

TESSITURAS AUTO(ORÍS)ETNOGRÁFICAS NA EDUCAÇÃO: MOVIMENTOS, ENCANTAMENTOS E RESISTÊNCIAS PRETAGÓGICAS

Belijane Marques Feitosa¹, Miguel Melo Ifadireó²



<https://doi.org/10.36557/2674-9432.2026v5n1p566-588>

Artigo recebido em 23 de Novembro e publicado em 23 de Janeiro de 2026

ARTIGO ORIGINAL

RESUMO

O **objetivo** deste ensaio nasce da urgência de narrar e inscrever outros modos de viver, sentir e produzir conhecimento, atravessados pelas experiências e saberes de corpos-orís-terreirados que nascem a partir do ensino do ethos, da memória e da identidade religiosa afro-brasileira do candomblé. A **metodologia** da presente pesquisa se fundamenta na auto(orís)etnografia, entendida como prática de escrita de si atravessada pela ancestralidade, pela experiência no terreiro e pela atuação como professores. Esse movimento metodológico rompe com o paradigma ocidental que privilegia a neutralidade e a objetividade, ao reconhecer o corpo como território de memória e o orí como lugar de conhecimento. Os **achados** reconhecem a importância da Cultura e História Africana e Afro-brasileira (Afrodescendente) como parte integrante e fundamental tanto da Cultura como da História da República Federativa do Brasil. Por conseguinte, reconhece que, nessa aldeia chamada mundo, assumimos modos de ser, reexistir, viver, pensar, saber, fazer, pertencer e crer que nos movem e nos levam a considerar diferentes maneiras de abrolhar, acreditar e adotar saberes outros, da tradição e da ancestralidade africana, afro-brasileira ou amefricana. A pesquisa **conclui** que a dialogicidade da educação e do saber popular é um dos princípios norteadores que tratamos como fundamentais para que tessituras auto(orí)orientadas na educação – seja na educação básica, seja na educação técnica/ tecnológica e/ou na educação superior, seja fortalecida por movimentos dissidentes com foco na interculturalidade que priorize, através da adoção de encantamentos ancestrais, a promoção de resistências decoloniais.

¹ Docente da Unidade Acadêmica de Educação junto ao Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (UAE/CFP/UFCG). E-mail: belimare.pb@gmail.com.

² Docente da Unidade Acadêmica de Educação junto ao Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (UAE/CFP/UFCG). E-mail: Crioulo.miguelangelo.melo@gmail.com.

Palavras-chave: Auto(Orís)Etnografias, Decolonialidade; Candomblé, Encantamentos, Educação Intercultural.

ABSTRACT

The objective of this essay stems from the urgency to narrate and record other ways of living, feeling, and producing knowledge, traversed by the experiences and wisdom of terreiro-inspired bodies that arise from the teaching of the ethos, memory, and Afro-Brazilian religious identity of Candomblé. The methodology of this research is based on auto(orís)ethnography, understood as a practice of self-writing traversed by ancestry, experience in the terreiro (Candomblé temple), and the role of teachers. This methodological approach breaks with the Western paradigm that privileges neutrality and objectivity, recognizing the body as a territory of memory and the orí as a place of knowledge. The findings acknowledge the importance of African and Afro-Brazilian (Afro-descendant) Culture and History as an integral and fundamental part of both the Culture and History of the Federative Republic of Brazil. Consequently, it recognizes that, in this village called the world, we assume ways of being, re-existing, living, thinking, knowing, doing, belonging, and believing that move us and lead us to consider different ways of emerging, believing in, and adopting other knowledge from African, Afro-Brazilian, or Amefrican tradition and ancestry. The research concludes that the dialogic nature of education and popular knowledge is one of the guiding principles that we consider fundamental for self-oriented (or)oriented structures in education – whether in basic education, technical/technological education, and/or higher education – to be strengthened by dissident movements focused on interculturality that prioritize, through the adoption of ancestral enchantments, the promotion of decolonial resistance.

Keywords: Auto(Orís)Ethnographies; Decoloniality; Candomblé; Enchantments; Intercultural Education.

Instituição afiliada – Unidade Acadêmica de Educação junto ao Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (UAE/CFP/UFCG)..

Autor correspondente: *Miguel Melo Ifadireó*

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



1 INTRODUÇÃO

Segundo destaca o dicionário online de língua portuguesa, o termo “tessitura” é um substantivo feminino que indica todo um “conjunto de sons que melhor convêm a uma voz ou instrumento”, também é um “modo de organização”, bem como a “constituição de um tecido” (Dicio, online, s/p)³. Por sua vez, o dicionário informal indica que o termo é um substantivo “que dá significado das coisas; o motivo de ser” (Dicionário informal, online, s/p)⁴. Ao se inserir o adjetivo “social” ao substantivo “tessitura” não se foi encontrado, em dicionários online, nenhuma definição ao termo conjugado. Todavia observa-se o crescente uso do termo em contextos metafóricos nas ciências sociais como um todo, indicando assim, complexas relações e/ ou interações sociais entre estruturas conexas e desconexas que compõem uma determinada sociedade.

Logo, observa-se que um possível embate entre epistemologias distintas, com pontos de vistas marcados por relevantes diferenças entre si, podem se conectar, se complementar, promovendo tanto uma ressignificação de suas bases conceituais e terminológicas, quanto a transformação das cosmoperspectivas emaranhadas pelo impacto de algo ou de alguma coisa que está sendo incorporado na nova tessitura social. De todo, trata-se de um movimento de entrelaçar, de unir, de incorporar, talvez, um diálogo que aponte uma dialética sustentável, talvez, um novo no caminho; uma nova cosmoperspectiva que fortaleça e estimule a ressignificação do conhecimento, através de novos saberes e fazeres, capazes de estimular tanto o aprimoramento da vida em sociedade, quanto o reconhecimento de outras formas do pensar humano.

O Parecer do CNE/CP 003/2004, aprovado em 10 de março de 2004, recomenda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, respaldado, principalmente, nas: a) Lei 10.639/03, que consagra a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação brasileira; b) na Constituição Federal – nos seus artigos: 5º, I; 206, I; 210; 215; 216; § 1º. do 242; e c) na Lei nº. 9.394/ 96 - em seus artigos: 26, A e 79, B que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

³ Neste sentido ver: <https://www.dicio.com.br/tessitura/>.

