buscavam negar a energia sexual como força fundamental e sagrada.

A perspectiva eurocentrada se opõe à natureza, atribuindo a esta o lugar de primitivismo, e assim o fazem com a energia sexual e suas representações.

Em seu trabalho “As faces de Exu: representações europeias acerca da cosmovisão dos orixás na África Ocidental (Séculos XIX e XX)”, Anderson Oliva (2005) analisa as pesquisas de antropólogos e etnólogos, como é o caso de Pierre Verger. Ao interpretar um dos apontamentos de Verger sobre o aspecto fálico de Exu, Oliva pontua:

Uma outra característica de Exu, que se alia à ideia da modificação e da recriação da ordem, é seu aspecto fálico: pode tanto estar associado ao seu papel na reprodução humana – ponto de vista que encontra discordâncias entre os pesquisadores – como à sua relação com a atividade criadora, transformadora da ordem e contestadora de costumes. Para isso, Exu precisaria de uma simbologia desconcertante, o que a cabeleira fálica de sua iconografia e os contos sobre o aspecto sexual acentuado de Exu auxiliam a fazer. (OLIVA, 2005, p. 18-19)

Exu, como ser questionador e revelador utiliza o embaraço ou o choque para causar a reflexão acerca do caráter falho das dicotomias diante da complexidade da existência. Exu destrói as zonas de conforto para proporcionar o avanço.

### **3.8. O senhor da Ordem e da desordem**

Como introduzimos ao final da sessão anterior, Exu desfaz as zonas de conforto. Em algumas situações ele promove o caos aparente, ou a aparente desordem, utilizando estes estados como oportunidade pedagógica. Para exemplificar, apresento um conto que narra um episódio envolvendo Yemanjá, Oyá e Oxum:

Exu instaura o conflito entre Yemanjá, Oyá e Oxum

Um dia, foram juntas ao mercado Oyá e Oxum, esposas de Xangô, e Yemanjá, esposa de Ogum.

Exu entrou no mercado conduzindo uma cabra. Ele viu que tudo estava em paz e decidiu plantar uma discórdia.

Aproximou-se de Yemanjá, Oyá e Oxum e disse que tinha um compromisso

importante com Orunmilá. Ele deixaria a cidade e pediu a elas que vendessem sua cabra por vinte búzios. Propôs que ficassem com a metade do lucro obtido.

Yemanjá, Oyá e Oxum concordaram e Exu partiu.

A cabra foi vendida por vinte búzios. Yemanjá, Oyá e Oxum puseram os dez búzios de Exu à parte e começaram a dividir os dez búzios que lhes cabiam. Yemanjá contou os búzios. Havia três búzios para cada uma delas, mas sobraria um. Não era possível dividir os dez em três partes iguais. Da mesma forma Oyá e Oxum tentaram e não conseguiram dividir os búzios por igual. Aí as três começaram a discutir sobre quem ficaria com a maior parte.

[...]

Não havia meio de resolver a divisão.

Exu voltou ao mercado para ver como estava a discussão.

Ele disse:

- Onde está minha parte?

Elas deram a ele dez búzios e pediram para dividir os dez búzios delas de modo equitativo. Exu deu três a Yemanjá, três a Oyá e três a Oxum. O décimo búzio ele segurou. Colocou-o num buraco no chão e cobriu com terra.

Exu disse que o búzio extra era para os antepassados, conforme o costume que se seguia no Orun. Toda vez que alguém recebe algo de bom, deve-se lembrar dos antepassados. Dá-se uma parte das colheitas, dos banquetes e dos sacrifícios aos Orixás, aos antepassados. Assim também com o dinheiro. Este é o jeito como é feito no Céu. Assim também na terra deve ser.

Todos os que souberam do ocorrido no mercado de Oió passaram a ser mais cuidadosos com relação aos antepassados, a eles destinando sempre uma parte importante do que ganham com os frutos do trabalho e com os presentes da fortuna.

No itan<sup>8</sup>, acima é possível observar como Exu constrói uma situação de aparente desordem, mas que estava totalmente sob seu controle. O debate, a dúvida o desconforto são energias manipuladas por Exu e utilizadas por ele para aplicar seus ensinamentos. O caos é para Exu o estado natural das coisas. O dinamismo de sua essência depende da desordem para que então possa assumir todo o seu potencial criativo e expansivo e transformador.

### **3.9. A encruzilhada: Dúvida como oportunidade para novos caminhos**

A África de Exu se coloca na posição da dúvida, e a dúvida é o motor para o movimento de busca pelo saber. A dúvida funciona como um portal, que permite a conexão entre pontos distintos. O antes, o agora e o depois, o espiritual e o material. O portal pelo qual Exu transita é encruzilhada.

Encruzilhada é o ponto de encontro entre múltiplos caminhos. Podemos considerar

---

<sup>8</sup> Contos baseados na tradição oral dos povos de origem Ioruba.

também como uma encruzilhada o estado de consciência ao hesitar diante de uma decisão.

Exu carrega em si muitas personalidades. Múltiplas faces, múltiplas funções, múltiplos domínios, e um destes domínios é trazer o ensinamento de que tudo pode ter mais de uma versão. Não há uma única perspectiva. Toda conclusão será influenciada pelo ponto de vista, pelo lugar de onde se fala, se pensa, se ensina ou se aprende.

Exu tem o poder de transformar, de adaptar e adaptar-se. Ele age na brecha, na dúvida, na encruzilhada e onde não mais se acredita ele faz nascer algo novo.

### **3.10. Mas um ser tão grande cabe na sala de aula? Exu como proposta pedagógica**

Um líder Ioruba conta que, quando os europeus chegavam nos portos para sequestrar e trazer os negros em condição de escravizados para que fossem explorados nas colônias, antes de embarcá-los, os obrigava a circundar uma árvore a qual chamavam de “árvore do esquecimento”. Assim, suas memórias sobre seu povo, sua família, sua cultura, tudo seria apagado, o que facilitaria o processo de subjugação.

