REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO
DOI http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2026v24e69595

# Currículo: Xirê

**Allan Rodrigues**[i]
**Cristiano Sant'Anna de Medeiros** [ii]
**Isadora Souza da Silva**[iii]

**Resumo**

O presente artigo parte de uma reflexão e de pesquisas sobre o campo do currículo e a relação com o ritual candomblecista – Xirê. O texto é construído em uma concepção epistemológica cotidiana e teoricamente afrorreferenciado. Nessa direção, apresentamos uma concepção de currículo na perspectiva metafórica de xirê e no diálogo com epistemologias outras. Considerando o currículo como algo mais amplo que um conjunto de disciplinas, o texto parte de uma concepção de que currículo é presença, corpo, dança e produção coletiva. O xirê é uma forma de deixar viva nossa ancestralidade e resistir aos modos hegemônicos dominantes. Nesse sentido, nossa busca e defesa é pensar um currículo vivo. Um currículo que, ao girar no xirê, interrogue os modos e compreensões limitadas de currículo.

**Palavras-chave**: currículo; xirê; novas epistemologias; conhecimentos; religião de matriz africana.

*Curriculum: Xirê*

***Abstract***

*This article is based on reflections and research into the field of curriculum and its relationship with the Candomblecist ritual - Xirê. The text is constructed in an everyday epistemological conception and theoretically afro-referenced. In this direction, we present a conception of curriculum from the metaphorical perspective of xirê and in dialog with other epistemologies. Considering the curriculum as something broader than a set of disciplines, the text starts from a conception that the curriculum is presence, body, dance and collective production. The xirê is a way of leaving our ancestry alive and resisting dominant hegemonic modes. In this sense, our search and defense is to think of a living curriculum. A curriculum that, when it turns in the xirê, questions the limited ways and understandings of curriculum.*

***Keywords****: curriculum; xirê; new epistemologies; knowledge; religion of African origin.*

[i] Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor Adjunto da Universidade Federal do Maranhão. *E-mail*: allancr@id.uff.br – ORCID iD: https://orcid.org/0000-0003-0233-7697.

[ii] Doutor em Educação pela Universidade do Estado Rio de Janeiro. Professor da Secretaria da Educação do RJSEEDUC/RJ. *E-mail*: cs-medeiros@uol.com.br – ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-7797-663X.

[iii] Doutora em Educação pelo Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Gestora Educacional da PCRJ. *E-mail*: isadora24@bol.com.br - ORCID iD: https://orcid.org/0000-0003-0235-3144.

DOI http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2026v24e69595



***Resumen***

*Este artículo se basa en reflexiones e investigaciones sobre el campo del currículo y su relación con el ritual candomblecista - Xirê. El texto se construye en una concepción epistemológica cotidiana y teóricamente afroreferenciada. Con esto en mente, presentamos una concepción del currículo desde la perspectiva metafórica del xirê y en diálogo con otras epistemologías. Considerando el currículo como algo más amplio que un conjunto de disciplinas, el texto parte de una concepción de que el currículo es presencia, cuerpo, danza y producción colectiva. El xirê es una forma de dejar vivir nuestra ancestralidad y resistir a los modos hegemónicos dominantes. En este sentido, nuestra búsqueda y defensa es pensar en un currículo vivo. Un currículo que, al girar en el xirê, cuestione los modos y entendimientos limitados del currículo.*

***Palabras clave**: currículo; xirê; nuevas epistemologías; conocimiento; religión de origen africano.*

***Elba rà bó ago mojuba rà***
***Egba Kose***
***Egba rà bó ago mojuba rà***
***E mó dé ko e ko***
***Laroyê Exu!***

## 1 INTRODUÇÃO - SAUDAMOS OS CURRÍCULOS DAS ENCRUZILHADAS

Iniciamos nosso texto, pedindo licença e saudando Exu, Orixá dos caminhos, da comunicação e da linguagem, das encruzilhadas, das trocas e das idas e vindas. Cultuado nos candomblés[1] e umbandas[2], religiões de matriz africana, forjadas no lado de cá do Atlântico, como subversão da colonização, no processo de diáspora forçada de milhares de africanos retirados do seu continente e aqui obrigados a se estabelecer de forma desumana como escravizados e com várias tentativas e estratégias de apagamento e silenciamento dessa origem ancestral.

A produção deste texto indaga sobre a possibilidade de produção do conhecimento no campo do currículo aliado à pauta sobre religiões de matrizes africanas e nos leva para uma outra compreensão sobre o que é currículo. O presente texto é o resultado de uma profunda reflexão de pesquisas no campo da educação, currículo, formação e religiões de matrizes africanas, que permitiu "encruzilhar" nossas percepções sobre como temos, ainda, visto uma discussão curricular pautada na verticalização, na produção de conhecimento fora do sujeito e na negação da vida e do corpo. Ora, se pensamos que currículo é tudo e mais um pouco, é preciso discutir

DOI http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2026v24e69595

currículo como uma grande roda que gira para resgatar muitas memórias, ancestralidades e dar sentido aos processos vividos.

Em nossas pesquisas (Rodrigues, 2017, 2023; Sant'Anna, 2022a, 2022b, 2022 c; Silva, 2023), consideramos que este texto é uma aposta *políticoteórica* no sentido dar, ver e sentir os modos de produzir um currículo que não exclua todo o processo de uma produção científica negra que vem sendo feita dentro das escolas a partir da Lei 10.639/2003 e do Movimento Negro. Ou seja, acreditamos que nosso texto pode permitir sentir e pensar como toda discussão curricular não é restrita às outras lógicas não colonizadoras, neoliberais e mercadológicas.