⁴ Neste sentido ver: <https://www.dicionarioinformal.com.br/tessitura/>.

Dentro desta perspectiva, foram criadas algumas agendas públicas reparatórias, pensadas a partir de ações afirmativas com propósito de legitimar e evidenciar à igualdade de direitos e, respectivamente, à igualdade de exercício para a cidadania em matéria étnico-racial, uma vez que estas ações afirmativas passaram a reconhecer a importância das “histórias e culturas” que compõem a totalidade dos sujeitos e nações étnicas africanas que construíram tanto o Estado quanto a sociedade brasileira. Tentando, assim, minimizar e ressarcir os danos imateriais e materiais advindos da colonização pelo escravagismo criminoso.

Constata-se, ainda, que a “redescoberta” da África e da Cultura e História Africana e Afro-brasileira significou, mesmo que simbolicamente, por um lado, uma ruptura com o passado de políticas e agendas públicas que explicitamente e implicitamente desvalorizavam, estigmatizavam e rotulavam a africanidade, a ancestralidade e a religiosidade do negro afrodescendente brasileiro; por outro lado, esta ressignificação da África vem conseguindo instigar a revalorização da filosofia ancestral, fundamentalmente, o gênero discursivo de cunho oral, rompendo assim, com os paradigmas do pensamento ocidental, que levou ao esmaecimento e quase desaparecimento da oralidade como forma de conhecimento.

Assim, atendo-se a estas novas concepções e mudanças de paradigmas nas ciências sociais e humanas, será feito, primeiramente, opção pelo uso de abordagens teóricas críticas ao cientificismo positivista - universalista e racionalista -, tais como, a) os **estudos decoloniais** (Costa; Maldonado-Torres e Grosfoguel, 2018; Esbell, 2018; Quijano, 2009; Mingolo, 2008; Castro-Gómez e Grosfoguel, 2007; Beier, 1999); b) os **estudos africanos e amefricanos** (Kilomba, 2019; Ribeiro, 2018; Petit, 2015; Mbembe, 2014, 2013; Rodrigues, 2010; Ribeiro, 1996; Azevedo, 1993, 1988); c) **estudos filosóficos da ancestralidade** (Takuá, 2019; Simas, 2018; Evaristo, 2017; Krenak, 2017; Sodré, 2017; Silva, 2010; Santos, 2008; Oliveira, 2007; Babayemi, 1997) e d) estudos da **educação popular** (Freire, 1983) entre outras investigações que serviram de base na construção dos argumentos teóricos da presente proposta do ensaio (in)submisso que se segue.

O objetivo deste ensaio nasce da urgência de narrar e inscrever outros modos de viver, sentir e produzir conhecimento, atravessados pelas experiências e saberes de corpos-orís-terreirados que nascem a partir do ensino do ethos, da memória e da identidade religiosa afro-brasileira do candomblé que são realizados a partir da

interação social entre os discursos de artefatos de linguagem, normas de conduta e ritos religiosos que são realizados entre as lideranças religiosas (Iyalorixá e Babalorixá⁵ “mãe/pai de santo”) com os/as filhos/as de santo (abians, iyawós, ogans, ekdjis⁶) em contínuos processos de ensinagens e aprendizagens na transmissão de saberes ancestrais que são advindos da relação falante/ouvinte, tais como, a linguagem oral, a corporal, a dialogicidade e a instrumental.

O percurso aqui trilhado é o da auto(orís)etnografia, compreendida como movimento de transgressão e encantamento que tensiona o cânone acadêmico e desarranja as estruturas coloniais que insistem em definir quem pode falar, o que pode ser dito e de que forma deve ser reconhecido. Partimos do chão do terreiro, ou melhor, do “pé no chão no terreiro” para nos aproximarmos de longínquos espaços de memórias, resgatando assim, oralidades, dialogicidades, circularidades e ancestralidades que se entrelaçam em tessituras de contínuos processos de ensinagens e aprendizagens, visando assim, convocar você, leitura ou leitor, para uma formação docente antirracista, antissexista e contracolonial. Ao trazer o corpo como lugar de saber e a ancestralidade como força que move, reivindicamos uma epistemologia que não é neutra, mas encarnada, comunitária e comprometida com a vida (Mbembe, 2014).

Nesta perspectiva, o artigo busca, por um lado, visibilizar as estruturas da lógica ocidental que deslocaram para o plano da inexistência, por séculos negligenciadas, os pensamentos e os saberes populares, advindos de culturas originárias, fossem essas africanas, fossem essas indígenas; por outro lado, busca-se, aqui, sublinhar e valorizar os saberes da cultura popular africana e amefricana através de tessituras e atravessamentos que foram vivenciados e resistidos em interações sociais de Poder e de Saber eurocentradas, em nossas vidas.

Assim, destaca-se que a estrutura colonial ditou ritmos recheados de julgamentos constantes que não apenas negaram, mas também invisibilizavam e engoliram a saliva de vozes silenciadas, tornando-as difusas, indefinidas e primitivas.

⁵ Palavra que indica a autoridade espiritual e comunitária (mulher/ homem) em uma casa de candomblé. Logo, é uma pessoa que se tornou sacerdotisa/ sacerdote e, portanto, é responsável pela transmissão de conhecimentos fundamentais da cosmoperspectiva dos artefatos culturais e religiosos de toda a comunidade religiosa, desde simples tradições, cantigas, rezas e segredos que elevarão ou não a performances e a responsabilidade individual de cada iniciado aos segredos da religiosidade africana e amefricana.

⁶ Palavras que indicam pessoas ainda não iniciadas; pessoas recém iniciadas; pessoas responsáveis pela segurança, pela ordem ritmo-ritualística e toque dos atabaques através de cantos que invocam os orixás e recém; e pessoas com responsabilidade do cuidado, do zelo e do suporte ao axé e aos orixás.

Dessa feita, acentua-se que vivenciamos, enquanto Ser mulher negra/ homem negro, professora/ professor, ekédjì de yemonjá⁷ e babáolorixá de Oloogunedé⁸, a suspeição amarga da macroestrutura racista que, ainda hoje, tenta calar-silenciar-negar-desvalorizar os artefatos populares e as experiências sentidas e transmitidas pela oralidade da cosmoperspectiva iorubana do Candomblé.