Stela Guedes Caputo (2012) faz uma interessante comparação, quando utiliza a árvore do esquecimento para demonstrar os efeitos causados por uma educação construída para incutir paulatinamente no imaginário social uma falsa ideia de homogeneidade cultural e social, a falsa igualdade racial. Educação, porém, em seu sentido mais amplo e verdadeiro, é sobre transmitir, comunicar, partilhar mais do que conteúdo de ordem científica, mas também é sobre valores que impactarão na formação da sociedade como um todo.

Pensar uma educação decolonial, portanto, é propor alternativas ao modelo colonial. É pensar uma escola onde saberes outros, para além daqueles que têm estado a serviço do discurso hegemônico, logo, racista tenham espaço dentro de sala de aula, acolhendo os conhecimentos que os alunos trazem de seus universos.

A proposição da educação decolonial é que ao passar pelos portões da escola, o aluno possa continuar sendo quem é, um ser completo, com toda sua complexidade, e não apenas um fragmento para que caiba num modelo ditado pela branquitude<sup>9</sup>.

Um olhar afro-referenciado para as práticas pedagógicas pode nos abrir horizontes para que busquemos referências que estão para além dos espaços de educação formal.

Uma pedagogia das encruzilhadas (RUFINO, 2015), conceito através do qual o autor

---

<sup>9</sup> Utilizo o conceito de Lia Vainer Schucman, que desenvolve suas pesquisas a partir da percepção da necessidade de se racializar sujeitos brancos. Segundo a autora, a branquitude é o lugar social no qual se concentram os privilégios e a sensação de superioridade dentro de uma estrutura racista.



desenvolve uma crítica ao colonialismo e seus efeitos que reverberam em todas as instâncias de nossa sociedade, e a herança escravagista marcante nas relações étnico-raciais ainda nos dias de hoje, herança esta que orienta as instituições de ensino e o modelo de educação que tem sido reproduzido em nossa história.

O que Luiz Rufino propõe é justamente uma contestação a este modelo, e com Exu, mostrar que o campo em disputa é uma encruzilhada, repleta de caminhos a explorar.

Nas palavras de Rufino:

[...] a encruzilhada como domínio e potência de Exu é caracterizada de forma ambivalente por ser dúvida e possibilidade. Nesse sentido, a encruza nos chama atenção para as reflexões, mas também vêm a nos apontar caminhos possíveis. Uma das possibilidades geradas a partir de seus efeitos é a inspiração para a elaboração de uma pedagogia própria, um projeto político cosmopolita, contra hegemônico, comprometido com a pluralidade de experiências existentes no mundo, com as culturas subalternas e seus saberes. Venho a chamar esse projeto de Pedagogia das Encruzilhadas, um projeto que implicado com os processos educativos busca assumir um posicionamento de combate e crítica ao monologismo produzido pela edificação do racionalismo moderno ocidental. (RUFINO, 2015)

Retomando os valores civilizatórios dos povos iorubanos, provocarei a seguir reflexões acerca do que seria educação dentro desta lógica de existência.

### **3.11. O Mercado-Escola**

Pensar o processo ensino-aprendizagem é pensar em troca, em comunicação. Se a comunicação falha, o processo falha também. Se a mensagem lançada não comunica ao interlocutor, o processo não se conclui.

Como vimos anteriormente, Exu é o grande mensageiro, o portador da palavra na lógica Ioruba. Para que a mensagem chegue ao seu destino, é preciso que ele seja o intermediário. Exu é o senhor do mercado. É no mercado que as relações sociais são criadas e desenvolvidas. Redes são construídas e o sentido de coletividade e unidade social é reforçado.

As trocas se dão de tal modo onde quem tem mais sede a quem tem menos, sem que o primeiro tenha prejuízo, pois sempre terá também o que receber. A circularidade do axé é a maior simbologia ligada ao mercado-ojá (NASCIMENTO, 2016).

Exu é força dinâmica. É a própria vida e o ato de viver. Exu é quem movimenta o axé que cada um de nós carregamos. Exu é a comunicação e o ato de se comunicar. Seria possível pensar educação sem pensar comunicação?

A palavra, o hálito, elemento fundamental para a comunicação, logo, fundamental também para educação é principal ferramenta utilizada pelos povos tradicionais para ensinar.

A oralidade é o valor central que sustenta a transmissão de conhecimentos e valores em espaços tais como terreiros de candomblé, comunidades jongueiras, lares de famílias pretas, mas, por que não, nos espaços de educação formal?

Dialogando com Beniste (2006) citado por Caputo (2012), podemos perceber a hierarquização dos saberes criada e reproduzida pelo colonialismo/colonialidade, que impõe o modelo europeu de educação como norma, invalidando todas as outras formas de intelectualidade. Tecnologias ancestrais, epistemologias milenares gestadas em África e em sua diáspora têm sido negligenciadas e invisibilizadas dentro dos espaços de educação formal em nome de uma ciência que racializa e descarta epistemologias fora do eixo de validação europeu.

Falar de educação à luz da cultura Ioruba é romper com os paradigmas que habitam o nosso imaginário acerca do que são saberes válidos e importantes, bem como romper com as práticas educacionais engessadas, presas apenas aos livros e teorias validadas pelo cânone da intelectualidade, a academia europeia.

Disse Beniste:

Houve uma época em que se convencionou que ser educado era ser europeizado. A sociedade Ioruba era vista como Ará Oko, (...) pessoas ignorantes. Cultura e educação eram vistas como primitivas e pagãs. Os princípios da educação são baseados na concepção Omoluwàbi, ou seja, um bom caráter em todos os sentidos da vida, e que inclui respeito aos mais velhos, lealdade aos pais e à tradição local, honestidade, assistência aos necessitados, e um desejo irresistível pelo trabalho. É um processo de vida longa, onde a sociedade inteira é a escola. (BENISTE, 2006 [a], p. 35 apud CAPUTO, 2012, p. 75).

A escola é invariavelmente um espaço de trocas, de socialização, de circulação e, sobretudo, de transformação. Entendendo aqui escola tanto como o espaço formal de educação, quanto como a perspectiva Ioruba que considera toda a sociedade como escola, tangenciando ainda estes dois modelos com a ideia de mercado-objá, podemos fazer um exercício de aproximações e afastamentos, com a finalidade de encontrar pontos onde estas práticas dialoguem entre si, para que então possamos elaborar propostas práticas de aplicação dos valores civilizatórios Iorubanos nos nossos projetos político-pedagógicos.