Por isso, o objetivo deste artigo é buscar conexões possíveis entre os saberes dos terreiros, representados no ato litúrgico do xirê e a produção de sentido de currículo. Procuramos nos saberes afrorreferenciados epistemologias outras, que não foram forjadas pelo eurocentrismo colonial, na tentativa de desconstrução de paradigmas normatizadores e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Em um processo histórico, as pessoas negras foram excluídas dos espaços e decisões educativas para sua população, sobretudo nas políticas educacionais. O que temos percebido a partir de pesquisas é a construção de "um pedacinho de chão" para dizer e reafirmar nossos modos de pensar uma educação afrocentrada. É dentro dos barracões, casas de umbanda e roças de santos que dançamos para fazer o currículo girar no sentido oposto. Isso é o fundamento que sustenta nosso trabalho de pesquisa até aqui.

O texto que tecemos aqui assume um desafio de reivindicação pelos direitos de visibilidade aos povos de terreiros e suas matrizes, portanto, apoiamo-nos nos estudos dos cotidianos (Alves, 2008; Rodrigues, 2023) e novas epistemologias para dizer que, nesses espaços, produzimos uma circulação de saberes, conhecimentos e sabores presentes em nossas pesquisas.

Mesmo com as perseguições, o culto ancestral, proibido pelos colonizadores, manteve-se em condições adversas, na clandestinidade das senzalas e, mais tarde, nas organizações dos terreiros. Ele se mantém até hoje, muito embora as perseguições e ataques permaneçam, num país estruturalmente alicerçado pelo racismo.

Nesse sentido, a ideia do Currículo como Xirê nos permite multiplicar as histórias, presenças e subverter o processo da modernidade, colonização e da

DOI http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2026v24e69595

globalização, investindo na ideia de perceber o currículo como uma grande roda, frente às culturas dos cotidianos e aos conhecimentos disciplinares, que se desenha a partir de encontros com sujeitos. Esse caminho vem auxiliando para ouvirmos dos cotidianos múltiplas histórias, reforçando o entendimento de que não podemos ficar presos a um único modelo ou quadro representativo – nem nos currículos nem nos livros didáticos. Currículo é tudo o que praticamos, criamos e inventamos. Currículo é um xirê vivo e potente.

Para começar nosso xirê epistemológico, é preciso lembrar aos leitores que estamos "fundamentando" alguns princípios. Esse texto, como dito antes, é uma conversa encruzilhada entre três pesquisadores a partir de suas pesquisas e estudos. Avançamos metodologicamente nos referenciais bibliográficos e no que temos produzido em nossas pesquisas sobre a relação currículo e religião de matriz africana. A justificativa desse texto é para defender que, em nossas pesquisas e estudos, trabalhamos com uma noção curricular que é atravessada pelo tempo, pela afetividade, pelo diálogo e pelo corpo (presença). Talvez, em nosso subconsciente de professores, colocamos nossos estudantes em roda na sala de aula para refletir e reafirmar a potência dos sujeitos. Ou há pelo menos o desejo. Pois, aprendemos com Santos (2023) que somos o começo, o meio e o começo. Para iniciar, voltamos para Exu, pois o senhor do caminho quer dançar.



**Figura 1** - O xirê epistemológico - A roda viva curricular
Fonte: Silva (2023).

DOI http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2026v24e69595

Exu é o primeiro a ser saudado ou reverenciado em todos os rituais das religiões de matrizes africanas. Na parte da canção que abre as linhas deste texto, dizemos a Exu que confiamos nele e pedimos licença para saudá-lo em nossas casas. Toda e qualquer função em uma casa de axé é iniciada por ele.

Exu para os nagôs, Elegbara para os fons e Njila para os angolas. Ele é aquele que dá sentido ao mundo. Afinal, ele recriou o mundo. Em movimento circular espiralado, faz o erro virar acerto e desconhece o impossível. É o senhor da magia e da transformação, o grande comunicador do universo, o possuidor da chave que abre todas as portas e portais da comunicação.

Por sua multiplicidade de aspectos, é o mais controverso e ambíguo de todos os Orixás, dificultando uma definição única. Segundo Silva (2019):

> [...] Como personagem da desordem, por um lado, ele nos remete à própria perda dos elos da vida social dos africanos e de seus descendentes, ocasionada pelo regime escravocrata (desterritorialização, sevícia, violência etc.). Por outro lado, como agente da ordem, possibilita a rearticulação do mundo pela inversão, cooptação, resistência, jocosidade, criatividade, sedução, enfim, pelos atributos relacionados aos seres que habitam as margens do mundo social ou sobrenatural [...] (Silva, 2019, p. 208).

E ainda:

> Como senhor dos caminhos, pavimentou as águas do Atlântico Negro, povoando-as de encruzilhadas por onde circulam hoje homens e deuses, passado, presente e futuro, violência e solidariedade, enfim, ordem e desordem como elementos necessários de um mundo em transformação (Silva, 2019, p. 210).

É o mensageiro, interlocutor entre seres humanos e divindades, aquele que leva os pedidos e as oferendas aos demais deuses do panteão iorubá. Por seu caráter vigilante, é também o guardião dos templos, das casas, das cidades e das pessoas. Nada se faz sem ele, por isso, como já dissemos, é o primeiro a receber qualquer oferenda antes dos demais Orixás e o primeiro a ser saudado com cânticos e danças no grande ritual denominado xirê.