Assim, a relevância deste ensaio se origina de sua proposta decolonial, intercultural e antirracista, quando se põe de forma crítica na contramão da produção do Saber que, tendenciosamente, nega os artefatos e saberes populares da cultura e religião, originariamente, africanos e/ou amefricanos. Seguindo o lema da educação intercultural Beier, quando a etnóloga referenda que "Diga-me o que você pensa de uma pessoa estranha e eu te direi quem você é!" (*IBID.*, 1999, p. 27).

Esta perspectiva reflete a essência do presente ensaio, a partir do momento que objetiva recuperar e levantar um olhar outro sobre as repetidas e incansáveis ações e reafirmações de pertencimento étnico-racial e cultural que além de serem silenciados no dia a dia da sala de aula, desde a educação infantil, não são configurados como questões problemas que carecem de discussão e de apropriação no combate ao racismo, pelo contrário, evidenciam marcas de limitação, mas como potenciais assertivos de criação e de ressignificação antirracistas (Mbembe, 2013).

Por fim, avulta-se que a pesquisa é aqui compreendida como ato de resistência e como encantamento, capaz de propor giros epistemológicos e metodológicos que desobedecem às imposições coloniais e abrem caminhos outros, trançados pelas miudezas que sustentam o viver. Ademais há de ressaltar que as discussões propostas no presente ensaio acadêmico, estão atreladas à linha de Pesquisa **Educação Popular, Interculturalidade, Decolonialidade e Movimentos Sociais (EPIDEMOS)** vinculado ao **Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais (GIEPELPS)** do Centro de Formação de Professores da Universidade de Campina

⁷ Palavra que indica tanto o posto hierárquico de uma mulher que não incorpora (não entra em transe) para a Orixá que foi iniciada. A performance de uma ekedjì é fundamental para o desenvolvimento do/a iniciada. Já Yemonjá indica uma divindade fundamental no panteão religioso Yorubá, a grande mãe da humanidade que representa a fertilidade, a abundância, a nutrição e a força da maternal da mulher.

⁸ Palavra que indica tanto o posto hierárquico de um homem que incorpora (entra em transe) para a Orixá que foi iniciado. Oloogunedé ou Logun Edé é uma das divindades mais jovens do panteão yorubá. Para a cosmoperspectiva amefricana do Candomblé no Brasil, o Orixá Logunedé é filho do Orixá Oxóssi com a Orixá Oxum; já para a cosmoperspectiva africana do Ifá em Nigéria, o Orixá Oloogunedé é filho do Orixá Oxalufan com a Orixá Oxum.

Grande (CFP/ UFCG).

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa se fundamenta na auto(orís)etnografia, entendida como prática de escrita de si atravessada pela ancestralidade, pela experiência no terreiro e pela atuação como professores. Esse movimento metodológico rompe com o paradigma ocidental que privilegia a neutralidade e a objetividade, ao reconhecer o corpo como território de memória e o orí⁹ como lugar de conhecimento.

A escrita aqui adotada é, portanto, escrevivência (Evaristo, 2017), compreendida como narrativa que inscreve na palavra as marcas da existência, da memória e da luta. Os registros foram produzidos a partir das experiências cotidianas no candomblé, na formação de professores e nas vivências acadêmicas, compondo um tecido de memórias que se entrelaçam e se atualizam no ato de narrar.

Desse modo, o método não se ancora em instrumentos formais de coleta, mas em processos de rememoração, reflexão e atravessamentos que emergem do corpo-orí-terreirado.

A análise das experiências foi orientada pelo giro decolonial (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007), pela desobediência epistêmica (Mignolo, 2008), pela pedagogia do terreiro (Simas, Rufino, 2018; Azevedo, 1993, 1988) e pela pretagogia (Petit, 2015), em um exercício de transgressão e insurgência contra a colonialidade que ainda estrutura a produção de conhecimento nas universidades.

3 DESAFIOS E ATOS DE RESISTÊNCIA PRETAGÓGICA NA PESQUISA (IN)SUBMISSA EM EDUCAÇÃO

Importante ressaltar que reconhecer a importância da Cultura e História Africana e Afro-brasileira (Afrodescendente) como parte integrante e fundamental tanto da Cultura como da História da República Federativa do Brasil não é apenas uma exigência política, muito mais do que isso, é uma necessidade de justiça restaurativa e ações afirmativas em matéria de Direitos Humanos e Fundamentais, as quais foram negadas

⁹ Palavra africana que significa cabeça onde tudo começa, a razão, as emoções e os valores que dignificam o Ser africano e amefricano.

pela história da filosofia em sua genealogia de saberes que dominou o pensamento humano, restringindo esta produção a silogismos ideológicos por certezas ou por verdades universais:

(...) a preocupação do pensamento filosófico no sentido de não legitimar todas e quais quaisquer manifestações do intelecto humano – mas apenas as resultantes de determinado método, que possibilitasse o controle de sua pertinência (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014, p. XIII).

Ressignificar a construção das relações de Poder e a, respectiva, produção do Saber, através de mecanismos assimilatórios que produziram e, ainda, produzem estratégias teórico-metodológicas, recheadas por ideologias e posturas racistas coloniais que, historicamente, atentaram e silenciaram tanto o pensamento e a cultura popular africana (Wiredu, 1998) e/ ou amefricana (Gonzalez, 2020), quanto negaram a existência de saberes que fugissem as fronteiras étnico-raciais, quando estes negam a existência de uma filosofia africana (Machado, 2012), pela acadêmica que é, predominantemente, ocidental e eurocêntrica (Mbembe, 2014, 2013).

Logo, avulta-se que para estes discursos sobre história da África e/ ou sobre a cultura Amefricana, legitimados pelas relações de poder coloniais ao proferimento de “certezas e verdades epistêmicas” que, ainda hoje, permanecessem tanto no imaginário popular e acadêmico, quanto insistem em retratar a África como um mito, uma vez que “África é e continua a ser um mito, ou seja, um mito inventado e selecionado pela racionalidade europeia” (Wiredu, 1980. p. 58).

