

---

## EXU, SENHOR DAS HISTÓRIAS: UMA PROPOSTA DECOLONIAL DE EDUCAÇÃO

---

*Isadora Souza da Silva<sup>1</sup>  
Maria Cristina Marques<sup>2</sup>*

### RESUMO

O presente artigo objetivou analisar os dilemas enfrentados por aqueles que lidam com a educação, especialmente, quando se aplica a Lei 10.639/2003, cujo tema faz parte da mitologia de deuses africanos. Para tanto, utilizou-se o método de pesquisa bibliográfica com estudos de caso, usando referencial teórico sobre relações étnico raciais e sobre os desafios para a implementação da Lei. A partir de análises de experiências docentes, verificou-se a importância de se ministrar conteúdos voltados ao racismo étnico, à intolerância religiosa, dentre outros temas dos quais essa legislação dispõe. Por fim, por meio de vivências docentes de profissionais engajados na luta contra a intolerância religiosa dentro, como também fora da escola, é indiscutível ao apoio da direção quando se ministra essas narrativas, como também de outros profissionais da comunidade escolar. Nesse sentido, é possível que as religiosidades de matriz africana, como também as histórias em que exu tem o papel de protagonista, sejam respeitadas e entendidas pelas futuras gerações.

**Palavras-chave:** Lei 10.639/2003. Mitologia africana. Exu.

---

## EXU, LORD OF HISTORIES: A DECOLONIAL PROPOSAL OF EDUCATION

---

### ABSTRACT

This article aims to analyze the dilemmas faced by those who deal with education, especially when applying Law 10.639 / 2003, which theme is part of African mythology gods. Therefore, we used the bibliographic research method with case studies, using theoretical framework on racial ethnic relations and the challenges for the implementation of the Law. From the analysis of teaching experiences, it has been found the importance of providing contents focused on ethnic racism, religious intolerance, among other terms of this Law. Finally, through the teaching experiences of professionals engaged in the fight against religious intolerance inside and outside the school, the support of the board is undoubtful when providing these narratives, as well as other professionals of the school community. In this sense, it is possible that the African origin religions, as well as the stories in which exu has the role of protagonist, might be respected and understood by future generations.

**Keywords:** Law 10.639 / 2003. African mythology. Exu.

---

## EXU, SEÑOR DE LAS HISTORIAS: UNA PROPUESTA DESCOLONIZADORA DE LA EDUCACIÓN

---

### RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar los dilemas que enfrentan quienes se ocupan de la educación, especialmente cuando aplican la Ley 10.639 / 2003, cuyo tema es parte de la mitología de los dioses africanos. Para esto, utilizamos el método de investigación bibliográfica con estudios de casos, utilizando el marco teórico sobre las relaciones étnicas raciales y los desafíos para la implementación de la Ley. A partir del análisis de las experiencias de enseñanza, se descubrió que la importancia de ministrar contenidos se centraba en las cuestiones étnicas. racismo, intolerancia religiosa, entre otros

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação – PROPED/UERJ

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação - PROPED/UERJ

temas que tiene esta legislación. Finalmente, a través de las experiencias de enseñanza de profesionales involucrados en la lucha contra la intolerancia religiosa dentro y fuera de la escuela, es indiscutible apoyar a la junta al momento de ministrar estas narrativas, así como a otros profesionales de la comunidad escolar. En este sentido, es posible que las religiones de origen africano, así como las historias en las que tengo el papel de protagonista, sean respetadas y entendidas por las generaciones futuras.

**Palabras clave:** Ley 10.639 / 2003. Mitología africana. Exu.

## INTRODUÇÃO

*“Exu acertou o pássaro ontem com a pedra que ele atirou hoje”  
(Provérbio Africano)*

As linhas que se seguem são partes de reflexões iniciadas a partir de duas pesquisas de doutoramento em educação, dos conhecimentos acumulados e das trocas realizadas nos encontros do Grupo de Pesquisa Kékeré<sup>3</sup>. Nelas, as pesquisadoras pretendem analisar como as culturas da afrodíaspóra, em específico, o Candomblé, religião de matriz africana praticada em terras brasileiras, dialogam e contribuem para e com a educação, num movimento que vai ao encontro de uma proposta emancipadora e decolonial.

O objetivo desse texto é trazer as dificuldades que um educador percorre ao inserir a mitologia<sup>4</sup> com personagens-deuses-afros<sup>5</sup> em sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa ou outras afins. A Lei 10.639/2003, que torna legítimo e obrigatório o Ensino de História da África em escolas em toda país, traz à tona o debate de valorização e de respeito aos negros brasileiros que não querem mais serem referenciados pelas chibatadas. Para tanto, faz-se necessário apresentar aos discentes, principalmente nos ensinamentos fundamentais I e II, as narrativas cujos deuses embrenham-se nas religiosidades afro-brasileiras, a Umbanda e o Candomblé. Em virtude disso, recuperar e valorizar referenciais africanos presentes na cultura brasileira é ter um olhar mais atento e com menos estereótipos, e contribuir com uma geração mais tolerante com essas crenças.

---

<sup>3</sup> Grupo de pesquisa coordenado pela Profa. Dra. Stela Caputo no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

<sup>4</sup> A mitologia dos **iorubás** engloba toda a visão de mundo e as religiões dos **iorubás**, tanto na África (principalmente na Nigéria e na República do Benin) quanto no Novo Mundo, onde influenciou ou deu nascimento várias religiões, tais como a Santería em Cuba e o Candomblé no Brasil em acréscimo ao transplante das religiões trazidas da terra natal [...]. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/outro-olhar-20-orixas-o-que-voce-sabe-sobre-mitologia-africana/> Acesso em: 13 de agosto de 2019.