O modelo de educação formal vigente na grande maioria das instituições de ensino, ainda está distante da circularidade e do senso de comunidade marcantes no povo Ioruba. As bases que sustentam o aparato institucional da educação formal ocidental carregam em si as marcas do sistema mundo capitalista. Exploração, acumulação, concorrência, individualidade e meritocracia são pilares das relações que se dão nestes espaços.

Reproduzimos um modelo segmentado, no qual a escola figura como uma realidade a

parte do restante da vida da criança. A sociedade delega à escola a responsabilidade de educar, reduzindo a relevância dos conhecimentos que podem ser adquiridos e desenvolvidos por ela nos demais espaços que ocupa.

Para começar uma reestruturação das práticas dentro das instituições de educação formal, aproximando-as dos valores civilizatórios do povo Ioruba, é fundamental que todos os aspectos da vida dos alunos sejam levados em consideração. Suas brincadeiras, sua corporeidade, a história que ouviu em casa, todos estes elementos são ferramentas educacionais preciosas no que tange à humanização do ensino, levando em consideração a complexidade e a essência de cada criança.

Sobre esta relação da educação com os demais aspectos da vida da criança, Stela Guedes Caputo (2012) apresenta um olhar sensível e atento acerca das diferentes questões envolvidas nas vivências de uma criança de Candomblé com as educações: A educação adquirida dentro dos terreiros e a educação adquirida na escola. Além de analisar estas duas perspectivas separadamente, a autora observa como a escola tem lidado com as especificidades demandadas pelas crianças candomblecistas.

### **3.12. A escola Candomblé**

As religiões de matriz africana são referências históricas de resistência negra na diáspora. Os terreiros de Candomblé no Brasil são sociedades organizadas que cultivam, salvaguardam e alimentam as tradições e valores civilizatórios de África.

Saber a hora de falar, a hora de calar, o respeito aos mais velhos, sejam estes mais velhos em idade cronológica ou em tempo de santo, aprender que cada membro daquela sociedade tem sua função e precisa ter responsabilidade sobre ela, respeitar o sagrado, o segredo, conhecer as folhas, conhecer o poder da comida, e que Exu come primeiro, conhecer o poder das cantigas, dos toques, das palavras, da oralidade... Saber que tudo é troca e que sem ela, o Ilê não se mantém, o axé se dissipa, o chão perde o sentido. Estas são algumas das lições que as crianças de Candomblé aprendem. É fundamental ressaltar, que todo esse aprendizado deve ser utilizado onde quer que o filho de santo esteja, e não apenas no espaço físico do terreiro.

Numa perspectiva afro referenciada, educação e matriarcado estão diretamente ligados. Pensar nos terreiros, bem como pensar no mercado Ioruba, é pensar o matriarcado. A sacralidade do ventre gerando e trazendo à vida, a magia da cozinha, a nutrição que mantém a vida, o poder de articulação que movimenta o comércio e as relações sociais, e a educação, mas aquela educação preta, da avó, da mãe, da Yalorixá.

Ainda dialogando com Caputo, analisemos o segundo aspecto estudado em seu livro: a

educação formal e as crianças de Candomblé.

Durante sua imersão em campo, a autora pôde observar as diversas tensões as quais as crianças de candomblé estiveram expostas dentro do espaço escolar. Não raro, as crianças relataram as ofensas, perseguições, isolamento e até medo por parte dos colegas. O mais preocupante destas tensões, é que estas expõem a total ausência de ferramentas, e talvez de interesse por parte das instituições escolares em trabalhar estas questões de forma propositiva. Situações de racismo nas escolas têm resultado em ações administrativas. Mas por que não utilizar Exu? Exu usa o conflito, o caos, para ensinar. Por que não fazer do conflito uma oportunidade pedagógica?

A resposta para esta minha provocação pode ser relacionada com alguns conceitos já pontuados neste trabalho, que em resumo, resultam da negação do racismo e no mito da democracia racial que até hoje o Brasil enquanto instituição tenta vender.

McLaren, citado por Caputo, desenvolve uma teoria a qual intitula “Condição branca”. Esta teoria afirma com base no sistema educacional norte-americano, mas com aplicabilidade em sistemas educacionais de todo o mundo, que a educação está subjugada ao mercado capitalista, conseqüentemente ao tecnocapitalismo. Todo o aparato educacional, seja o currículo, os materiais didáticos, as ideologias, tudo se tornou mercadoria e só tem valor se gerar lucro. Além disso, a “condição branca”, como já indica o nome, está diretamente ligada ao racismo e ao mito de superioridade europeia. Não há um formato exato, a condição branca se apresentará na dinâmica das relações sociais locais.

No caso do Brasil, são elementos da condição branca a política de embranquecimento e o apagamento cultural de tudo aquilo que não se assemelha com o padrão hegemônico em nome de uma falsa homogeneidade/brasilidade. Todos estes elementos se refletem na educação. Portanto, tratar como oportunidade pedagógica um caso de racismo ainda é um desafio encarado por poucos, pois o papel da escola tem sido reproduzir e reforçar o discurso hegemônico, que prega que somos todos iguais, mesmo que todos saibamos que não.

### **3.13. Quem ensina?**

Nossa construção de sociedade baseada no individualismo nos fez perder a referência africana descrita no provérbio a seguir. “Para educar uma criança é preciso uma aldeia inteira”. A relação professor x aluno é vertical. A figura do professor ocupa um lugar de poder, que não deve ser questionado pelo aluno (sem luz, sem conhecimento de acordo com a etimologia da palavra).

Aprendemos com o conceito de Mercado-Ojá que aquele que possui mais axé, deve

transferir parte dele para aquele que possui menos axé. Aprendemos também que a quantidade de axé não tem ligação direta com o tempo cronológico ou com a idade biológica. É o conceito de circularidade, é a roda enquanto modelo político e social no qual todos se olham em posição de equidade, e no qual o movimento é constante, logo, há alternância nas posições ocupadas. Quem hoje ensina, pode estar na posição de aprendiz amanhã e vice-versa. Portanto, acreditar que o professor detém todo o conhecimento e o aluno está apenas na condição de receptáculo de conteúdo, rompe com a ideia de troca, que é a base do modelo do mercado-ojá. Se não há aprendizado de ambas as partes, não há transformação.