Ao passo que, observa-se, mais que frequentemente, repetidas e incansáveis ações e reafirmações de pertencimento que não se configuraram como marcas de limitação, mas como potenciais assertivos de criação e de resignificação. Em definitivo, é importante resignificar os argumentos dos discursos sobre o passado, analisar criticamente o presente e desconstruir as simbioses do futuro advindas dos significados, interferência de juízos de valor, julgamentos, discursos em argumentos da sócio poética da exclusão e valores de subsunção de fatos, crenças, rituais, representações sociais e os processos simbólicos (sociais e culturais) construídos, e ainda, pouco explorados pelo pensamento filosófico contemporâneo (Machado, 2012).

Dessa forma, diz Mãe Stela de Oxóssi, “o que a gente não escreve, o tempo leva”

(Azevedo, 1993, p. 14), logo, devemos considerar a importância de investigações auto(oris)etnográficas para as políticas públicas de educação antirracista, uma vez que estas são fundamentais para que o saber popular ancestral perpetue-se de forma dialógica e oral para não se perder na memória, tampouco seja silenciado e esquecido com o tempo, muito embora, é significativo que ele, também, seja escrito para agregar o reconhecimento e o pertencimento de futuras gerações que possa difundir-los na luta pela liberdade e respeito em sociedade.

A este respeito, aponta-se que Freire (1983) já discorria sobre a prática da dialogicidade como caminho para se conquistar a liberdade. Dialogar, no contexto freiriano, seria muito mais do que simplesmente falar, é comunicar-se, fazendo-se entender e entender o que o interlocutor nos fala, ou seja, falar não seria simplesmente falar, falar é a constatação de que o diálogo pode e deve ser realizado na horizontalidade, em uma comunicação com igualdade de direitos. Por sua vez, recomenda Antuna (1993) ao recuperar um antigo “saber africano” sobre a importância da tradição oral para a aprendizagem do coletivo em contexto de morte e de perda com a morte, o filósofo, pedagogo e historiador ressalta que:

Em África, quando morre um velho, desaparece uma biblioteca. Durante muito tempo se pensou que os povos em escrita, são povos sem cultura. A África Negra não possui escrita, mas isto não impede que conserve um passado e que os seus conhecimentos e cultura sejam transmitidos e conhecidos. (op. cit., p. 32).

À tona desta reflexão, destaca Antuna (1993) a importância da filosofia africana, quando acrescenta que ela é predominantemente, oral, e que tem sólida capacidade para fornecer subsídios para o processo de ensino/aprendizagem/ ensino para com a cultura ocidental europeia. Logo, compreendemos que para entender e sentir a filosofia africana, devemos, antes de tudo, descolonizar os nossos olhares ocidentais para que possamos sentir a filosofia africana em sua essência.

Ki-Zerbo (1982) ressalta a importância das fontes históricas advindas da tradição oral, uma vez que o historiador europeu tende a furtar a história dos africanos, ao negar a sua existência, quando propaga que a ausência de uma memória escrita, impediria a capacidade de se formar novos espíritos esclarecidos, hábeis para aprender com o passado, construindo o presente e preparando o futuro a partir das experiências vividas e narradas oralmente pela fala. Em outras palavras, aponta-se que, quando o historiador

nega esta fonte histórica, ele destitui dos africanos toda e qualquer possibilidade de conduzir independentemente o seu presente, uma vez que aos olhos do europeu, fetichista da escrita, deseja-se propagar o mito de que os africanos seriam um povo sem história (Ki-Zerbo, 1993; 1982).

Por conseguinte, destacamos que, nessa aldeia chamada mundo, assumimos modos de ser, reexistir, viver, pensar, saber, fazer, pertencer e crer que nos movem e nos levam a considerar diferentes maneiras de abrolhar, acreditar e adotar saberes outros, da tradição e da ancestralidade africana, afro-brasileira ou amefricana, paridos, experienciados, vivenciados e praticados cotidianamente nos espaços em que andamos e, que nos constituem enquanto mulher/ homem, negra/ negro, professora/ professor e gente de candomblé.

Nossa relação de pertença ao mundo é atravessada por vivências e experiências marcadas em nossos corpos e ribombadas em todos os nossos sentidos através de palavrões, cheiros, toques, cores, danças, sabores e silêncios que nos constituem em espaços e tempos e a sermos conosco e com os (as) outras/os, que nos tocam, nos inspiram, nos movimentam, nos fazem buliçosa/o, nos encorajam, nos animam e nos sacodem nas lutas cotidianas, incompleta que somos-vamos e nos faz compartilharmos o atemporal em algo diário e imparável, por onde gira a nossa ancestralidade negra (Azevedo, 1993).

Para tecermos esses escritos, desafiamos nossas verdades e certezas e nós nos lançamos em defesa de uma cosmoperspectiva iorubana, rompendo assim, com a perspectiva monocromática e eurocentradas de uma única razão e verdade epistêmica universal. Ousamos em pensar um pensar, em escrevinhar uma escrita que não apenas desafiasse, mas que se impusesse na contramão do sujeito moderno cartesiano, ou seja, um sujeito tipicamente ocidental que é um sujeito racional, influenciado pelo “olhar” da racionalidade científica universalista e europeu (Mbembe, 2014, 2013).

Sob esta visão, compreendemos que esse sujeito cartesiano é fruto de um “Zeitgeist” (espírito de época) que tinha como preocupação defender os paradigmas do conhecimento verdadeiro que é o conhecimento fundado no eruditismo iluminista europeu (Descartes, 1973).

Por certo, sacramenta-se a defesa que o sujeito moderno tinha, também, como obrigação, a rejeição de toda forma de saberes populares que desrespeitassem o

eruditismo ocidental, por isso, eram silenciados e negligenciados como falsos e não científicos. Saberes esses que fugissem a cosmoperspectiva de um sujeito pensante que era branco e cristão, ou seja, um sujeito do “Cogito, ergo sum” (Penso, logo existo).

Assim, pautada/o pela refutação a cosmoperspectiva de primazia ocidental, nós nos deslocamos, nós nos constituímos em busca de encontrar o nosso Saber Pretagógico, presente em nossas ancestralidades. Logo, para encontrá-lo, nós nos enveredamos por encruzilhadas que nos permitiram aspirar outras formas de conhecer-pensar-saber-ser-estar-reexistir, decorrentes da diáspora africana e da decolonialidade amefricana.