<sup>5</sup> Quando crio esse conceito, diferencio personagens infantis, lúdicos e deuses da mitologia africana de personagens de outras literaturas

O texto que se apresenta é resultado de diferentes encontros. Encontro de duas pesquisas iniciadas a partir de dissertações de mestrado em Educação e em Relações Étnico-Raciais, que se desdobraram em Projetos de Doutorado. Encontros de diferentes olhares questionadores sobre os mesmos temas. Encontros de caminhos diversos, que num dado momento se cruzam ou inter cruzam. São os encontros, desses diferentes caminhos, que nos dará o produto final desse texto. E será na perspectiva de Encontros de Passos (2014), que vê a pesquisa em Ciências Humanas como um processo ancorado na alteridade e nas relações de afeto de seus participantes, em que o produto final construir-se-á.

Utilizando os discursos narrativos dos participantes das religiões de matrizes africanas, como elementos construtores e balizadores de uma cultura criada a partir de um processo diaspórico, colocamo-nos a ouvir suas histórias singulares, assim como as histórias/itãs da religião, e como estas, ao se encontrarem, transformam-se em estratégia de manutenção, perpetuação e ressignificação identitária, cultural e epistêmica. Colocamo-nos a olhar e ouvir também as falas docentes, daqueles professores, que lutam pela garantia do respeito à diversidade e contra a intolerância religiosa, tão em voga nos últimos tempos.

A partir dessas considerações e neste movimento de escuta e interlocuções, nos encontros com que o trabalho anuncia, o escopo e a identidade desse ensaio estruturam-se em torno das narrativas orais, das pessoas que fazem a história acontecer. Recorreremos a situações vividas, em diferentes redes municipais de ensino pertencentes ao Estado do Rio de Janeiro, onde professores que se preocuparam em trabalhar de forma legítima a aplicação da Lei 10.639/2003, legislação que defende o ensino da cultura africana e afro-brasileira, nos currículos escolares, sofreram represálias de cunho intolerantes por parte da comunidade escolar desses municípios.

Sabemos que a identidade influencia o conceito de cultura. No que diz respeito ao debate na educação acerca das significações, discussão proposta por este trabalho, os discursos docentes anunciaram e ratificaram singularizações que incorrem no risco de isolamentos dos sujeitos escolares na própria cultura local, como também na própria escola.

Como elucida Munanga (2015), encontramos numa sociedade cultural a ambivalência entre movimentos de comunicação e emancipação, no qual corremos o risco de um “novo universalismo” se não reconhecermos a importância das diversidades e diferenciações culturais postas. Mas esse movimento também nos sujeita a eternos conflitos identitários, quando não buscamos essa recomposição. Ao tratarmos de escolas, onde diferentes culturas encontram-se e estão presentes dividindo o mesmo espaço, faz-se necessário assumirmos posturas, que de fato garantam um diálogo intercultural.

Sem coadunar com agendas neoliberais, que se utilizam de argumentos homogeneizadores em nome de uma pseudo normatização, entendemos a necessidade do respeito às diversidades como fundamento base para a humanidade, mesmo sabendo das dificuldades da combinação, ora conflituosa, ora harmônica da liberdade individual com consideração nas diferenças culturais e nas garantias constitucionais, que resguardam essa liberdade e essa diferença.

É a partir dessa interminável polêmica que pretendo me colocar para mostrar que a defesa da diversidade e da diferença é uma questão vital no processo de construção de uma cidadania duradoura e verdadeira, por um lado, sem, entretanto, abrir mão da defesa de nossas semelhanças e nossa identidade humana genérica, por outro lado. (MUNANGA, 2015, p. 22)

No entanto, a questão identitária continuava a inquietar e, para isso, fomos em busca de um debate mais acirrado e profundo a respeito das identidades a fim de encontrar respostas a inquietações que nos impulsionam a continuar questionando: Que identidade é essa? Quem a legitima? A quem ela favorece?”

Esses questionamentos nos permitem pensar a identidade alinhada a que Alves (2010) denomina de Redes Educativas, cuja ideia da aprendizagem está além dos múltiplos espaçostempos, chegamos a uma encruzilhada epistemológica.

Por todo o exposto, verifica-se que a escola não mais sustenta nossas indagações. Concomitantemente, passamos a ter contato com professores de diferentes redes municipais de educação, que trabalham com afinco, para garantir que a Lei nº 10.639/2003 seja, de fato, aplicada nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro.

E numa tentativa de subverter o que está posto, o que Certeau (2010) chamaria de astúcia, iniciamos um trabalho em conjunto com esses professores, que colocaria à prova as políticas públicas de garantia à laicidade da escola.

Com essas experiências, foi possível deslocar nossas inquietações para outro múltiplo espaçotempo de aprendizagem e enxergar o hibridismo da mitologia citada nesse contexto, onde as identidades e singularidades culturais são pensadas de maneira a serem preservadas, perpetuadas, mas também (re)significada. O hoje é vivido com o resgate do ontem e dessa forma, talvez, podemos garantir a perpetuação no amanhã. Onde a memória está viva, e é a base de toda uma tradição, que se move, que se (re)inventa, que se recria no tempo e no espaço, assim como o dito africano que abre esse ensaio. As culturas da afrodiáspora e suas mitologias têm muito a nos ensinar.