Pensar a aplicabilidade do debate teórico estabelecido neste capítulo dentro de um contexto de retrocessos como os que estamos vivenciando na atual conjuntura pode dar a sensação de utopia. Porém, faço questão de lembrar que estamos construindo com Exu, e não apenas sobre Exu.

O aparente beco sem saída pode ser visto como uma grande encruzilhada, e como tal, escolher o melhor caminho e atravessá-lo demandará luta, mudança, transformação.

Devemos pagar a quem é de direito, e a nossa melhor oferenda será abrir mão de velhas práticas, abrindo nossas mentes e olhos para outras maneiras de se fazer. Paguemos o preço e Exu indicará o caminho e também como caminhar.

#### **4. É TOMAR DE VOLTA A ALCUNHA ROUBADA DE UM DEUS IORUBANO – PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DECOLONIAIS**

“A europeização da consciência humana se disfarça como vontade universal.” Molefi Kete Asante

Repensar os moldes através dos quais a educação formal está estabelecida é uma das poucas, senão a principal esperança para que consigamos enfrentar os retrocessos que se apresentam na atual conjuntura política mundial. A pluralidade tem sido abertamente combatida enquanto o ódio e a violência tem sido cada vez mais respaldados pelo Estado.

Neste cenário, a educação segue como um dos direitos mais impactados por projetos de Estado antidemocráticos, seja através de contingenciamentos mal elaborados, mal direcionados e até mal-intencionados, seja no discurso conservador, que com leviandade tenta combater esforços de humanização e respeito às diversidades nos conteúdos. Outra prática de desestabilização da educação é a desvalorização dos profissionais. Combinadas, estas realidades vêm ameaçando conquistas que nos são tão caras. É preciso compreender que o ataque à formação de pensamento crítico é peça fundamental para a concretização dos projetos de desmonte da democracia.

Contudo, este capítulo não tem a intenção nos fazer desacreditar de uma educação para todos. Proponho com ele que façamos uma reflexão realista do momento histórico que estamos vivendo e que reconheçamos o nosso papel de agentes políticos em todos os espaços, sobretudo enquanto educadores.

A partir desta provocação, pretendo retomar os principais conceitos decoloniais pelos quais passamos ao longo deste trabalho para que possamos discutir alternativas práticas. Pretendo também voltar à Exu, peça chave para que seja possível realizar, movimentar, transgredir.

##### **4.1. Projeto Político Pedagógico (PPP) - A alma da escola**

Para que seja possível pensar uma educação decolonial, igualitária, pautada no respeito às diversidades, é fundamental que toda a comunidade escolar esteja envolvida ativamente na construção das diretrizes da instituição. Analisando de maneira realista, compreendemos a complexidade de se contemplar um leque tão amplo de perspectivas, considerando como partes igualmente importantes deste processo de construção todos os funcionários, professores,

responsáveis, representantes da comunidade onde se localiza fisicamente a escola e também, os próprios alunos. Para que todos estejam se comunicando através de uma mesma linguagem, para que todo o grupo esteja remando na mesma direção, é necessário um plano, um projeto que represente a identidade, a essência, o escopo ideológico da instituição. A este documento que ampara as ações de uma instituição escolar chamamos Projeto Político Pedagógico (PPP).

A redação de um PPP é uma exigência determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Sua principal função é definir a proposta social, política, pedagógica da instituição além de orientar a administração dos seus recursos financeiros e humanos.

Trazendo a reflexão para o campo do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, é fundamental que retiremos as vendas da romantização para que percebamos que a implementação de políticas públicas como a lei 10.639/03 não trazem em si mesmas a solução para o problema. A obrigatoriedade da abordagem não basta para que combatamos a reprodução de estereótipos desumanizadores ou de discursos pautados em versões hegemônicas da história. Para que as políticas de reparação façam sentido, sua aplicação precisa partir de um olhar crítico à maneira como estes conteúdos têm sido abordados.

A psicóloga, pedagoga, mestre em educação e doutora em comunicação e cultura Azoilda Loretto da Trindade deixa como legado, dentre tantas contribuições para uma educação anticolonial, o caderno chamado “O projeto Político Pedagógico na Escola”.

Azoilda indica cinco pilares fundamentais para uma educação que priorize a pluriversalidade. São eles:

Reconhecer e respeitar a diversidade;

Enfrentamento às injustiças sociais;

Compromisso com o bem viver;

Não hierarquização de saberes. (Aqui podemos dialogar com o conceito de interculturalidade de Walsh, ao qual vimos no primeiro capítulo deste trabalho);

Partir sempre do pensamento crítico;

Tendo como premissa estes pilares, a instituição se abre ao debate e ao acolhimento de propostas inovadoras, libertadoras, decoloniais.

Ainda neste caderno, a pesquisadora apresenta proposições e provocações que se desenvolvem sobre uma pergunta central: “O que seria ensinar cultura afro-brasileira na escola ocidental?”

Para responder a esta pergunta, a autora elenca à 11 valores civilizatórios africanos fundamentais, alguns deles já citados neste trabalho por seu caráter basilar para se pensar uma

educação que leve ao centro os saberes milenares do continente africano.

A energia vital, força viva que habita em todos os seres, o axé que nos permite agir, produzir, existir. A corporeidade, que se opõe às lógicas europeias de controle dos corpos e negação da natureza, do prazer, da sabedoria dos corpos.