Esses escritos vão seguir conectados com a nossa ancestralidade, corporalidade, oralidade e circularidade como agires que incitam o atravessar de/por mim, que me fazem remoinhar sobre mim, avessando e reverberando no meu corpo que fala, rodopia e busca constituir um giro decolonial¹⁰, tendo como referência o nosso ser-viver enquanto ekedji e pai de santo, mulher/ homem negra/ negro, professora/ professor e formadores de professoras/es, que andam pelo mundo se fazendo de Ser, sem mais ter que implorar pela legitimidade do academicismo eurocêntrico, ou seja, nos fazendo acontecer, escrever e ler, enquanto sujeitos que buscaram e lutaram, ainda, buscam e lutam pela interculturalidade do Saber (Ifadireó, 2019).

Esses escritos são de muitas bocas, mãos, olhares e corpos-orís-terreirados, um saber-fazer ou fazer-saber compartilhado por muitos olhos e bocas, palavres, silêncios, ensinagens e aprendizagens adquiridos em diferentes e distintas encruzilhadas do tempo, o tempo das luas, dos dias, das noites, das madrugadas, das matas, das águas, em um ir e vir “[...] sem margem nem marcos” (Obenga, 1982, apud Ribeiro, 1996, p. 59). Pensar sobre os carregos coloniais que até hoje nos circundam e nos cerceiam, é pensar em um projeto histórico, social, político, econômico e educacional que marcou um projeto de civilização, o qual pretendia ser único e incidente sobre as vidas de indivíduos que viveram suas vidas de inúmeras maneiras.

Ademais, torna-se relevante pensar que, por exemplo, desde o que aprendemos na infância até o que, de fato, deveríamos ter aprender, foi algo nebuloso e mascarado

¹⁰ Giro decolonial é uma expressão cunhada originalmente por Nelson Maldonado-Torres em 2005, que significa o movimento de resistência à lógica da modernidade/colonialidade.

e, distante, muito distante, ao que somos e ao que nos tornamos. Sim, somos pessoas de etnias variadas, de aspectos distintos com peculiaridades próprias, somos negros, brancos, indígenas, asiáticos, entretanto, somos “gentes de pé no chão, quando adentramos o terreiro”. Sim, somos pessoas que, insistentemente, resistem e persistem frente as delimitações, rotulações, estigmatizações que tentam nos “diabolizar” e nos definir, pejorativamente, a partir de uma visão de mundo que não abarca nem a nós, nem as nossas existências, ou seja, uma visão de mundo que não consegue perceber os cosmos e as diferentes perspectivas dentro desse mesmo cosmo.

Por isso, adotamos a perspectiva da cosmoperspectivas, pois, acreditamos que o termo agrega identidades transitórias e atemporais, promove o reconhecimento intercultural das diferenças, ao mesmo tempo, que desconstrói desigualdades sociais, fortalecendo as práticas antirracistas, a LGBTQIAPN+fobia, a misoginia, e ausências em espaços institucionais como a universidade e a escola, fabricando violência contra as diversidades das existências.

Dessa forma, entendemos que o sentido nos guia para buscarmos tecer uma vira/gira epistemológica-metodológica, que não apenas questione a coercitiva imposição de um trajeto linear, desde muito cedo a nós imposto, mas que também possa alumiar encruzilhadas outras que não invisibilizem conhecimentos e saberes dos povos de comunidades tradicionais de terreiro, povos originários, ciganos, quilombolas, camponeses, seringueiros entre outros (Azevedo, 1993).

Numa abordagem que possibilite trilhas outras, sobre as diferentes formas de ter esse mundo como morada, que encompridem o mundo e que não se arvorem no sentido de serem ímpares, onde as histórias contadas não continuem a subsumir mundos, corpos, pensares, saberes, fazeres, reexistires, porvires, em uma perspectiva universalizada. Na contramão a perspectiva universalizante, muitas negras e muitos negros, criminosamente, escravizados recorriam, por um lado, aos elementos essenciais e vitais de axé através da originalidade da filosofia do encantamento, advinda de ofó¹¹,

¹¹ Palavras sagradas de encantamentos que despertam os poderes ancestrais que podem ajudar aos seres humanos.

de adurá¹², de orikí¹³, de orin¹⁴ e de itans¹⁵, para reconstruir e significar as dores e as dimensões da submissão escravagista; por outro lado, organizavam-se, a partir de suas fugas à estrutura racista que os aniquilava, à quilombos rurais e urbanos, buscando assim, a liberdade, a liberdade, e fraternidade, ou seja, o bem viver.

De certo, a filosofia do candomblé nos ensina a escutar e falar a partir das encruzilhadas como “operadora de linguagens e discurso [...] geratriz de produção diversificada e, portanto, de sentidos plurais” (Martins, 2002, p. 73), tentando “[...] revelar novas perspectivas éticas e ontológicas [...]” (Sodré, 2017, p. 15), de outros chãos, de outros corpos, de outros saberes, pensares, fazeres e existências, mirando na possibilidade de provocar a elaboração de saberes assentados também pelo olhar das encruzilhadas perspectivando a abertura de caminhos para o que tem sido historicamente ignorado, subalternizado, emudecido, invisibilizado em nossos espaços institucionais de formação.

A nossa ancestralidade e encantamentos vivenciados e respirados, potencializam o nosso Ser e o nosso “viver o candomblé” não apenas como uma religião, mas como um modo de reexistir perante a vida, o viver e o bem-comum. Disso decorre a nossa percepção e/ou a nossa cosmoperspectiva de pertencimento, de rebeldia e de resistência de/no mundo, assentadas nos valores amefricanos que nos atravessam e nos redimensionam na contramão das lógicas universalizadas, não apenas desde a primeira infância, mas também, por todo o processo de ensinagem, seja na escola, seja na universidade.

Na verdade, somos socializados em uma mão única que somente escuta as palavras proferidas pelo unísono discurso da retórica eurocêntrica e sua lógica colonial. Vivenciamos e experimentamos relações coercitivas de poder e de saber, em todos os espaços por onde andamos e nos movemos. E assim, contrariando a essa lógica, ousamos a pensar pensamentos pretagógicos auto(orí)etnográficos. Nesses cenários desafiadores e castradores percebemos o quanto libertador podem ser a (auto)ressignificação das ancestralidades, das corporalidades, das oralidades, das

¹² Rezas para os Orixás.