Por estarmos tratando de um tema que versa a partir de diálogos e narrativas com base em culturas criadas a partir de uma diáspora, não podemos e nem devemos perder de vista dois

princípios. Primeiro, a importância da palavra, da narrativa oral e da memória para as culturas e povos africanos, que mesmo tendo atravessado o Atlântico da maneira e com as condições impostas, permaneceram fiéis, na medida em que puderam sobreviver, nos interstícios do poder colonial, às narrativas mnemônicas e promulgaram seus hábitos e suas raízes atrelados ao seu sagrado, o que, em se tratando de cultura africana, não poderia ser feita de outra forma, como nos ensina Hambanté Bâ (2010):

Nas tradições africanas – pelo menos nas que conheço e que dizem respeito a toda a região de savana ao sul do Saara –, a palavra falada se empossava, além de um valor moral fundamental, de um caráter sagrado vinculado à sua origem divina e às forças ocultas nela depositadas. Agente mágico por excelência, grande vetor de “forças etéreas”, não era utilizada sem prudência (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 169).

O segundo princípio ganha força, a partir de conceitos da literatura atualmente, conhecida como Decolonial, que nos apresenta um movimento, não só de resgate dos discursos subalternizados, como também de valorização do que nos ensinam pessoas e culturas tão sofisticadas, as quais por tanto tempo foram silenciadas, resultado de um projeto colonial destruidor de vidas, corpos, histórias e mentes. Aprendemos com o pouco daquilo que nos debruçamos sobre esses estudos, e é imperativo dizer aqui, que não nos cabe “dar voz” a ninguém, precisamos sim, apurarmos ouvidos, apertarmos os olhos quando for necessário, para melhor enxergar, melhor compreender. Precisamos saber desconstruir pensamentos sectários eurocêntricos, que limitam, em espaço e tempos, os cânones epistemológicos e culturais.

Entendemos a urgência em romper com a ideia que limita os espaços do saber às escolas e à academia, e aqui aproxima o conceito de espaçotempo em educação de Alves (2010) que Rufino e Simas (2018) nomeia de terreirização dos espaços de saber. As histórias, a mitologia e a cultura oriunda dos terreiros de Candomblé e Umbanda têm muito a nos ensinar. Diante disso, olhá-los por dentro, ouvindo suas narrativas, trazendo para o espaço escolar a mitologia de deuses iorubanos.

Além disso, aproximarmo-nos de uma historiografia tão sofisticada e tão singular também nos permite ser atravessados por ela. Histórias de uma cultura que precisou, de forma dialética, (re) significar-se para continuar vivendo, resistindo e (r)existindo. Olhar por dentro (e não para dentro) das culturas dos candomblés, ouvindo e vivendo suas narrativas e histórias, reproduzindo seus ensinamentos àqueles que não têm acesso a esses conhecimentos. Contudo, trabalhar as culturas de terreiros em espaços formais de educação ou, ao contrário, entender esses terreiros como espaços de educação são tentativas de decolonizar saberes e compreender os nós tecidos no encanto das rendas que adornam roupas e artefatos ali presentes, mas não com

a pretensão de enxergarmos apenas a estética da conclusão do pronto, mas sim achar a beleza no processo da tessitura. O belo encontra-se no avesso do bordado.

## JUSTIFICATIVA

Acreditando que uma proposta decolonial de educação precise romper com as gramáticas normativas, desconstruindo ideias e posturas sacralizadas e apontando novos caminhos. O presente ensaio tem início num movimento de desconstrução/construção também de saberes.

Após alguns questionamentos e respostas acerca da interculturalidade e do conceito de cultura que atravessam o chão da escola, vamos tecendo e construindo esse trabalho. Na condição de pesquisadoras que somos, são as respostas dos interlocutores do campo que definirão as perguntas a seguir e, desta forma, num processo dialógico quando não dialético, a/as pesquisa/pesquisas desenham-se e se constroem, construindo também nossas trajetórias. São os diferentes saberes, tão elaborados e refinados quanto às gramáticas normativas impostas por pensamentos homogeneizadores, que nos guiarão e delinearão o pensamento a ser construído.

## EXU, O SENHOR DA PALAVRA

*O batizado de uma criança parece uma coisa muito simples, vai-se ver e não é, implica todo um complicado processo. (...) Mas é necessário escolher, com antecedência, o padre e a igreja, levando-se em conta as devoções e obrigações dos pais e da própria criança, os orixás e encantados aos quais estão ligados, é necessário preparar as roupas para o dia, escolher os padrinhos, dar uma festinha para os amigos, arranjar dinheiro para consideráveis despesas. Trata-se de uma tarefa árdua, pesada responsabilidade (AMADO, 2013, p.10).*

Iniciamos o nosso diálogo com um fragmento de Amado (2001) que narra o cotidiano dos moradores da Bahia numa época de bonde, cabarés e da capoeira, que segundo o autor, nasceu em 1941, naquele estado. As histórias amadianas geralmente são ligadas a negros, a pobres, dentre outros povos ligados à minoria marginalizada, inclusive aos adeptos do Candomblé.

Nesse fragmento, o escritor baiano defende que os valores religiosos africanos ressaltados aos católicos inserem-se num contexto de sincretismo e mostram claramente a hegemonia da igreja católica. Percebe-se no decorrer dessa trama amadiana, o cotidiano dos terreiros de Candomblé, com mãe de santo, filhos de santo problemáticos e muitos padrinhos,

querendo participar da vida de uma criança recém-nascida. A dupla pertença religiosa fica em evidência nessa narrativa. São os cruzos, as dobras de uma cultura miscigenada.