Nos xirês, cerimônias geralmente públicas, que acontecem nas religiões de matriz africana, dançamos e cantamos em círculo, ao som de atabaques, para saudar os Orixás. Também conhecidas como roda dos Orixás, são realizadas sempre no sentido anti-horário, no simbolismo de retornar ao tempo, resgatar a memória e a presença e louvando os nossos ancestrais, compartilhando esse momento de festa e alegria com aqueles que nos permitiram chegar até aqui; e assim, mantemos a nossa

DOI http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2026v24e69595

conexão, humanos viventes do Ayê (a terra), com os ancestrais divinizados que povoam o Orun (o céu). Aqui, podemos pensar, é possível girar o currículo “anti-horário". Em qual sentido de tempo o currículo tem sido produzido *dentrofora* das escolas?

Um xirê é sempre uma festa, onde dançamos, cantamos, muitas vezes comemos e vibramos junto às nossas divindades, porque, nas cosmogonias africanas, não existe distinção de sagrado e profano. A alegria faz parte da vida como um todo, e não pode ser suprimida na hora do contato com o que é divino. E os Orixás, Nkisis ou Voduns nos mostram o quanto estão felizes por meio de suas danças, suas expressões e seus ilás[3]. Podemos sempre refletir sobre quantas danças e ilás são silenciados ou até mesmo formatados para caber dentro de uma proposta curricular. Apostamos, pedagógica e politicamente, em uma educação que seja pautada na visibilidade e autonomia dos sujeitos. Uma educação que permite que muitos ilás sejam escutados por todos e que os corpos possam compor uma linda dança. O xirê *dentrofora* da escola é o que desejamos.

Defendemos que o xirê é pedagógico. Nele, aprendemos e ensinamos, justamente nessa lógica. Aprendemos os passos e as sequências de danças que narram histórias que sintetizam ensinamentos fundamentais das culturas dos candomblés. Aprendemos a cantar em outra língua, bem como os comportamentos fundamentais para a manutenção da tradição da religião. Sempre aprendemos com os mais velhos e ensinamos aos mais novos, pois nas culturas de terreiros, o provérbio africano “só se levanta pra ensinar, quem um dia se sentou para aprender” é seguido fielmente. Nesse contexto, entendemos os terreiros como espaços de “redes educativas” (Alves, 2008), espaços-tempos de troca e aprendizado, assim como as escolas, as universidades, as redes sociais e o cinema, para citar alguns.

Inspirados no livro “Xirê Epistemológico – roda-ancestralidade-educação” (Sant’Anna, 2022a), procuramos refletir e “[...] pensar e olhar o mundo, a sociedade, a educação, as relações cotidianas, com as *cosmopercepções* que os Orixás nos apresentam, e transpor essa potência ancestral e seus aprendizados perpetuados até os dias atuais” (Sant’Anna, 2022b, p. 21). E ainda, compreender “[...] seus legados e epistemologias, transbordadas para as nossas relações cotidianas, urdidas em potentes aprendizados ancestrais” (Sant’Anna, 2022b, p. 21).

Inspirados na ideia do Xirê como uma possibilidade de circularidade, apostamos politicamente que essa metáfora-vida nos ajuda a desinvisibilizar modos

DOI http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2026v24e69595

de produção de conhecimento, bem como exercitar o compromisso ético de nos relacionarmos com o outro, enquanto uma experiência singular de alteridade, de apostar numa educação que seja uma provocação ao pensar e ao se transformar com o outro! Nesse sentido, o movimento do Xirê nos provoca a pensar o currículo como circularidade, no qual se move pela criação e não como máquina fria, engessada e sem sentidos. Um currículo vivo, vibrante, grávido e pulsante de saberes, afetos, desejos. Um currículo xirê pensando nas tramas mais complexas, transdisciplinar, reunindo e, por vezes, dando ilás entre saberes e sabores.

## 2 O TERREIRO COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO

Falar de Currículo é falar de Escola, instituição que melhor serviu à modernidade e à colonialidade em seu projeto de encarceramento, aniquilação e dominação de culturas, corpos e vidas, e segue servindo, sem muito alterar seu *modus operandi*. Sabemos que tais afirmações soam como tristeza e desesperança, senão, mas foram estes sentimentos que nos fizeram buscar outros espaços educativos, em busca de outros modelos educacionais.

Professores que somos, passamos boa parte de nossas vidas trabalhando em unidades educacionais, da Educação Básica ou de Nível Superior que, mesmo nos fazendo felizes e nos constituindo como profissionais que somos hoje, nos fazem enxergar os modelos hegemônicos que sustentam tais instituições.

Dentre esses modelos, encontramos o processo de ensino-aprendizagem que coloca crianças e jovens em um lugar de invisibilidade. No modelo hegemônico de aprendizagem, nossos alunos, pessoas para quem deveríamos estar a serviço e a quem deveríamos olhar, reconhecer ou, ao menos, perguntar, seguem sendo alunos, esses seres “sem luz” a quem ditamos as regras, impomos nossos conhecimentos (como se eles fossem somente nossos) e, periodicamente, avaliamos e mensuramos seu desenvolvimento e aprendizagem como se quiséssemos garantir, de forma perversa, a nossa superioridade diante deles.

Assim, funciona historicamente a instituição escolar (salvo alguns esforços e exemplos de resistência de determinados profissionais e poucas instituições), o lugar onde as crianças seguem perfiladas e caladas, onde elas não são escutadas - quando não, invisibilizadas -, onde a hegemonia do poder branco eurocêntrico determina o que é certo e errado na História e onde o adultocentrismo é regra.

DOI http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2026v24e69595

"Assim que ingressava na escola, a criança entrava imediatamente no mundo dos adultos" (Ariès, 1981, p. 197), isso no início da modernidade e parece não ter mudado muito; apenas se adaptou às exigências e modelos aos quais foi passando a sociedade moderna.

O estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval, de simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude (Ariès, 1981).

O modelo escolar que chega até nós, no processo de invasão com os jesuítas, segue esse mesmo modelo, acrescido da perversidade da catequese.