¹³ Evocações e saudações que auxiliam na aproximação dos ancestrais do panteão iorubano com os seres humanos.

¹⁴ Cantigas aos e dos Orixás.

¹⁵ Histórias sagradas vividas e experimentadas pelos Orixás.

dialogicidades e das circularidades, enquanto princípios filosóficos e norteadores das “pretagogias do pé no chão” ensinadas, aprendidas e vivenciadas no cotidiano da oralidade do terreiro de Candomblé.

Pretagogias que se apresentam envolvidas por encruzilhadas e por caminhos que não apenas provocam rupturas, mas que também potencializam maneiras outras de promover tessituras e interações com o mundo e seus viventes, mirando no fazer e compartilhar os vários conhecimentos, experiências e vivências que no mundo existem e habitam, contrapondo-se à lógica ocidental cartesiana dos caminhos retos e opostos da interlocução.

Decerto, busca-se aqui que seja promovido um desmantelo do encanto, que torne possível, a anunciação de nossa resistência cultural e decolonial nas/ para as Ciências da Educação, a partir de brechas e tessituras de outras formas de viver-ser-pensar-saber-crer-conhecer-reexistir-estar nesse mundo, tendo como referência a perspectiva de circularidade, da oralidade, da dialogicidade, do reconhecimento à formas outras de conhecimento que não mais serão envoltas no silêncio e na invisibilidade acadêmica.

O “nós” saber-fazer corpo-orí-terreirado, é um “nós” coletivo, um nos de Nbuntu¹⁶ que simboliza o que somos todos, porque vivemos em coletividade. E é isso que nos faz ser, o que somos, que nos permite girar e atravessar as barreiras que existem, sejam elas visíveis ou invisíveis, ou seja, é necessário que vivamos em contínua conexão com o Nbuntu que é responsável por nossa morada não apenas no Aiyè, na terra, mas no Orún, espaço que habitam todas as divindades e, será, seguramente, o lugar que aspiramos fazer nossa eterna morada.

Todavia, devemos, antes de tudo, (re)aprender a sermos nós mesmos, ou seja, devemos aprender a levantar-trançar-praticar ebós¹⁷ subversivos e insubmissos, considerando assim, mudanças que se insiram em espaços escolares e universitários, reconduzindo os contextos interculturais em face da diversidade de saberes. Entretanto, tudo isso só gerará resultados desejados, “se, somente se”, pensarmos em coletividade,

¹⁶ Palavra bantu que significa a “humanidade existe se existir o bem viver para com o outro” e/ou com outras formas de viver, ou seja, o Nbuntu é um princípio africano bantu que nos ensina diariamente que “eu sou, porque nós somos”.

¹⁷ Limpeza corporal e espiritual que é realizada com artefatos culturais (alimentos, vestuário, utensílios, etc) africanos e amefricanos nos terreiros de candomblé.

seguindo o espírito banto, da ação “nbuntiana”, para que assim, se torne possível, produzir fissuras decoloniais em espaços cada vez mais eurocentrados e legitimados pelos resquícios do projeto epistêmico das estruturas de poder colonial (Mbembe, 2014, 2013).

À tona da discussão, acrescenta-se, ainda, que a educação e a instrução, caminharam alheias com intuito de apagar memórias e trajetórias de artefatos culturais estanhos, diferentes, estereotipados e rotulados como diferentes que foram legitimados pelo projeto civilizatório colonial que era, predominantemente, eurocêntrico que tanto silenciava saberes de culturas originárias, quanto negava o pensamento popular, tratando-os como “feio, cego e disforma em relação ao que era estabelecido como conhecimento e pensamento” universal (Kusch, 2008, p. 71).

Fatos esses que contribuíram com a construção social de abordagens teóricas e práticas didático-pedagógicas, nas escolas e em escolas, que negavam os saberes populares, proferidos e produzidos gentes e saberes diversos (Kusch, 2011). Diga-se, ainda, saberes de povos que ora foram criminosamente subalternizados e que, durante séculos e séculos, foram acompanhados por diferentes nuances de violências com resquícios de crueldade por toda a temporalidade colonial (Kusch, 2009).

Assim, busca-se, aqui, preconizar um outro olhar, um novo olhar, hábil para propor inquietudes proposições capazes de engendrar outras cosmoperspectivas possíveis na educação, ou seja, uma cosmoperspectiva decolonial e pretagógica que abarque e difunda versões dissidentes aos discursos hegemônicos tratados como verdades únicas. Aqui, uma das intenções do feitiço é encantar, acumpliciar e firmar parcerias que incidam sobre um “projeto acadêmico-político da decolonialidade “[...] elucidando historicamente a colonialidade do poder, do ser e do saber e nos ajudando a pensar em estratégias para transformar a realidade” (Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2018, p. 10).

A colonialidade é o modelo imposto pela colonização que envolve o poder, o saber e o ser para a subalternização subjetiva, econômica, política e educacional de povos e comunidades não inseridos no padrão hegemônico e se faz intrinsecamente associada com a existência humana. Assim, a compreensão do que é humano está enlaçada a uma forma de constituição de pessoa tomada como modelo, pautada por uma única maneira de viver e ser, e a partir de várias categorizações universalizadas:

branco, heteronormativo, cristão, cisnormativo, as quais, ainda hoje, determinam quem são as pessoas que ocupam e/ou que ocuparão as esferas de poder nos mais variados espaços institucionais, e que ditam, por exemplo, o que é currículo e o que o compõe, corporificando a colonialidade do poder, do saber e do ser (Quijano, 2009).

Para atravessarmos encruzilhadas e abrirmos caminhos, chamamos Exu, presença potente, orixá que, nas tradições lorubás, é o guardião das encruzilhadas, mensageiro, comunicador, intérprete, o princípio norteador, e Ogum, orixá dos caminhos, desbravador, guerreiro, num movimento de parceria para transmutar e ressignificar de sentidos constituídos tendo como referências saberes partejados por nossa ancestralidade, nos reinventando pelas encruzilhadas e caminhos feitos por pedras miúdas que são as que nos dão sustentação na sua pequenez, firmando e afirmando o viver do que é miúdo, trança o viver e suas singularidades por encruzilhadas e caminhos de (re)existência.