Trata-se de uma sociedade baiana, que carrega resquícios da cultura sagrada iorubana, sincretizada ao catolicismo. Uma comunidade multirracial e totalmente sincrética sob os olhares de Jorge Amado, que conviveu com o Candomblé e toda a sociedade da época, na segunda metade do século XX. A voz do ativista, autor, marxista, ateu e ogan de Xangô<sup>6</sup> não traz somente uma dissonância em relação à história dominante do colonialismo, mas também a importância de se evidenciar a ritualística do sagrado africano.

Na narrativa literária, Ogum, orixá da metalurgia, é o escolhido para apadrinhar a criança, depois de tantos pretendentes. O enredo acontece pelo estranhamento de um orixá não poder ser padrinho e participar de uma cerimônia católica, sem a forma física. Para tanto, o que se percebe na narrativa é que Ogum e São Jorge se confundem numa só fé, de modo que se apele ao cerimonial dentro dos parâmetros católicos, depois à ritualística afro-brasileira, como hábito.

Desse modo, surge Exu, reivindicando primeiro a sua oferenda, como primogênito dentre os orixás, é assim mesmo que o tratam nos terreiros. Nesse contexto litúrgico, a posição de apadrinhar a criança não é solicitada por Exu, mas a sua presença na ritualística, ele não abre mão de participar. Entretanto, apresenta-se numa igreja católica, usa seu modo *tricker*, enganador, faz a sua exigência, na intenção de não atrapalhar a cerimônia, tenta ludibriar a presença de Ogum. Comparado ao diabo, por outros credos, Exu, na obra, não deixa a sua familiaridade de zombeteiro e acompanha Ogum.

Nesta estrada amadiana, é que direcionamos algumas linhas desse trabalho. Primeiro, por Exu, presente nos livros proibidos da escola, em outras palavras, reivindicando seu espaço. Depois, em Amado, lembrando a sua importância em participar do batizado da criança.

Como diz a lenda, Exu tem fome, e não tem paciência para esperar, assim como os humanos fazem em relação ao egoísmo, desejos e prazeres. Desse modo, sempre queremos ser os primeiros em tudo. Ele, Exu, exalta o que há de pior em nós, na verdade, representa-nos. Por isso, dizemos que é o orixá mais próximo ao homem, porque a ele se assemelha.

Dirigimos nossa pesquisa à presença da criança pertencente ao culto afro-brasileiro, que batizada numa igreja católica, não teve sua religião de matriz africana, inferiorizada. Da mesma forma, ocorre com as crianças de pertença afro-brasileira, vítimas de racismos religiosos nas escolas brasileiras.

---

<sup>6</sup> Cargo concedido a alguns homens como conselheiros no Ilê Axé Opô Afonjá, tradicional terreiro de candomblé em Salvador, Bahia.

Vale ressaltar que as narrativas da mitologia africana, que não têm lugar na escola, principalmente nas bibliotecas, recebem o cunho de narrativas que remetem à demonização, pela comunidade da escola.

Diante do exposto, iniciamos essa contenda com Jorge Amado, cujas leituras não têm a devida aceitação pelas escolas do estado do Rio de Janeiro, por traduzir as religiosidades afro-brasileiras, Umbanda e Candomblé. Na verdade, esse é o nó de górdio ao se referir às narrativas lúdicas africanas, pois religião se sobrepõe à cultura.

Ressalta-se que são através dessas lúdicas narrativas que se afloram reconhecimentos por crianças de pertença aos credos afro-brasileiros, pois se sentem refletidas nestes enredos, painéis de seus espaços sagrados. Acreditamos ser imperativo o trabalho de valorização dessa literatura, assim como tantas outras que dialoguem e abram espaço para o debate e circulação dos saberes, até então, visto como sem importância.

Acreditamos que a valorização e o empoderamento passem pelo resgate histórico. Ao valorizarmos a memória daqueles submetidos aos processos de escravização, encarcerados ou destruídos pela agenda da colonialidade, estamos, assim, narrando o lado que a história não contou. Esperamos, portanto, que essas narrativas, quando permitidas nas escolas, quebrarão velhos e arraigados preconceitos.

A tradição oral usada como referência, é a memória transmitida “de boca a ouvido, de mestre a discípulo” como nos ensina Amadou Hampantè Bâ (2010). E é o pilar da tradição africana. Qualquer tentativa de explicar a história e a cultura de povos africanos que não passe pela memória ou pela tradição oral não será tido como válido. Segundo o autor, “Essa herança ainda não se perdeu e reside na memória da última geração de grandes depositários, de quem se pode dizer são a memória viva da África” (HAMPANTÈ BÂ, 2010, p. 167).

Tal importância na cultura africana ocorre devido à ligação entre o homem e a palavra. É através do seu testemunho que é enxergado o valor de cada um e, conseqüentemente, o valor que se dará a partir do que acontecerá adiante. As memórias individuais, encontrando-se com outras, tornar-se-ão coletivas e, desta forma, determinantes para sociedade. Na cultura africana, desde os primórdios, o homem é o que diz. Seguindo com Bâ, “Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é.” (HAMPANTÈ BÂ, 2010 p.168).

Essa ligação da palavra, do que é dito e enunciado imbricado com o ser e com o outro leva-nos ao pensamento de dois grandes filósofos, Mikhaill Bakhtin e Walter Benjamin, e como esses pensadores, de maneira “exusíaca”, tomam a palavra como movimento propulsor da vida.