> Convidamos os meninos a ler e escrever e conjuntamente lhes ensinamos a doutrina cristã [...] porque muitos se admiram de como sabemos ler e escrever e têm grande inveja e vontade de aprender e desejam ser cristãos como nós outros [...] (Pe. Manuel da Nóbrega, 1931 *apud* Aguiar, 2021, p. 24).

Obviamente, muita coisa mudou com o passar do tempo na História da Educação e da Educação Brasileira. Os movimentos progressistas e de resistência sempre se fizeram presentes nas diferentes épocas, mas, seguindo a premissa do pensamento basilar da sociologia da educação, a Escola segue sendo o aparelho ideológico do Estado mais bem-sucedido, como diria Althusser (1997).

Por isso, nosso compromisso ético é buscar outras formas de conceber a educação formal, que fogem dos modelos hegemônicos, sexistas e racistas, que sustentam as desigualdades e opressões sociais a que somos submetidos cotidianamente.

> [...] Cabe à escola entender que não é o único lugar de conhecimento; outros saberes, outros cotidianos nos ensinam tanto ou mais que ela. A escola não pode perder a chance de potencializar conhecimentos com as diferenças trazidas por crianças que vivenciam esses múltiplos *espaçostempos*. Professores e professoras, preocupados e preocupadas com uma educação menos racista e mais plural, podem sempre assumir novas posturas (Medeiros; Silva, 2020, p. 103, grifo dos autores).

Isso nos fez querer sair da instituição Escola e nos intenta a procurar diferentes formas de se relacionar com a educação em terreiros, assim como nos quilombos ou nas favelas... Nesses espaços, percebemos que o problema não está na educação em si, mas no modelo de vida que ela representa. Se queremos propor outros modelos educacionais, precisamos estar abertos a novas concepções de ser e de estar nesse

DOI http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2026v24e69595

mundo. Precisamos buscar em outras fontes, diferentes das que os repositórios acadêmicos nos ofertam; por isso, optamos por buscar na ancestralidade, nos terreiros das religiões de matrizes africanas, um referencial outro para fundamentar o que entendemos como processos educacionais. Por isso, o xirê.

Nos terreiros de candomblés, os saberes que vigoram são advindos de uma África pré-colonial, onde a memória, a oralidade, a senioridade e o matriarcado eram os pilares que sustentavam a concepção de vida e de mundo. Com isso, percebemos as primeiras diferenciações nas maneiras de entender o processo de ensino-aprendizagem. Temos uma organização que tem como fundamento maior a ancestralidade, ou seja, o passado, diferentemente do que estamos acostumados a valorizar no Ocidente, que vê o futuro como ideal a ser alcançado. Esse passado é representado na senioridade, que tem na memória seu lugar de resguardo e na oralidade sua estratégia de perpetuação. Muito diferente dos nossos processos educacionais, que tendem a desvalorizar tanto o passado quanto as fontes orais que o narram.

Mas essas narrativas são e precisam ser praticadas. Oralidade e prática caminham de mãos dadas nos cotidianos dos terreiros. Existe um itán que narra a história do poder de encantamento das folhas, que apenas uma divindade possuía. Agué, o dono desse encantamento, vê suas folhas serem sopradas pelo mundo, fazendo com que cada divindade se apoderasse de algumas. Mesmo com as folhas espalhadas, apenas Agué detinha o poder da fala encantada, o ofó, as palavras que sacralizavam as folhas. Dessa mesma forma, palavra e prática caminham juntas e têm a mesma importância para essas culturas.

Essa prática, assim como a oralidade, desafia o tempo linear. Ela não traz a conotação preparatória, que deposita no futuro todas as expectativas e nos faz enxergar crianças e jovens como pessoas que não devam ser valorizadas no presente. Estamos falando de uma cultura que valoriza o agora, referenciando sempre o passado com perspectivas de que, no futuro, nos tornaremos memórias para as gerações que estão por vir.

As histórias vividas hoje nas comunidades de terreiros e de seus participantes podem ser entendidas e interpretadas à luz de seus mitos (itáns), e poderão também ser recontadas amanhã, para seus descendentes, com a mesma importância e significação. Dessa forma, não podemos pensar em outras formas de processos educacionais que não sejam os que valorizem tanto a prática quanto as memórias e

DOI http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2026v24e69595

histórias orais das pessoas e de suas comunidades. Não podemos pensar em processos educacionais que não sejam coletivos e comunitários.

Nesse sentido, buscamos trazer para dentro do texto outra compressão curricular. Uma compreensão que é convidativa para pensarmos como estamos incorporando o currículo em nossas práticas cotidianas. Afinal de contas, quem está na escola pública sabe que várias vezes é preciso incorporar saberes outros que não estão necessariamente incluídos nos currículos formais, mas estão presentes nos diferentes cotidianos vivenciados pelas e com as nossas redes.

Sabemos que quem (com)vive o cotidiano de uma educação pública, que vive verdadeiramente “o chão da escola”, precisa ressignificar muitas ações, quando não subverter muitas regras, para que se consiga continuar. E esse processo se torna exaustivo quando encarado solitariamente. Precisamos de “aldeias inteiras para educar nossas crianças”, como dita o provérbio iorubá, mas, acima de tudo, precisamos nos entender como aldeias/comunidade para não sermos aniquilados pelo poder hegemônico.

## 2.1 O que quer um currículo?

> O Brasil terá, pela primeira vez, uma Base Nacional Comum Curricular! O documento é democrático e respeita as diferenças. Com a Base, todos os estudantes do país, de escolas públicas ou particulares, terão os mesmos direitos de aprendizagem. [Aparecem, na mesma tela, dois quadros; um professor e uma professora, em regiões diferentes do país, que afirmam diante da turma de estudantes: “Hoje a aula é sobre cidadania”]. Isso é bom! Se a base da educação é a mesma, as oportunidades também serão! Ministério da Educação. Governo Federal (Brasil, 2018).