A Espiritualidade, base das existências africanas. Valorização da dimensão metafísica e do sagrado, mas, a partir de um entendimento de que este sagrado é vivo e parte de cada indivíduo. Ancestralidade como perspectiva de continuidade e coletividade com base na valorização das trajetórias. A Oralidade enquanto linguagem transmissora de saber, tanto quanto a linguagem escrita. O Axé da palavra, a fala enquanto energia viva, o fôlego que potencializa o verbo. A força da memória para a valorização do legado individual e coletivo. Importância dos registros, sejam eles materiais e externos, sejam as histórias vivas nos corpos. A valorização do território (terreiro/terra), espaço, casa, escola, enfim, todo o espaço que possibilita a troca, a convivência. O prazer de viver, a ludicidade, considerada aqui como o respeito e valorização da alegria, do gozo, do riso, da vida em sua versão mais positiva. A importância do equilíbrio e da manutenção dos ciclos representada pela circularidade enquanto valor. O círculo como representação da continuidade, da troca, da renovação e do retorno (princípio de Sankofa)<sup>10</sup>. A importância da roda, do formato circular nas culturas africanas. A musicalidade dentro das culturas africanas e suas manifestações afro-brasileiras (Candomblé, Umbanda, Jongo, Maracatu, etc) tem uma função importantíssima de comunicação, seja com nossos pares, seja com o sagrado. Por fim o comunitarismo ou cooperativismo, compreendidos como o senso de comunidade. Entendimento de que toda construção precisa ser coletiva.

Azoilda propôs bibliografias específicas para discutir cada um destes valores, sinalizando também alternativas de práticas pedagógicas, seja com os estudantes, seja entre os professores. Aqui, vamos considerar as fundamentais contribuições desta grande mestra para analisar um projeto político pedagógico real. Conheçamos então a Escolinha Maria Felipa.

---

<sup>10</sup> Adinkra (ideograma) utilizado pelos povos Akan. Sankofa significaria em tradução literal “volte e pegue”, simbolizando a importância de se retornar às origens para aprender e então ter condições de continuar a caminhar.



## 4.2. Uma educação decolonial possível - Escolinha Maria Felipa, um estudo de caso

Figura 3: Logotipo da Escolinha Maria Felipa



Fonte: Perfil da Escolinha no Facebook, 2019

Ao longo deste trabalho, temos provocado a reflexão acerca da decolonialidade aplicada à educação através de conceitos, princípios, valores que consideramos fundamentais para que possamos oferecer às nossas crianças uma educação que as respeite e as estimule a respeitar as diferenças. Entendemos, porém, que toda a argumentação teórica apresentada se tornará ainda mais relevante quando observada na prática. Afinal, é possível a construção de um espaço educacional centrado em valores civilizatórios africanos numa conjuntura ainda tão racista como a nossa? O exemplo da Escolinha Maria Felipa surge como um sopro de esperança, nos mostrando em suas práticas diárias que sim, é possível.

Tenho acompanhado o trabalho da instituição através de suas redes sociais, e é profunda a minha admiração pelo trabalho que tem sido desenvolvido pela equipe.

Durante o levantamento bibliográfico para esta pesquisa, entrei em contato com os responsáveis pela escolinha através de mensagens em suas redes sociais, informando o meu interesse em coletar dados para compor este trabalho de conclusão de minha especialização. Obtive pronto retorno ao meu contato e a cooperação foi extremamente afetuosa.

Não tive ao longo do processo a oportunidade de visitar a instituição, o que pretendo fazer em breve, mas obtive informações preciosas através do Projeto Político Pedagógico da escolinha, ao qual recebi na íntegra e também através de questionário enviado por e-mail. É com base nestas duas fontes de dados que apresentarei nas próximas páginas um pouco da essência e das práticas pedagógicas da Escolinha Maria Felipa.

**Figura 4: Alguns dos alunos da Escolinha Maria Felipa**



**Fonte: Perfil da Escolinha no Facebook, 2019**

A Escola Afro-brasileira Maria Felipa, nome de registro da instituição, funciona no Bairro do Rio Vermelho, na cidade de Salvador, Bahia. A instituição é privada, logo, não recebe nenhum apoio do Estado para manter suas atividades. Para complementar a renda obtida com as mensalidades, a instituição conta com doações de colaboradores. Estas doações ajudam a financiar as matrículas de alunos em vulnerabilidade social, e que, portanto, não tem condições de arcar com os custos.

O projeto desta escola foi idealizado em 2017 por jovens negros educadores, que visavam para seus filhos um espaço educacional centrado nos valores civilizatórios africanos e ameríndios. No entendimento destes educadores, é preciso retornar às origens ancestrais para construir novas formas de existência possíveis na diáspora. Estas novas formas de existências demandam o entendimento e valorização das culturas dos povos dos quais somos descendentes retirando-as do lugar de subalternidade ao qual têm sido alocadas no sistema mundo eurocentrado. Ao buscar uma escola que correspondesse a estes requisitos na cidade de Salvador, os pais/educadores não encontraram nenhuma instituição sequer que tivesse como prioridade este combate frontal ao racismo estrutural.

Como nos ensina Exu, uma porta fechada pode ser uma janela aberta para uma nova construção, em outros moldes, num outro formato. Assim estes educadores se uniram para

tornar real a escola de seus sonhos.

A escolha do nome é a primeira demonstração da proposta da escola a qual temos acesso. Diferente de muitos espaços de educação, que carregam os nomes de patronos que são majoritariamente homens brancos, a Escolinha Maria Felipa reforça a importância da valorização das nossas referências negras.

Maria Felipa foi uma heroína da independência da Bahia. Descendente de africanos escravizados do Sudão, liderou um grupo de 200 pessoas, entre mulheres negras, indígenas tupinambás e tapuias. Com seu exército, batalhou contra os portugueses que atacavam a Ilha de Itaparica, a partir de 1822. Maria Felipa é apontada como responsável pela queima de aproximadamente quarenta embarcações portuguesas que tentaram se aproximar da ilha.

Os idealizadores da escolinha optaram por trazer esta grande referência ao nomear a instituição para dar visibilidade a esta grande mulher negra, estrategista, quilombista que foi silenciada pela história dita oficial. Para além de Maria Felipa, os alunos da instituição têm acesso a diversos outros expoentes negros e indígenas que foram apagados pelo discurso hegemônico.