As contribuições de Bakhtin auxiliam na construção dos estudos enunciativos e

discursivos que consideram a historicidade dos sujeitos e sua relação com o social, entendendo a linguagem como variável e criativa. (BRAIT, 2010). Para o filósofo russo, a língua dá-se no percurso de um processo evolutivo e histórico, e de forma ininterrupta, considerando as subjetividades dos sujeitos e os espaços socioculturais que a legitimam. Seguindo essa linearidade de pensamento, a língua, assim como todos os sistemas de normas sociais, está pautada na relação estabelecida com a consciência subjetiva dos sujeitos que a praticam e num consenso cultural normatizado e legitimado num dado momento histórico (BAKHTIN, 1992).

Para além disso, Bakhtin (1988) defende a língua com finalidade de servir a necessidades enunciativas concretas, adequando-a a situações vividas. Coadunando com o que Bakhtin diz sobre a palavra ser imbuída de conteúdos e sentidos vivenciais, Caputo (2015) em sua pesquisa com as crianças de terreiros, mostra-nos como a vivência e a prática cotidiana num terreiro ensinam às crianças participantes daquele espaço, através do enunciado significativo. “As pessoas pedem algumas coisas em yorubá, então a gente vai aprendendo, repetindo; as pessoas explicam, e assim a gente vai aprendendo e memorizando as palavras” (CAPUTO, 2015, p.781).

A partir dessa lógica, a dialogicidade defendida por Bakhtin reitera o pressuposto que todo discurso é constituído por outros discursos, mais ou menos aparentes, desencadeando diferentes relações de sentido como destaca Flores (2009, p. 80). Da mesma forma, como a compreensão de que o sujeito altera seu discurso em função das intervenções de outros discursos, ou seja, igualmente ao que nos foi apresentado pelo escritor malinês, BÁ, e que é vivenciado em África, há anos e anos, o qual é a importância da palavra para constituição do sujeito, e como essas, enunciadas se fundirão em outras, tornando-se assim dialógicas, polifônicas.

São nos movimentos polifônicos em que os sujeitos constituem seus discursos por meio dos discursos alheios, e esses incorporam significações num discurso interior, ao mesmo tempo em que reverberam outros e assim por diante. É nessa tessitura discursiva que se formam os discursos sociais quanto os individuais. “Nossa fala, isto é, nossos enunciados [...] estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação” (BAKHTIN, 1992, p. 313-314).

Já com o filósofo alemão, aprendemos a procurar nas impressões mais antigas o que por nós foi vivido ou pelos nossos ascendentes, acionando dimensões, conscientes ou não, cognoscíveis ou afetivas. Para Benjamin (1994), memórias estão repletas de conhecimentos e sensibilidades e está diretamente ligada com o vivido. Da mesma forma que também é seletiva e traz consigo a sua outra face, o esquecimento. Rememorar, para Benjamin, aproxima-se dos

ensinamentos de Bakhtin e Hampanté Bâ antes citados, é um cruzo no tempo, nos espaços e nas vozes.

Benjamin (1994) possibilita-nos ir além, leva-nos a olhar a história (e as memórias) a partir das ruínas, dos fragmentos. Como diria Simas (2013), entoando os pontos de encantaria do Caboclo Pedra Preta, são nas pedrinhas miudinhas que estão os mistérios mais importantes.

Desta forma, Benjamin (1994) destaca um enorme campo de possibilidades, entre elas, e de tão qual importância, estão as memórias e narrativas contra-hegemônicas, de grupos que, por tanto tempo, foram subalternizados por uma agenda colonial/ capitalista, mas que subverteram e resistiram a essa ordem, e hoje precisam ocupar seus espaços, de direito, de protagonismo, sem deixar-se enganar e aceitar o jogo da colonialidade.

Não estamos tratando aqui, como alude brilhantemente Fanon (2008), de um engessamento étnico-cultural, estamos em busca de um projeto de educação que olhe além, que movimente, que emancipe não só no simbólico, mas também na prática:

É o colonialismo, ao contrário, ao perceber a dinâmica subversiva do povo em movimento, que buscará atribuir uma ausência de movimento histórico à cultura colonizada, engessando-a em catálogos antropológicos. Ao invés de se lançar apaixonadamente sobre uma cultura engessada, ‘o dito combatente, o colonizado, depois de tentar perder-se no povo, com o povo, vai, ao contrário, sacudir o povo. Ao invés de privilegiar a letargia do povo, ele se transforma em despertador do povo’ (FANON, 2008 p. 256).

## **AS POLÊMICAS DAS LENDAS DE EXU – PORQUE SE NÃO FOSSEM POLÊMICAS NÃO SERIAM DE EXU!**

*Mawú criou Ayikúngban, o mundo, e atribuiu funções aos seus filhos. Gun recebeu o poder de forjar os metais para produzir ferramentas de cultivo e guerra. Sakpatá recebeu a primazia de comandar as coisas terrenas e os poderes do sol. Agué foi encarregado das plantas e dos animais das florestas. Sô recebeu o poder de comandar o frio e o calor. Agbê recebeu o poder de comandar os mares. E assim os voduns, eram centenas, foram ganhando funções.*

*Menos Legba, o mais novo, que não ganhou nada e foi zombado pelos outros. Como era criança, Legba permaneceu juntinho de Mawu, agarrado na barra da saia da Grande Mãe.*

*Mawu ensinou uma língua específica a cada vodum e coube a Djó ensinar o poder da palavra aos homens. Os voduns e humanos passaram a usar as suas línguas e aprenderam a dominar as línguas dos outros. Todos se sentiram muito sábios. O problema é que todos esqueceram da língua de Mawu e perderam a conexão com o princípio da criação.*

*Menos Legba, o caçula, que por ser criança não ganhou nada, ficou ao lado da Mãe e sabe falar a língua dela.*