Em 2018, aconteceu o movimento de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Alguns pesquisadores do campo do currículo, como, por exemplo, Rita Frangella (2018), afirmam que o movimento da Base era um movimento bem antes da sua concretização. Ou seja, existiam projetos educacionais de nível nacional que criaram uma atmosfera da base. O exemplo mais evidente é o Pacto Nacional de Alfabetização. A proposta era criar um sentido único de alfabetização para o primeiro ciclo do ensino fundamental. Esse foi um exemplo desses pactos nacionais para articular um sentido de educação.

Contudo, só em 2018 foi possível a sacramentalização de um “currículo” único – BNCC. O que gera um incômodo e mal-estar nacional no campo educacional. A

DOI http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2026v24e69595

Base é pensada para projetar um tipo de conhecimento - sempre ligado ao mercado e às políticas neoliberais na direção da formatação do sujeito. Ao formatar esse sujeito - como pensar, o que deve aprender e ensinar -, retira todo o processo de sociabilidade e de aprendizagem a partir daquilo que é mais perto e faz sentido aos sujeitos - professores e alunos.

Podemos perceber no campo do currículo, a partir de Costa e Lopes (2022), que as políticas de currículo são centralizadoras e não permitem o processo da visibilidade das subjetividades. Desde os anos 1990, o caminho da educação brasileira é constituído para retirar e sufocar todas as políticas da diferença - "A diferença" é implementar uma normatização e padronização. Ou seja, o processo das reformas educacionais e curriculares parte de uma individualização, competição e visa o campo do mercado. Ou seja, um apagamento das diferenças, dos Ilás, das memórias, dos saberes e sabores.

Encontramos nos discursos dos defensores (reformistas da educação) da Base que é preciso atender a uma agenda/pauta do mercado para a sociedade brasileira. As reformas da educação são necessárias e urgentes, conclamam os defensores da padronização do conhecimento e do sujeito.

Quando pensamos em uma Base Nacional Comum Curricular para o Brasil, nos perguntamos: O que é sociedade brasileira? Baseada em qual sociedade se estabelece uma língua, um único conhecimento e uma única forma de ensinar e aprender? Onde estão as diferenças? O que tem se produzido dentro das escolas a partir da BNCC? E agora, o que fazer? Pode uma ideia de base acabar com nosso xirê? O xirê epistemológico é uma forma de inverter tais lógicas?

Várias associações denunciaram o equívoco que reside em atrelar o currículo somente a uma organização de conhecimentos e sistematização universal. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) lançou um movimento intitulado "Aqui já tem Currículo". A ideia era trazer os debates que já estavam acontecendo dentro das escolas brasileiras e desinvisibilizar os currículos praticados dentro das escolas. Ainda na campanha "Aqui Já tem Currículo", havia um vasto repertório de conhecimentos e experiências curriculares que fugiam da centralização curricular e que eram importantes para os professores e alunos. Ou seja, experiências para além do currículo.

Esse último sentido, de centralização curricular, é presente nos debates entre as políticas oficiais e os movimentos alternativos de currículos. O campo oficial, de

DOI http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2026v24e69595

certa forma, parte da legitimidade e reconhecimento da sociedade cientificista positivista, dos discursos neoliberais e fundamentalistas. Já o movimento feito por pesquisadores do campo amplia o debate e permite perceber que as pesquisas com currículos estão construídas fora da esfera do oficial e apresentam posturas alternativas/críticas aos modelos generalistas e universais.

Temos defendido o território escolar como o tempo e espaço da presença, de produção de diferenças e dialógico. Nesse sentido, temos argumentado que currículo é presença, é toque, é sabor e saber, é corpo, é vida e copresença. Ou seja, todo o movimento político, ético e estético da campanha realizada pela ANPED foi para defender o processo de legitimação daquilo que se cria e faz dentro das escolas.

A Associação Brasileira de Currículo (2015/2017) participou de vários movimentos demonstrando o equívoco e a lógica de currículo presente na BNCC. Uma lógica amparada numa segregação entre os conhecimentos e a exclusão de tantos outros conhecimentos. Como pensar uma outra ideia curricular frente à lógica universal de conhecimentos, "[...] a premissa fundante de nossa atual ordem de conhecimento, ou episteme, e seus paradigmas disciplinares rigorosamente elaborados?" (Wynter, 2021, p. 77).

Passamos pelas teorias tradicionais até as teorias pós-críticas de currículo, compreendendo que currículo é jogo político (Lopes, 2015) no qual é enredado por uma lógica da cultura (Macedo, 2017). Ou seja, política e cultura estão intrinsecamente ligadas ao campo do currículo. Isso fortalece o argumento central da unificação de uma única cultura "de ensino-aprendizagem", baseada na universalização, como advogam os defensores do campo oficial. Nesse sentido, percebemos que o currículo acaba sendo produzido para um ser. Um ser "ocidentalizado" e "colonizado". A produção deste "ser colonizado-universal" passa pela formulação do eurocentrismo, patriarcado, machismo, capital e da história como uma cronologia. Ou seja, um currículo apontado pelas teorias crítica e pós-críticas (Silva, 2017), como um currículo formatado pela disciplinarização e hierarquização de conhecimentos universais para formar o "ser colonizado-universal".