A unidade atende hoje crianças de 02 a 05 anos, disponibilizando alfabetização bilíngue (Português-Ingês) além de um conteúdo detalhadamente construído a partir de um referencial teórico decolonial. Assim sendo, é importante pontuar que os conteúdos não apresentam para os estudantes apenas a perspectiva africana, mas diversos olhares, culturas e epistemologias, sejam elas marginalizadas ou mesmo as ditas universais, abordadas com toda a criticidade necessária. Como propõe Catherine Walsh ao apresentar a interculturalidade crítica, o diálogo igualitário entre saberes, com foco no rompimento com as desigualdades que estruturam as sociedades orientadas pelos padrões hegemônicos são a chave para uma transformação eficaz em longo prazo. Com isso, a escolinha tem como um de seus objetivos oferecer ferramentas para que estas crianças sejam capazes de identificar e combater as injustiças sociais, sejam elas de raça, gênero, classe, orientação sexual, ou outras.

**Figura 5: Naiara Ferreira (sócia e coordenadora pedagógica) Bárbara Carine (consultora pedagógica) e Ian Cavalcante (sócio e diretor)**



**Fonte: Perfil da Escolinha no Facebook, 2019**

Ao analisar o projeto político pedagógico da Escolinha Maria Felipa, identificamos muitos pontos em comum com as proposições de Azoilda Loretto, sobretudo, no âmbito da incorporação dos valores civilizatórios africanos no cotidiano escolar.

Nos objetivos específicos da escola, os idealizadores da escolinha Maria Felipa ressaltam a importância de promover a descoberta do corpo, reconhecendo potencialidade, limitações, explorar os gestos, ritmos, estimular o movimento, desenvolvendo as capacidades motoras da criança. Aqui percebemos a presença da **corporeidade** como valor importante no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Outro valor civilizatório africano intensamente presente no dia a dia da escolinha Maria Felipa é a **circularidade**. A roda como elemento central, momento de encontro, de olhar e de aprendizado mútuo é explorada constantemente como ferramenta pedagógica.

Figura 6: Circularidade em prática na Escolinha Maria Felipa



Fonte: Perfil da Escolinha no Facebook, 2019

Outros valores podem ser observados ao longo do muito bem estruturado projeto político pedagógico da instituição. A **oralidade**, muito explorada nas contações de história, **musicalidade**, nas atividades de capoeira, por exemplo, **ludicidade**, ao permitir que as crianças inventem, criem narrativas a partir de suas criatividade, mas, talvez o valor que represente de forma mais marcante a essência da Escolinha Maria Felipa seja o **cooperativismo**.

O projeto nasce de uma iniciativa plural, coletiva. Desde sua concepção até as proposições que ocorrem ao longo do período letivo, a opinião da comunidade escolar é fundamental em todas as construções.

São abertos espaços de escuta à comunidade, em formatos de rodas de conversa que têm como objetivo discutir e compartilhar conhecimentos que tangenciam as relações étnico-raciais, sobretudo no contexto escolar, bem como a representação do negro e do indígena nos livros didáticos, a valorização da pluralidade estética na infância entre outros temas.

Outra iniciativa da instituição é a atividade a qual nomearam “Decolônia de férias”. Nesta atividade, que ocorreu durante o recesso escolar, as crianças tiveram a oportunidade de vivenciar oficinas diversas, como, por exemplo, confecções de bonecas abayomi, danças afro-latinas, jogos africanos, entre outros. As oficinas foram ministradas por membros da

comunidade escolar, envolvendo responsáveis, colaboradores e parceiros da causa. Todo o trabalho desenvolvido pela Escolinha Maria Felipa demonstra o sério compromisso assumido com a educação plural e libertadora.

Temos alguns outros raros exemplos de instituições educacionais decoloniais, como é o caso da Escola pan-africanista Winnie Mandela, fundada pela organização política Reaja, também em Salvador. Exemplos como estes nos dão novo fôlego para seguirmos na luta pela educação que acreditamos. São sementes plantadas na terra, que darão como frutos cidadãos com outra perspectiva de mundo, devolvendo à comunidade a possibilidade de construção de dias melhores.

É importante pontuar que mesmo com todo o trabalho desenvolvido com sólidas bases antirracistas e contra hegemônicas, a Escolinha Maria Felipa não está imune a situações de racismo. O diferencial é a maneira através da qual a escolinha lida com tais questões, fazendo do problema uma oportunidade.

Um recente caso envolvendo duas alunas, uma de pele mais clara e outra de pele mais pigmentada, onde a primeira diz que a segunda é “feia”, gerou diversas atividades pedagógicas envolvendo a autoestima das crianças negras, entre elas, a proposta de renovação da placa a escola, onde a aluna ofendida nesta situação teria sua imagem na fachada da instituição.

Acompanhar o passo a passo da concepção de projetos como estes, desde o referencial teórico passando pela metodologia até chegar nas práxis pedagógicas do cotidiano nos permite ter uma dimensão real, tal qual uma ilustração, das proposições teóricas de Quijano, Mignolo, Walsh e tantos outros intelectuais decoloniais. Ler o projeto político pedagógico de instituições como a Maria Felipa, é ver o sonho de Azoilda tomando forma. Compreender que para que este trabalho se materializasse foi preciso se despir de lugares comuns e zonas de conforto, romper com o que está dado como possibilidade de educação para nossas crianças, abrir mão do caminho pavimentado e pagar o preço necessário para trilhar o caminho tortuoso da mudança. Chegar ao fim (ou seria um novo começo?) desta estrada nos indica que Exu está alimentado, e segue recebendo de bom grado as pagas daqueles que com ele desejam caminhar na direção da liberdade.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chego ao final deste trabalho carregando no peito uma convicção: parido o material escrito, compreendo que este é apenas o início de uma caminhada contínua nesta longa estrada da (des)construção das teorias e práticas educacionais. Parte importante desta proposta de mudança de narrativas é a compreensão de que este trabalho não tem em Exu a figura de um mero objeto de estudo. Exu é agente, é o motivo pelo qual estas linhas começaram a ser escritas.

O sopro de Exu trançou os estudos decoloniais dos pesquisadores sul-americanos, os saberes ancestrais dos povos iorubanos e as práticas transgressoras de educadores baianos. Me coube apenas tecer, com humildade, esta rede, transmitindo aquilo que a boca do mundo me permitiu comunicar.

Luiz Rufino, educador já mencionado nestas páginas, desenvolve em sua tese de doutorado o conceito “ebó epistemológico”. Nas tradições afro-brasileiras, o ebó é um ritual de limpeza, de transformação. Envolve se preparar para uma nova etapa, para um recomeço.