*É por isso que os voduns, as mulheres e os homens precisam de Legba para falar com Mawu. Só Legba - o menino, o mais novo, a criança, o que foi zombado - tem a capacidade de levar e trazer as mensagens das criaturas até Mawu, para que os voduns e os*

*humanos possam entender os mistérios, dádivas e desejos da Mãe do Mundo.*

*É por isso que devemos cuidar das crianças e escutar o que elas têm a dizer. É o poder de Legba que pode estar na nossa frente. Uma comunidade que não cuida de suas crianças não tem Legba, não sabe falar com a criação e não sabe mais o que fazer no mundo.<sup>7</sup>*

Prenhes de significações, infelizmente, os compêndios em que deuses africanos se inserem, não se encontram espaços das prateleiras nas bibliotecas dos colégios, principalmente, Exu. Caracterizado como demônio, esse personagem não percorre as salas de aula, atualmente. Contudo, em 2009, o de “Lendas de Exu”, de Adilson Martins<sup>8</sup>, esteve presente numa escola no município de Macaé, numa turma de sexto ano, causou muita polêmica e fez parte das mídias jornalísticas e sociais<sup>9</sup>.

Um resumo do caso pode ser encontrado em “Exu não pode” no jornal carioca de grande repercussão, O Globo, no dia 27 de outubro de 2009, em que destaca o caso ocorrido numa escola da rede municipal da cidade de Macaé, município do Rio de Janeiro.

#### **Exu não pode?**

No dia 27 de outubro de 2009, um jornal carioca destacou o caso da professora Maria Cristina Marques, proibida de dar aula numa escola municipal do Rio porque utilizava o livro *Lendas de Exu*, publicado pela editora Pallas. [...] Maria Cristina relatou diversas humilhações, desde ser acusada por mães de alunos de “fazer apologia ao Diabo” à colocação de um provérbio bíblico na escola na sala dos professores acusando-a de mentirosa. Ao lerem a notícia deste caso, certamente muitos sentirão na pele as humilhações sofridas por Maria Cristina. [...] A questão é complexa e podemos fazer muitas perguntas a respeito, mas farei aqui apenas uma: por que Jesus pode entrar na escola e Exu não pode? Por que um Jesus loiro, coberto por uma túnica branca, pode estar, como vimos em um dos livros da coleção para o Ensino Religioso Católico? (CAPUTO, 2012, p.246).

Quando pensávamos que a poeira abaixou, ainda no município de Macaé, o filme *Besouro*, apresentado numa sala de aula pela professora Sabrina Luz<sup>10</sup>, em maio de 2018, causou polêmicas a pais de alunos, direção de escola e parou nas mídias jornalísticas e nas redes sociais.

Ministrar conteúdos relacionados à Lei 10.639/2003, nesse município, por educadores,

---

<sup>7</sup> Retirado do facebook de Luiz Antonio Simas

<sup>8</sup> Adilson Martins (1940-2011) foi sacerdote de candomblé, comerciante de artefatos religiosos no Mercado de Madureira, instrutor de jogos de búzios, escritor de literaturas iorubanas, recontadas de forma lúdica para crianças do ensino fundamental. Deixou as seguintes obras: “Erinlé o caçador e outros contos africanos (2008), “O papagaio que não gostava de mentiras e outras fábulas africanas” (2008), “A cabaça da existência” (2007) e “Lendas de Exu”(2009), em todas as obras relatam-se lendas de África e outras originárias no Brasil.

<sup>9</sup>O caso foi amplamente divulgado pela mídia. Disponível em:

<http://www.odebateon.com.br/site/noticia/detalhe/10087/discriminacao-contraprofessora-ganha-repercussao-a-nivel-nacional>. Acesso em: 10/4/2018.

é fato raro. Quando ocorre, está relacionado à beleza dos negros, muito pouco sobre o racismo. O dia comemorativo é sempre o da Consciência negra. Os espetáculos acontecem, sem nenhuma ligação com os deuses africanos.

Outro fato repercutiu na mídia por longas semanas, chamou atenção. Trata-se da obra literária “OMO-OBA: história de princesas”, de Kiusam de Oliveira (2009). O caso ocorreu na cidade de Volta Redonda, na região sul fluminense. No contexto de Volta Redonda, os responsáveis por alguns alunos se anunciaram contra a adoção do livro “Omo-Oba” (OLIVEIRA, 2009). O comportamento da direção da escola foi dividir os alunos em grupos, de modo que o livro pudesse ser substituído. Aqueles que demonstrassem algum impedimento religioso/cultural poderia optar por outro autor que não referenciasse à literatura sobre a mitologia dos deuses africanos.

O enredo se espalhou pelas redes sociais virtuais. Uma professora da rede pública, mãe de uma criança de oito anos, que estuda na escola onde se passou o caso da cidade de Volta Redonda indignou-se e usou a internet para fomentar o preconceito afro-religioso, manifestado pela comunidade escolar e pela referida escola. Diante deste cenário, diferente da editora que publicou “Lendas de Exu”, a editora do livro Mazza defendeu-se:

Isso é uma repetição. Já vi acontecer outras vezes, em outras escolas, com outros livros que trabalham a mesma temática. Já teve escola que simplesmente disse que ‘esse aqui não’”, conta Maria Mazza, fundadora da editora Mazza, dedicada a livros sobre a cultura negra e que publica o livro Omo-Oba. *Em 2009, um caso semelhante aconteceu em uma escola em Macaé, também no Rio de Janeiro, quando uma professora optou por trabalhar o livro indicado pelo MEC “Lendas de Exu”, de Adilson Martins, em aula. Mesmo argumentando não ter usado conotação religiosa, a professora foi afastada pela direção do colégio – que seria formada por diretores evangélicos (grifos nossos)*<sup>11</sup>.