O nosso modo de vida é entrelaçado com a ancestralidade e o encantamento do candomblé dão sentido ao nosso viver. Consideramos as miudezas que nos compõem e nos oferecem caminhos outros para conceber um modo de vida que não negue as nossas histórias, os nossos saberes, as nossas existências entrelaçadas com o que é miúdo e gigante, com o viver comunitário e compartilhado que nos faz pertença e atestantes do nosso estar-sendo.

Nesse sentido, a busca por um giro decolonial (Castro-Goméz; Grosfoguel, 2007) e intercultural (Ifadireó, 2020; 2019) exige rever os vínculos entre as diversas maneiras de conhecer-ser-estar-saber-fazer-criar os(nos) mundos, escapulindo da reafirmação das violências epistêmicas. Para isso, carecemos de desobedecer epistemicamente (Mignolo, 2008), nos ausentando das impositivas coloniais que exclui corpos-orís, vozes e perspectivas diversas de vidas-viveres, desaprendendo do cânone e aprendendo a (com)viver com as muitas outras formas de vida-ver que (com)partilham essa (re)existência plural e diversificada, reconhecendo-as e respeitando-as.

Transgredir é palavra-ação para rachar com as restrições compulsórias da colonialidade, descontinuando-as, e fruir o pertencimento à vida. Nessa perspectiva, instituições como as universidades devem proceder no sentido de abrir caminhos para “dar trânsito a todas as visões de mundo, a todas as capacidades criativas, à invenção, ao pensamento” (Krenak, 2017, p. 7). Ainda nessa perspectiva, Takuá (2019), subverte a

ideia do “penso, logo existo” quando, a partir da sua cosmovisão, afirma que: tudo o que existe, pensa, perspectivando maneiras diversas, porém pensa. Reaprender dentro da universidade com os nossos corpos e orís, em um movimento militante, de transgressão e incorporação de pensamentos, vivências e saberes, praticando encruzilhadas como *lugares de encantamentos* (Simas; Rufino, 2018).

Movimento de viras/giras epistemológicas e metodológicas, ousando apostar na desobediência e no desenlace do cânone, não no sentido de negá-lo, mas questionando sua validade universal e perspectivando um fazer conhecimento que se articule com as diversidades de existências, talhando descontinuidades e intensificando jeitos outros de entrançar e reciprocitar com os mundos e seus habitantes. Vislumbrando a feitura e o partilhamento de saberes existentes, não condescendendo e driblando o critério cartesiano de vias retas, antagonistas da interlocução e redutoras de vidas-viveres-saberes-fazeres que se fundam em outras miudezas, encruzilhadas e caminhos.

4 WÉFUN Ê¹⁸... CONSIDERAÇÕES INACABADAS

Habitamos em um mundo/tempo em que ao longo da nossa história tem prevalecido verdades únicas, onde o conhecimento, o ser, o estar, os modos de vida, as crenças escolhidas para serem validados e que desqualificam e estigmatizam qualquer pensar e agir diferente. Apaga-se e silenciam vidas e viveres diversos, ausentando deliberadamente dos espaços institucionais e do contexto social, político, econômico e educacional outras concepções e jeitos de ser, fazer, sentir, saber, pensar e agir.

A maneira de pensar que busca insistentemente por certezas, é a mesma que nega, silencia, invisibiliza as subjetividades que repartem o existir nesse tempo-mundo em que estamos. Assim, ousamos em pensar e em questionar essa universalidade do conhecimento que nós foi e, ainda, nós está sendo imposta, a saber: a obediência, à serventia a seguirmos, sem questionarmos.

A dialogicidade da educação e do saber popular é um dos princípios norteadores que tratamos como fundamentais para que tessituras auto(orí)orientadas na educação – seja na educação básica, seja na educação técnica/ tecnológica e/ou na educação

¹⁸ Palavra da língua iorubá, que significa dizer, falas finais – concluindo uma fala. Aqui utilizada para circunscrever nosso posicionamento político e nosso corpo-orí-território.

superior, seja fortalecida por movimentos dissidentes com foco na interculturalidade que priorize, através da adoção de encantamentos ancestrais, a promoção de resistências decoloniais, como por exemplo, fazemos aqui, com a pretagogia (Petit, 2015), enquanto forma de resistência à educação e a instrução que adere a uma retórica uníssona através de suas abordagens teóricas, predominantemente, eurocentradas.

Outro ponto a se considerar é continuamos na busca pelo Saber, ou seja, um Saber que para ensinar, precisa, antes de tudo se tornar um Saber que precisa, ser aprendido, reciclado, ressignificado e avaliado criticamente, pois, somos seres atemporais e transitórios que necessitamos seguir aprendendo, ensinado e resistindo, militando e tecendo rebeliões acadêmicas e epistemológicas.

Dentro desta linha de pensamento, acentuamos que é preciso transgredir e continuar reivindicando uma educação outra que reconheça os saberes populares que foram silenciados e negados, mas que existem, persistem e transmitem conhecimentos que são potentes.

Descobrir outras formas para que se reconheça essas subjetividades pode partir de outras maneiras de pensar-ser-saber-fazer, as quais podem vir a alterar não apenas nossas relações de fruição com-da vida, mas também modificar nossas cosmoperspectivas com todas as diversidades que nos constituem, reconstruindo assim, identidades e modos de ser-pensar-saber-fazer que foram historicamente anulados.

À tona dessas perspectivas não apenas nos posicionamos, mas também nos colocamos na contramão de todo um processo de projeto civilizatório que nos foi imposto, mesmo que, engessado em um passado sombrio, ainda se faz presente, no cotidiano didático-pedagógico dos engendrados e engessados currículos escolares, técnicos, tecnológicos e universitários.

Por dentro dessas tessituras, em mãos e em leitura, acentuamos a necessidade de se “pensar” pretagogias didático-pedagógicas e metodológicas que consigam valorizar artefatos culturais, fazendo uso de abordagens teórico-metodológicas - decoloniais, interculturais e antirracistas - que podem, pelo menos, tentar interromper e/ ou conseguir ressignificar o processo de (re)existência em defesa do bem viver, sobrepujando assim, os limites impostos pelo colonialismo através do seu legado, a colonialidade que continua se impondo. É seguir opondo-se ao pensamento único de modos de vida e corpos que são subsumidos por aqueles que querem ter as diversidades

que nos fazem ser quem somos sob seu controle.