É preciso apontar que essa política de centralização da educação vem sendo adotada por diferentes países, como aponta a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que, por meio de avaliações em larga escala e relatórios comparativos, apresenta diagnósticos, prognósticos e prescrições que buscam direcionar o desenvolvimento econômico dos países e organizar os sistemas

DOI http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2026v24e69595

de educação. Com isso, tem sido proposto para países com baixa "relevância" no campo educacional currículos prontos e acabados em disciplinas. A justificativa é tentar trazer os países com "baixa relevância em educação" para o eixo universal. Tal política basicamente se concentra na aplicação de um modelo de ajuste curricular e produz nos professores e estudantes um estado de desencanto e da afirmação do individualismo.

Um fator importante para fazer a BNCC é o discurso político da desigualdade social e que tal proposta diminuiria o impacto da aprendizagem. Discurso oriundo da própria OCDE e do Banco Mundial. A OCDE e o Banco Mundial partem de esquemas e modelos prontos para "resolver" o processo educacional. Como apontado por Mainardes (2007), esses modelos de política acabam por aprofundar o processo da desigualdade social. Não é só uma lógica de ajuste curricular. É uma forma de ajustar nossas vidas. Destacamos que, desde 1990, no Brasil, o processo educacional é guiado por essa visão neoliberal e reducionista. Com isso, vêm se desenhando currículos para "tentar" salvar os caminhos da educação e o povo. E nos questionamos: o que pode o currículo? Nessa perspectiva que temos acompanhado, com estudos e pesquisas sobre currículo como artefato cultural, visualiza-se o currículo como propagador da cultura dentro das escolas.

Para intensificar o argumento contrário de currículo como monolítico, temos trabalhado com a ideia de um currículo em movimento, dialógico, comunitário e em redes. Essa concepção de currículo se vincula com a perspectiva dos estudos dos cotidianos (Alves, 2008; Oliveira; Sgarbi, 2008; Rodrigues, 2021), e mais recentemente com os estudos que rompem com a lógica universal do eurocentrismo, logo da colonialidade; os estudos decoloniais e contracoloniais, dentre eles, os estudos de terreiros.

A ideia de pensar o currículo em circularidade xirê nos permite perceber a dinâmica e diversidade de significados e sentidos, onde a reflexão e ação docente estão entrelaçadas no ato educativo. Isso suplanta as visões tradicionais e neoliberais de organização curricular. Em nossas pesquisas e estudos, em nossas práticas cotidianas como professores de jovens e formando professores, temos pensado que o currículo é mais que instituído, o estabelecido, naturalizado e estereotipado. Currículo é o campo do instituinte, permite a produção de novas identidades, abre o espaço para novos coletivos e culturas. Essa concepção curricular é um elemento importante intrínseco para o trabalho com as diferentes culturas e sujeitos. Dessa

DOI http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2026v24e69595

forma, o currículo é entendido como uma rede de presença, de pensamentos, de afetos e não se reduz a uma disciplina/área de conhecimento ou carga horária. Currículo é cotidiano, é saber (filosofia) colocado em prática, sempre na relação com o outro, na troca e no coletivo, tal qual um xirê, que não se dança sozinho.

Nossas buscas e pesquisas caminham para compreender o currículo como espaço de roda, de cheganças e afetos. É preciso dizer, parafraseando Santos (2023), que currículo é princípio e meio, e nunca fim. A ideia que traçamos nesse texto é pensar o currículo como xirê a partir dos afetos, de criação e de diferentes modos de organizar os processos educativos, desde que o coletivo, a esperança, a solidariedade e axé sejam bandeiras de um movimento de luta. Nesse sentido, não entendemos educação como um fim na formatação do sujeito universal, mas como algo que está sempre em movimento.

O nosso toque (linguagem para iniciar o xirê e macumbas do Brasil) para chamar o currículo tem como fundamento o pensamento da Afrocentricidade. Destacamos que o prefixo “afro” não é limitado somente ao espaço geográfico do continente africano, mas está presente em cada pessoa africana espalhada pelo mundo. Tal movimento foi nomeado como diáspora africana.

Esse movimento teórico e epistemológico, a partir da Teoria da Afrocentricidade de Asante (2009), quer recolocar no centro do debate formas de compreender os modos de vida excluídos do ocidente universal. Diríamos que tal teoria nos ajuda, com todos os sentidos, a fazer uma pergunta. Por que o currículo é baseado somente em conhecimentos e culturas válidas? Qual é o impacto dessa premissa na vida de professores e alunos brasileiros? O que fica de fora? O que querem o Banco Mundial e a OCDE?

Sabemos o que fica de fora. A vida do estudante Negre. Se apontamos nas páginas anteriores que o intuito da política neoliberal é produzir currículos para atender à demanda do mercado/capital, aqui, cantamos que currículos são espaços de vida. São axés! Em nossas pesquisas, temos avançado na compreensão de que as práticas de professores são currículos em movimento e são rodas. Aqui, desenvolvemos o currículo como xirê.

O nosso trabalho está assentado no dendê, na canjica, nas pipocas, no amalá e no acarajé. Quem é professor sabe que, em uma sala de aula, é impossível manter uma previsibilidade do que pode acontecer, como cronologicamente será aplicado esse ou aquele conteúdo disciplinar. Contudo, temos uma certeza, na verdade, todos

DOI http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2026v24e69595

os educadores desse país sabem: o cotidiano escolar é o lugar onde tudo acontece. Como pensar um currículo universal?

Os saberes, epistemologias e cosmologias ancestrais dos nossos povos amefricanos e ladinos, no dizer de Lélia Gonzalez (1983), nos chamam atenção para essa dimensão de pensar um currículo encarnado na presença e daquilo que não estão mais presentes fisicamente, mas sentimos. Nesse sentido, podemos fazer uma experiência. Vamos chamar os estudantes e colocá-los em roda. Vamos saber quem são aqueles corpos que estão ali, o que comem, o que bebem, os que têm quizila, os seus ilás, suas cores preferidas e suas vidas. Vamos descobrir as formas inventivas e irreverentes existentes no ato de resistir, re-existir, coletivamente, às forças que querem aniquilá-los. Resistir como ato de afirmar; afirmar como ato de educar. Já nos lembrava Santos (2023)...Não tem fim. Um currículo xirê não tem fim. Ele é movimento de corpo, de presença, de encantamento e sabor. Escola sem comida e festa é a escola da política neoliberal e do fascismo.