## A RELAÇÃO COM A ESCOLA

*“O tambor também é livro e o aguidavi – a vareta sagrada que percute o couro – é caneta poderosa para contar as aventuras do mundo. Eles educaram mais gente que os nossos olhares, acostumados apenas aos saberes que se cristalizaram formalmente nos bancos acadêmicos e escolas padronizadas, imaginam. Saibamos reconhecer, aprender e ensinar as suas falas.” (SIMAS; RUFINO, 2018 p.63).*

Simas e Rufino (2018) enfatizam que os colonizadores construíram igrejas para cada desbravador que veio para o Brasil. Os africanos encantaram o chão, consagrando-o e

---

<sup>11</sup> Trata-se de um abaixo-assinado virtual feito pela autora do livro para o MEC. Disponível em <http://www.cenbrasil.org.br/professorakiusam-interpela-mec-sobre-o-ensino-da-historia-e-cultura-afro-brasileira/> Acesso em : 03 de abril de 2018.

encantaram toda a natureza do universo. Todas essas sensações de fé encontram-se num terreiro. Afinal, o africano trouxe consigo todos os mitos e deuses, seus melhores tesouros. Tudo isso veio no seu pensamento, no seu falar, no seu coração, mascarado no seu corpo. Tudo está num terreiro, as crianças que estudam, gostam de ficar nesse lugar, inclusive alguns nascem lá.

Roberto Conduru afirma: “Com tanta escola nesse mundo, / por que eu ainda não aprendi a ler? / Maria Conga já aprendeu feitiçaria – minhas almas! -/ na mesa do canjerê (CONDURU, 2013, p. 367)”. Conduru enfatiza que seus versos são claros quando pronunciam que as religiosidades afro-brasileiras trouxeram muito bem a conexão entre África e Brasil. Pelo escultor, percebe-se o relato da exclusão escolar pelos afrodescendentes.

Por essas vias, a feitiçaria é considerada como um saber, e seu lugar é no terreiro. A criança candomblecista ou umbandista que frequenta a escola, frequenta o terreiro. A convivência nesse espaço cria um saber sedimentado por quem está lá. “Assim, a cantiga apresenta o terreiro como uma escola de feitiçaria. [...] um saber que é praticado pelos adeptos da religião (CONDURU, 2013, p. 369)”.

Direciona-se, nesse momento, o foco à “miudologia<sup>12</sup>” de Caputo, por meio de fragmentos extraídos nas redes sociais, com as crianças de terreiro.

Gabriela Rodrigues Barbosa dança com uma mamadeira na mão: ‘Nossa Senhora incensou seus filhos, para eles, para eles entrar, mas eu defumo essa aldeia de caboclos...’ Joana Alves e Leonardo Lucas tocam no atabaque o Hino da Umbanda. Beatriz Rodrigues diz: ‘Eu sou de Iansã e gosto de meu orixá’. Kehinde Alexandre Vicente enfatiza ‘Eu vou mostrar na escola que vou falar meu segredo, que sou do candomblé’. Seguindo a explanação, surge o comentário de Raíssa Teixeira: ‘Mas a escola é o pior lugar para uma criança e jovem negro do terreiro por causa do racismo e discriminação’. Enfim, a expressão que mais oprime o povo do santo: ‘Não tem diabo aqui!’ dita por Ana Clara Pereira<sup>13</sup>.

Paulo Freire (2014) chama a atenção para o universo da criança que deve ser respeitado em relação à sua identidade cultural, pois ela traz consigo a leitura de seu convívio familiar, seu bairro, dentre outros aspectos físicos, imbutidas no seu ser, a sua linguagem, os seus significados do cotidiano. Infelizmente, “há um desprezo burocrático por parte da escola, com relação a tudo isso que se deu antes da escola que vai continuar se dando apesar da escola”, explica o autor (FREIRE, 2014, p.174-175).

---

<sup>13</sup> O vídeo "Crianças de terreiros, redes educativas e diferenças", produzido pelo Grupo de Pesquisa Kékeré/UERJ, coordenado pela professora Stela Guedes Caputo, foi lançado no dia 5 de outubro de 2017, na Audiência Pública: Intolerância Religiosa e Ataques a Terreiros, na ALERJ. Disponível em: <https://youtu.be/0-PEVAyl8I0>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2019.

A criança traz para a escola a influência familiar, a participação coletiva de sua comunidade de fé. Devido a esses fatores, percebemos, nas falas das crianças de crença afro, o amor e a dedicação às suas religiosidades. Desse modo, é preciso “mergulhar” no universo de Nilda Alves (2010). A educadora ensina a ler o que a escola omite, a olhar os objetos do cotidiano, “o estudo de *espaços/tempos* dos cotidianos”. O que esses atores sociais trazem para a escola, que “redes” tecem no seu cotidiano e tudo o que está envolvido ao seu redor.

Pensando nos conceitos de Alves, alude-se o *candomblé* a uma rede educativa, novos caminhos traçados em que se pratica a fé aos Orixás. É lá que se engessou a cultura africana, os idiomas africanos, a culinária, os saberes de paliativos das doenças físicas, através de ervas. Nesse lugar, aprende-se o respeito aos mais velhos, a partir de seu tempo de iniciação. Assim, Nilda Alves explica, “Defendo, e não estou sozinha, que há um modo de fazer e criar conhecimento do cotidiano diferente daquele aprendido, na modernidade, especialmente, e não só, com a ciência.”