Nessa perspectiva, compreendemos que é necessário que se questione sobre essa negação nos espaços tidos e reconhecidos enquanto local de conhecimento, cultura, ensino, aprendizagem e educação como o são as instituições de ensino superior e as escolas em seus processos formativos, no sentido de constituir práticas que visibilizem os conhecimentos negados, encetando formas de construir saberes outros e ensejando práticas e posturas de insubmissão frente a esse processo colonizador presente nesses espaços institucionais.

Que possamos trançar um porvir de conectividade e reconhecimento de nossas existências, presenças e sobrevivências nos lugares institucionalizados de formação docente, pois “pensar em novas epistemologias, discutir lugares sociais e romper com uma visão única não é imposição – é busca por coexistência” (Ribeiro, 2018, p. 26).

Questionar e confrontar o fazer monocultural e eurocêntrico presente nos currículos que, ainda hoje, demarcam a temporalidade de uma única matriz que não mais representa o quantitativo populacional de 52% da população de negras e negros (pretas/os e pardas/os) – sem contar com os povos tradicionais indígenas, que não são brancos - na constituição étnico-racial não apenas desse país (IBGE, Censo Demográfico 2022)¹⁹, mas também da academia científica.

Sim, nós chegamos aqui e pretendemos abrir mais porteiras, atravessando encruzilhada com Exu, abrindo caminhos com Ogum e saindo dos lugares sociais que nos foram destinados.

5 REFERÊNCIAS

ANTUNA, P. Raul Ruiz de Asúa. **Cultura Tradicional Banto**. 2 ed. Luanda: Secretariado Arquidiocesano de Pastoral. 1993.

AZEVEDO, Stella. **Meu tempo é agora** (Contos). São Paulo: Editora Oduduwa, 1993.

AZEVEDO, Stella; MARTINS, Cléo. **E daí aconteceu o encanto**. Salvador: Edição das autoras, 1988.

¹⁹ Nesse sentido, destaca o Ministério da Igualdade Racial em seu Censo de 2022 que “aproximadamente 56% da população brasileira é negra (Pardos - 45,3% e Pretos - 10,6%)”. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/>.

BEIER, Ulli. **Auf dem Auge gottes wächst kein Gras. Zur Religion, kunst und Politik der Yoruba und Igbo in Westafrika.** Wuppertal: Peter Hammer Verlag, 1999.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. **El giro decolonial:** Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del hombre editores, 2007.

COSTA, Joaze Bernardino; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOQUEL, Ramon. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Autêntica Editora, 2018.

DESCARTES, René. **Meditações.** Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

ESBELL, Jaider. **Jaider Esbell.** Coleção Tembetá. Sérgio Cohn e Idjahure Kadiwel (org). Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2018.

EVARISTO, C. **Becos da Memória.** 1ª edição. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2017.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano.** Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

IFADIREÓ, Miguel Melo et. al. Ambivalências do racismo no contexto do terror direcionado às religiões de matrizes africanas e afrodescendentes. **Brazilian Journal of Development**, 6(12), 95455–95480, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n12-146>.

IFADIREÓ, Miguel Melo et. al. Educação Intercultural e suas Ambivalências com o Estranho. Um Estudo Sobre a Representação Social do Negro no Livro Didático. **Id on Line Rev.Mult. Psic.**, vol.13, n.43, p. 1081-1104, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022: Características Étnico-Raciais.** Rio de Janeiro:

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019. 244p

KI-ZERBO, Joseph. Ki-Zerbo, J (Org): **História Geral da África. Metodologia e pré-história da África.** São Paulo, Editora Ática/Paris: UNESCO, 1982, Vol. 1. p. 15-17.

KI-ZERBO, Joseph. Ki-Zerbo, J. 1990 apud ANTUNA, P. Raul Ruiz de Asúa. **Cultura Tradicional Banto.** 2 ed. Luanda: Secretariado Arquidiocesano de Pastoral. 1993.

KRENAK, Ailton. Pensando com a cabeça na Terra. **Anais da ReACT-Reunião de Antropologia da Ciência e Tecnologia** [UNICAMP], Campinas. v. 3, n. 3, 2017



- KUSCH, Rodolfo. **América profunda**. 3 ed. Buenos Aires: Las cuarenta, 2011 (Colección Pampa Aru).
- KUSCH, Rodolfo. **Ezbozo de una antropología filosófica latino-americana**. 3 ed. Buenos Aires: Las cuarenta, 2009. (Colección Pampa Aru).
- KUSCH, Rodolfo. **La negación en el pensamiento popular**. 1 ed. Buenos Aires: Las cuarenta, 2008 (Colección Pampa Aru).
- MARTINS, Leda Maria. Performance do tempo espiralar. In: RAVETTI, G. e ARBEX, M. (orgs.). **Performance, exílio, fronteiras: errâncias territoriais e textuais**. Belo Horizonte: FALE-Faculdade de Letras da UFMG, 2002.
- MBEMBE, Achille. **África Insubmissa. Cristianismo, Poder e Estado na Sociedade Pós-Colonial**. Luanda (Angola): Edições Mulemba, 2013.
- MBEMBE, Achille. **Crítica a razão negra**. Tradução Marta Lança. 3ª ed., Lisboa: Antígona Editores, 2014.
- 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**, Rio de Janeiro, v. 34, p. 287-324. 2008.
- PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação. A Nova Retórica**. Tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão, São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.
- PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia: Pertencimento, corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral**. Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei nº. 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almeida, 2009.
- RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. **Alma Africana no Brasil: Os Iorubás**. São Paulo: Editora Oduduwa, 1996.
- RODRIGUES, Raymundo Nina. **Os Africanos no Brasil**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro – São Paulo: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.
- SIMAS, Luiz Antônio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato: A Ciência encantada das macumbas**.



Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2018.

SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

TAKUÁ, Cristine. Reflexões de luta e resistências. **Campos-Revista de Antropologia**, v. 20, n. 2, 2019.

WIREDU, Kwasi. **Philosophy and an African Culture**. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.

WIREDU, Kwasi. **Toward Decolonizing African Philosophy and Religion**. In: *African Studies Quarterly*, Volume 1, Issue 4, 1998, p. 17-46. Disponível em: <http://www.africa.ufl.edu/edu/asq/v1/4/3.pdf>.