Nas culturas de terreiros, a comida tem papel fundamental. São com comidas que presenteamos nossas divindades. Cada orixá tem as suas comidas específicas, e essas normalmente são preparadas e consumidas como forma de adoração. Também é ao redor de uma mesa, nos alimentando, que comungamos saberes, ouvimos os mais velhos, ensinamos e aprendemos. A relação com a comida, desde o seu preparo até o seu consumo, é didática em um terreiro.

Nesse sentido, temos compreendido que os currículos como xirê abrem espaços para pensarmos nas diversidades e nas diferenças. Diferenças de culturas, diferenças de matrizes culturais, diferenças de modos de se aprender e ensinar. Um currículo xirê é aquele forjado por saberes que transbordam os muros dos terreiros e é aquele que aposta em uma educação pelo afeto, pelo tato, pelo olfato, pelo corpo...

Os currículos são criados e praticados, nesse sentido, não tomados como algo pronto, mas "Curriculistas, não há currículo, os currículos se fazem ao curricular. O verbo não existe, mas poderia existir, significando criar currículo, fazer currículo, pensar currículo" (Oliveira, 2015, p. 16).

Na direção que aponta Oliveira (2015), os currículos se fazem ao curricular, porém nossa intenção é pensar em currículos que são criados político-epistemológica e metodologicamente com corpos, presenças, vozes, comidas, toques. Ilás e vida curricular, aqui, têm a ver com formas inquietantes de pensar uma educação outra, formas de contar histórias de currículos diferentes daquilo que aprendemos, muitas

DOI http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2026v24e69595

vezes nos bancos das universidades, curricular tem relação com o ato de destituir o pensamento universal hegemônico, patriarcal, neoliberal e sexista. Portanto, pensar o currículo como xirê é pensar com outras vozes, corpos e experiências.

Invocamos os orixás, voduns e ancestralidades, nesta conversa, partindo da ideia de um currículo que é criado por epistemologias, cosmologias, éticas e estéticas e políticas, no desafio de dar a pensar nossos modos de pensar o currículo - modos de pensar os processos formativos e as escolas. Nossa escrita não é restrita ao campo da educação, pois trata-se de uma abordagem transdisciplinar no campo do currículo no qual presença, corpo, dança, saberes, comidas possam dialogar e se retroalimentar, potencializando outros modos de pensar os currículos nos cotidianos escolares.

Portanto, não se trata de pensar o currículo somente pelo viés da prática, porém, de refletir sobre atos de educar que fujam da lógica universalizante e padronizada. O currículo xirê é uma aposta política e teórica de investigação, de estudar novas epistemologias presentes nos múltiplos cotidianos escolares e de mapear os *saberesfazeres* que são produzidos a partir da afrocentralidade. Investigar aquilo que nos faz como docentes, aquilo que estimula e convida nossas práticas para a roda - o encontro com os estudantes e professores. Seguimos um caminho que vê, no movimento circular do currículo xirê um exercício de pensamento, de indagação, de possibilidade, de amorosidade e de luta. Nossa aposta é dar sentido aos encontros e a possibilidade de reunir os sujeitos para pensar em outro mundo.

## 3 FIOS DA CIRCULARIDADES E CAMINHOS PARA O CURRÍCULO XIRÊ SEM FIM

Ao iniciarmos nosso texto, trouxemos Exu para abrir os trabalhos, pois, como já explicitado, ele é o primeiro Orixá reverenciado nas tradições dos terreiros de matrizes africanas. Assim, Exu como grande comunicador, senhor da magia e transformação, nos traz sentido para pensar na e com a nossa roda ancestral, nas circularidades que compõem esse ritual e os saberes que transbordam nas relações de ensinar e aprender, que potencializam a construção de um “currículo xirê”, como aqui pensado e proposto.

Se pensarmos nesse ritual e em sua sequência, em que cada Orixá é evocado para participar do xirê, Ogum, Orixá guerreiro, do ferro e da tecnologia, é cultuado

DOI http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2026v24e69595

após Exu, é aquele que "[...] abre os nossos caminhos, desbrava as estradas, traz novas oportunidades aos nossos afazeres cotidianos, nos dá força e coragem para as nossas batalhas diárias e provê as ferramentas materiais imprescindíveis para nossa subsistência" (Sant'Anna, 2022a, p. 82).

Nesse sentido, é trazendo também esse saber ancestral para nosso texto que pensamos em novos e potentes caminhos, novas estradas a seguir na educação e nos currículos praticados como xirê.

Compartilhamos os saberes vivenciados nos terreiros das religiões de matrizes africanas que cultuam os Orixás, nesse lado de cá do Atlântico, que foram e são subalternizados ao longo dos séculos, por disputa de poder e dominação para pensar o currículo xirê. Longe de nós pensar em proselitismo, esse não é o objetivo dessas linhas, mas entender que saberes plurais podem ser vivenciados nos currículos, em diferentes espaços onde se faz e pensa educação.

Ao pensarmos nas circularidades de um currículo, entendemos que este não deve ser fechado, não pode ser estático, deve estar em constante movimento, como num xirê, com suas danças, toques e cantigas... Um currículo que privilegia paradigmas outros, que não os estabelecidos por normativas vigentes e engessadas, não somente do modo ocidental de ver e sentir o mundo, mas da eurocentricidade vigente na nossa sociedade. Dessa forma, outras formas de ver, pensar e fazer o currículo.