## **O TERREIRO COMO ESPAÇOTEMPO DE EDUCAÇÃO NUM PARADIGMA DECOLONIAL**

E por que devemos pensar numa pedagogia de proposta decolonial?

Porque pensar num projeto de pedagogia decolonial é pensar numa proposta que opere para além dos espaços formais de educação, é pensar além de uma gramática normativa, é assumir conhecimentos, e antes de tudo, práticas que vão de encontro a conhecimentos e posturas que foram e ainda são modelos de subordinação da colonialidade, que opera na destruição de corpos, mentes e símbolos. Pensar numa proposta educacional decolonial é ir além dos muros da escola e saber dialogar com outros espaços/ações que troquem experiências políticas transformadoras. Walsh (2013) baseando-se em Franz Fanon coloca que o movimento de decolonização deva passar por um processo de (des) aprendizagem de tudo que vivemos e estamos expostos até hoje pela colonialidade.

Ainda seguindo o que Fanon nos ensinou, é a busca por uma nova humanidade que devemos seguir. Da mesma forma que o projeto colonial viu e continua a ver na educação um dos seus arcaibouços, aqueles que pretendem engendrar uma estratégia de desconstrução também precisam entender esse espaço como arena de despertar: “Educação política significa abrir as mentes, despertar as massas e permitir o nascimento de sua inteligência, como dito por Césaire, é inventar almas” (WALSH, 2013, p. 43).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Relatamos vários casos ligados à aplicabilidade das narrativas iroubanas em sala de aula, por ser este, talvez, o imbróglgio que gera o preconceito com os deuses africanos. A

educação pode transformar. Não seriam estas crianças o futuro para desmistificar o obscurantismo com a religião? Não seriam essas lendas lúdicas africanas ministradas nas escolas, através de livros didáticos?

Acreditamos na urgência do rompimento com a ideia que limita os espaços do saber às escolas e academia. Acreditamos, como nos ensina Simas e Rufino (2018), na terreirização dos espaços de saber. Os terreiros de Candomblé, de Umbanda e suas histórias, sua mitologia e a cultura afrodiaspórica têm muito a nos ensinar. A partir disto, olhá-los por dentro, ouvir as narrativas de quem as produziu, remete-nos ao pensamento de Benjamin ao afirmar que nos ensina ao dizer que memória é vida, possibilidade a experiência vivida. E o ato de lembrar, amplia e (re)significa a vida, e por que não dizer, a educação.

Sustentamos a ideia de que a escola precisa abrir suas portas e janelas para outros saberes, não encapsulados, não engessados pelos cânones acadêmicos. Precisamos, como num ato de resistência, entender e ensinar a nossas crianças, alunos e alunas, como os saberes praticados das religiões, que suas configurações e seus costumes são expressões genuínas de uma tradição, cuja memória coletiva é o pilar de sustentação, e sua práxis é exemplo de (r)existência.

Almeja-se que essas linhas assumam uma postura pautada num pensamento decolonial e com isso, requeira pensar espaços outros, práticas e vivências no mesmo nível de importância que a teoria, para tanto assume-se a interculturalidade crítica como agenda de enfrentamento a um projeto monocultural que está posto. Portanto, que as experiências narradas até aqui ganhem o mundo, multipliquem-se quatro, oito, doze, dezesseis vezes mais, tomem corpos e espaços outros. Sejamos sementes, hoje e sempre.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, N. *A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação*. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out.-dez. 2010 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- AMADO, J. 1912-2001. *O Compadre de Ogum*: posfácio de Reginaldo Prandi. São Paulo: Claro Enigma, 2013.
- BHABHA, H. *O local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política – ensaios*, 1994
- BRASIL. Parecer. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Do parecer no tocante as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Parecer CNE/CP 003/2004, de 10 de março de 2004. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 02 set. 2010.
- CAPUTO, S. G. Aprendendo yorubá nas redes educativas dos terreiros: história, culturas africanas e enfrentamento da intolerância nas escolas. Rev. Bras. Educ. [online]. 2015, vol.20,

n.62, pp.773-796. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206211>. Acesso em: 13 de agosto de 2019.

CAPUTO, S. G. *Educação nos terreiros: e como as crianças se relacionam com as crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CONDURU, R. *Pérolas negras – primeiros fios: experiências artísticas e culturais nos fluxos entre África e Brasil*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da tolerância*. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 50ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008

HAMBANTÉ BÂ A. (2010). *A Tradição Viva*. In J. Ki-Zerbo (Org.) *História Geral da África I: Metodologia e Pré-História da África* (pp. 167-212). Brasília: UNESCO.

MARQUES, M. C. *Lendas de exu sob os holofotes da educação*. Disponível em: [www.dippg.cefetrij.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc...gid...](http://www.dippg.cefetrij.br/index.php?option=com_docman&task=doc...gid...)

MARTINS, A. *Lendas de Exu*. Rio de Janeiro, Editora Pallas, 2012.

MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros* n. 62, 2015 (p. 20-31)

OLIVEIRA, K. de. *Omo-oba: histórias de princesas*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

PASSOS, M. C. P. Encontros cotidianos e a pesquisa em Educação: relações raciais, experiência dialógica e processos de identificação. *Educ. rev.* [online]. 2014, n.51, pp.227-242. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602014000100014>.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. *Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2018

SILVA, I. S. *Cultura e Escola: nas fronteiras entre o universal e o local*. Dissertação de mestrado em Mestrado em Educação, Comunicação e Cultura, FEBF/ UERJ. Rio de Janeiro, 2014.