Nos escritos de Rufino, o ebó epistemológico resulta dos encontros entre saberes. O autor vai chamar de encantamento o efeito que os saberes até então marginalizados causam naqueles ditos universais. O ebó vai balançar, confrontar, questionar, espremer as estruturas, até que não haja outra alternativa que não abrir caminho para o novo (ou para o milenar). O ebó epistemológico é decolonial, tal qual a interculturalidade ou a desobediência epistêmica. São forças de uma mesma banda. Da banda de Exu.

Que não nos falte folha, que não nos falte a água, que não nos falte os ventos, que não nos falte a terra, que não nos falte o fogo. Que a potência Exu que corre por todos estes elementos nos permita sempre movimentar e tomar o ebó, transformando as nossas lógicas e práticas. Que não nos falte o verbo, o hálito, a palavra o fôlego, mesmo diante das perseguições, mesmo que tentem apagar a sabedoria que vem de África com a borracha branca da colonialidade. Mesmo que tentem esconder Exu por trás da capa racista da representação do mal na ótica branco-europeia. Exu se transforma, cresce, se multiplica, vira 3, e ri... Exu gargalha, num riso que destrói as mordças que nos calaram ao longo da história.

*“Exu não brinca, Exu não é brincadeira*

*Onze horas plantou bananeira, meia noite bananeira deu cacho*

*A banana não maturou, Exu botou bananeira embaixo...”*

(Ponto cantado em reverência à linha de Exus na Umbanda)



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABIMBOLA, Wande. **A Concepção Ioruba da Personalidade Humana**. Trad. Luiz L. Marin. In Centre National de la Recherche Scientifique, Paris, n° 544, p. 1-23, 1981.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

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

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de Candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2005.

ESCOLINHA MARIA FELIPA. **Projeto Político Pedagógico**. Salvador, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF: Dossiê: Literatura, língua e identidade**, Niterói, n° 34, p.287-324, 2008.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Olojá: entre encontros - Exu, o senhor do mercado. **Revista das Questões**. Brasília, v. 4, p.1-27 Setembro, 2016.

OLIVA, Anderson. As faces de Exu: representações europeias acerca da cosmovisão dos orixás na África Ocidental (Século XIX e XX). **Revista Múltipla**, Kothe. Brasília, ano X, n° 18, p. 9-37, Jun/2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Colección Sur, 2005. p.118-142.

RUFINO, Luiz. **Exu e a pedagogia das encruzilhadas: Sobre conhecimentos, educações e**

pós-colonialismo. VIII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Movimentos Sociais e Educação. Junho, 2015.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SILVA, Vagner Gonçalves da. Exu do Brasil: tropos de uma identidade afro-brasileira nos trópicos. **Revista De Antropologia**, São Paulo, v. 55, nº 2, p. 1086-1114, 2013.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida**: por um conceito de cultura no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana, 2012. 160 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

TRINDADE, Azoilda L. **O Projeto Político Pedagógico na Escola**: Aplicação da Lei 10.639/03. 2ª edição. Rio de Janeiro: CEAP, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, nº 1, p. 61-74, Janeiro a Dezembro, 2012.

## **APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO À ESCOLINHA MARIA FELIPA**

### **1-localização geográfica da Escola**

PPP Maria Felipa: A Escola Afro-brasileira Maria Felipa. É uma instituição localizada à Rua Barão do Triunpho, n 107, Rio Vermelho, Salvador/Bahia/Brasil.

### **2-Quem são os idealizadores da Escolinha Maria Felipa?**

PPP Maria Felipa: A escolinha foi idealizada por um grupo de jovens pretos, educadores e pais, que visavam para seus filhos um projeto de educação decolonial e que reconhecesse a centralidade dos valores civilizatórios africanos e ameríndios na construção da nossa sociedade.

### **3-Qual foi a motivação para a criação de uma escolinha nestes moldes?**

PPP Maria Felipa: Propomos uma escola infantil afro-brasileira, pois compreendemos que grande parte da nossa origem ancestral reside na diáspora africana para as Américas. Um episódio macabro e doloroso da história universal, mas que precisa ser recordado e analisado para compreendermos a condição atual da população negra no Brasil. Não se trata apenas de fazer memória e menção honrosa as nossas e aos nossos ancestrais, mas trata-se de compreendermos de onde viemos para entendemos aquilo que somos e articularmos os passos de para onde queremos ir. Ser afro-brasileira significa valorizar a cultura afro-brasileira reconhecendo nela a mesma ou superior significância de conferimos a cultura europeia.

Significa pensar uma escola que problematize desde cedo a questão racial de modo a superar pela via educacional o racismo estrutural que vivemos em nossa sociedade.

### **4-Quais objetivos em termos de impacto social a Escolinha busca alcançar?**

PPP Maria Felipa: A escolinha Maria Felipa tem como objetivo geral proporcionar uma educação infantil com foco na socialização dos saberes, sejam eles hegemônicos ou contra hegemônicos, visando construir as bases da alfabetização e letramento bilíngue (português e inglês para os alunos de meio período) ou (trilíngue em inglês, espanhol e português para o turno integral) de crianças que serão futuros adultos críticos, e comprometidos na construção de uma sociedade decolonial e igualitária.

Foram descritos também os objetivos específicos, aos quais destaco alguns, a saber:

- oferecer à comunidade ensino de qualidade, pautado na perspectiva decolonial, que contribua para o desenvolvimento humano das educandas e educandos;
- possibilitar aos e às estudantes o acesso a diversas formas de comunicação e linguagens oriundas de diferentes matrizes culturais, tais como: a Língua Pátria, o Ioruba, o Inglês, o espanhol e Libras;
- contribuir na aquisição da lecto-escrita, na perspectiva do letramento, dando acesso ao ato de ler diariamente a contos, histórias, (Literatura Africana e Afro-brasileira, dos clássicos hegemônicos e contemporâneos) notícias de jornais e revistas; ampliando assim o repertório linguístico das crianças.
- promover a descoberta e o conhecimento progressivo do seu próprio corpo, aprendendo a amar-se, cuidando-se e conhecendo suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a saúde e bem-estar de si, assim como das e dos semelhantes;
- ajudar no estabelecimento e ampliação das relações sociais, oportunizando a aprendizagem e a valorização de diferentes pontos de vista, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes colaborativas;
- oportunizar e dar condições para que as crianças desenvolvam suas capacidades para a formação plena por meio de ações pedagógicas, atividades lúdicas, desportivas e culturais;
- explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação;
- educar para a transformação da realidade social, valorizando a vida e a dignidade humana;

### **5-Conte um pouco do processo desde a idealização até a inauguração da Escolinha**

PPP Maria Felipa: A Escolinha Maria Felipa surge da ideia de jovens negras e negros que, na busca por educarem suas filhas e filhos a partir de outros marcos civilizatórios, pensaram em uma escola que valorizasse nossas constituições ancestrais não apenas europeias, mas que reconhecesse a forte influência ameríndia e fundamentalmente africana em nossa formação sociocultural. Foi triste fazer a experiência de buscar, em meio a tantas escolas que fazem um diálogo formativo internacional, uma escola Afro-Brasileira em Salvador, a cidade mais negra do mundo fora do continente africano, e não encontrarmos.

Inicialmente, de fato, apesar de sermos educadoras e educadores, não pensávamos em abrir uma escola, apenas discutimos sobre qual escola gostaríamos de pôr as nossas futuras crianças. Foi quando nos surgiu a ideia: se as escolas, em geral, reproduzem unicamente o padrão estético e cultural branco europeu, não queremos que nossas filhas e filhos venham a sofrer este processo de violência simbólica de terem negados seus cientistas e filósofos negros e negras no processo de formação escolar, de terem rejeitadas as suas expressões corporais, os seus sons, o seu cabelo, dentre outros.

Infelizmente não encontramos esta escola. Então pensamos, “se esta instituição não existe, façamos nós com que ela exista!”

### **6-A Escolinha conta com algum apoio do Estado?**

Não recebemos nenhum tipo de auxílio do Estado. O que recebemos são doações do público que admira o nosso projeto e nos ajudam a financiar bolsas para educandxs (em vulnerabilidade social) que não podem pagar a nossa escolinha. Essas doações são recebidas através do site de financiamento coletivo chamado "Catarse". As contribuições são feitas a partir do valor de R\$5,00 até qualquer valor.

### **7-Como funciona a rede de apoio para a manutenção das atividades?**

PPP Maria Felipa: Contamos com uma estrutura humana e material, composta por profissionais qualificadas (os) de diversas áreas: educadoras e/ou educadores, equipe de organização e limpeza, secretaria, segurança, alimentação, administração, coordenação pedagógica, acompanhamento psicopedagógico e direção escolar. Além da equipe escolar contaremos com a contribuição de convidadxs, tais como: ativistas do movimento negro, pesquisadoras e pesquisadores, intelectuais, indígenas, artistas, profissionais de referência em geral, que realizam oficinas, palestras e outras atividades.

### **8-Quantos alunos a Escolinha tem atualmente?**

PPP Maria Felipa: A escola opera atualmente com 5 turmas formadas por no máximo 15 educandas e educandos dos quais, 2 vagas devem ser ocupadas por crianças negras e por crianças indígenas que possuam uma renda familiar de até dois mil reais. Sempre que se

disponibiliza uma vaga, uma nova seleção é realizada.

### **9-Raça é um critério na escolha dos docentes? E dos alunos?**

PPP Maria Felipa: Não. A Escolinha Maria Felipa é uma escola para todas e todos, pois compreendemos que crianças negras e não negras precisam conhecer a nossa constituição histórica a partir de diferentes narrativas e não apenas pela ótica do dominador. Compreender essa história propicia as crianças entenderem que não somos geneticamente superiores ou inferiores por termos um determinado tom de pele, mas que socialmente construímos hierarquizações que precisamos superá-las rumo a uma sociedade justa e igualitária.

### **10-Como se dá a relação da Escola com a comunidade escolar e com os saberes e experiências que os alunos trazem de fora (família, ambiente religioso ou outros)?**

PPP Maria Felipa: A comunidade escolar é parte fundamental desde a idealização da escolinha. A Escolinha Maria Felipa é uma construção coletiva.

Em 2018 realizamos mensalmente, aos Sábados, na escola, uma roda de conversa aberta à comunidade. Essas rodas tiveram como finalidade discutir temas correlatos à educação para as relações étnico-raciais, tais como diáspora africana, representação da população negra no livro didático, descolonização de saberes, valorização da estética negra na infância, dentre outros. Outro exemplo de participação da comunidade é a DeColônia de Férias na Escolinha Maria Felipa, realizada entre 25 a 29 de junho e que contou com a participação de 16 crianças que vivenciaram oficinas de danças afro-latinas, de capoeira, de desprincesamento, de jogos africanos, de produção de bonecas abayomi, de arte-educação, de contação de histórias, dentre outras.

### **11-Pensando em cosmovisões africanas, em especial a ioruba, tenho dedicado a hipótese central do meu trabalho em Exu, entendendo Exu como uma força dinâmica de existência, de movimento, comunicação e também de pedagogia. Nesse sentido, você acredita que há Exu no dia a dia da Escolinha Maria Felipa? Como isso se dá na prática?**

Embora esta pergunta não tenha sido diretamente respondida pelos idealizadores da Escolinha Maria Felipa, é possível observar a essência transformadora, o movimento e a ação de Exu analisando o projeto político pedagógico e as propostas práticas de instituição.

Priorizar narrativas invisibilizadas, romper com as lógicas dadas e com os moldes convencionais de escola são medidas transgressoras, e que dialogam com a pedagogia das encruzilhadas sugeridas por Luiz Rufino e trabalhadas ao longo destes escritos.

Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que somente hoje atirou. Construir novas possibilidades de existência a partir de uma educação antirracista é uma aposta de futuro orientada por saberes ancestrais e realizada no agora.

**ANEXO A – LEI No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.**

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

**LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA**

*Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque*



**ANEXO B - LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.**

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), passa a vigorar com a seguinte redação:

“[Art. 26-A](#). Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

**LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA**

*Fernando Haddad*