Assim como os Orixás nos trazem diferentes saberes, sons, sabores… até mesmo pela sua ligação com os elementos da natureza que os constituem, num currículo xirê, aprendemos e ensinamos, afetamos e somos afetados a partir de um conjunto de sentidos, que não só a visão, resgatando e respeitando as diferenças constituídas no nosso cotidiano, muitas vezes silenciadas e apagadas.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, José. **A Infância do Brasil**. São Paulo: Ed. Nemo, 2021

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês B. de (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. 3. ed. Petrópolis, RJ: DP, 2008, p. 15-38.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

DOI http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2026v24e69595

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Vídeo (0:32). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4. Acesso em: 18 mai. 2026.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. O conhecimento como resposta curricular. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. e270024, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270024. Acesso em: 12 abr. 2026.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Entre o comum e o singular, entre direito e justiça: problematizando políticas curriculares. *In*: AGUIAR, Márcia Angela; MOREIRA, Antônio Flávio; PACHECO, José Augusto (orgs.). **Currículo, entre o comum e o singular**. Recife: ANPAE, 2018. p. 320-338. Disponível em: https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/2-Coloquio/Serie7.pdf. Acesso em: 12 abr. 2026.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In*: SILVA, Luiz Antônio *et al*. **Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos**. Brasília: ANPOCS, 1983. p. 223-244. (Ciências Sociais Hoje, n. 2).

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio/ago. 2015. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581. Acesso em: 12 abr. 2026.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/JYfWMTKKDmzVgV8VmwzCdQK/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 abr. 2026.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 1, n. 2, p. 94-105, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCJFyhsJ/?format=html&lang=pt. Acesso em: 12 abr. 2026.

MEDEIROS, Cristiano Sant'Anna de; SILVA, Isadora Souza. Diálogos possíveis entre escolas e terreiros: estratégias de luta contra o racismo. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, p. 91-105, jul./set. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.12957/teias.2020.49709. Acesso em: 10 dez. 2023.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos: do passado indesculpável ao presente alvo de tessitura do futuro. **Revista Escripturas**, *[S. l.]*, v. 5, n. 2, p. 317-338, 2022. Disponível em:

DOI http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2026v24e69595

https://periodicos.upe.br/index.php/revistaescripturas/article/view/329. Acesso em: 12 abr. 2026.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RODRIGUES, Allan de Carvalho. **O cotidiano da prática política curricular**: uma escola pública de São Gonçalo. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

RODRIGUES, Allan de Carvalho. A voz docente como Multidão nas políticas-práticas cotidianas. *In*: CONSTANT, Elaine; CONCEIÇÃO, Jefferson Willian (orgs.). **Políticas públicas, currículo e formação docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Estado do Rio de Janeiro (PNAIC/RJ)**. Rio de Janeiro: Edigráfica, 2021. v. 1, p. 84-91.

RODRIGUES, Allan de Carvalho. **Os coletivos docentes e as redes curriculares**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

SANT'ANNA, Cristiano (org.). **Xirê Epistemológico**: Roda, Ancestralidade e Educação. Rio de Janeiro: Autografia, 2022a.

SANT'ANNA, Cristiano. Apresentação - um presente do caboclo pena verde, um caboclo de Oxóssi, para apresentar o xirê epistemológico. *In*: SANT'ANNA, Cristiano (org.). **Xirê Epistemológico**: Roda, Ancestralidade e Educação. Rio de Janeiro: Autografia, 2022b, p. 17-36.

SANT'ANNA, Cristiano. Ogum e as sete espadas na luta antirracista. *In*: SANT'ANNA, Cristiano (org.). **Xirê Epistemológico**: Roda, Ancestralidade e Educação. Rio de Janeiro: Autografia, 2022c, p. 81-98.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora; PISEAGRAMA, 2023.

SILVA, Francisco Thiago. A mercantilização do currículo escolar e o conhecimento como coadjuvante. **Revista Projeção e Docência**, v. 8, n. 2, p. 50-52, 2017. Disponível em: https://ojs.projecaoedocencia.com.br/index.php/Projecao3/article/view/992. Acesso em: 18 maio 2026.

SILVA, Vagner Gonçalves. **Exu** – o guardião da casa do futuro. Rio de Janeiro: Pallas, 2019.

SILVA, Isadora Souza da. **Pelas mãos das Ekedis e Makotas**: o poder matriarcal nos processos educacionais nos candomblés. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

DOI http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2026v24e69595

WYNTER, Sylvia. The Ceremony Must Be Found: After Humanism. **Boundary 2**, [s. l.], v. 12, n. 3/v. 13, n. 1, p. 19-70, 2021. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/302808. Acesso em: 18 maio 2026.

**NOTAS**

[1] Religião original da região das atuais Nigéria e Benin, trazida para o Brasil por africanos escravizados e aqui estabelecida, na qual sacerdotes e adeptos encenam, em cerimônias públicas e privadas, uma convivência com forças da natureza e ancestrais. Cultuam os Orixás, Inquices e Vodus, de acordo com a sua raiz. Utilizamos a grafia no plural, sintetizando todas as nações do candomblé (Ketu, Angola, Jeje e Fon).
[2] A Umbanda é uma religião brasileira que sintetiza vários elementos das religiões africanas e cristãs, como o espiritismo, porém sem ser definida por eles. Além do culto aos Orixás, também cultua Caboclos, Pretos-velhos e Exus. Utilizamos a grafia no plural pela diversidade de denominações dessa vertente religiosa (omolocô, esotérica, kardecista, traçada...).
[3] Sinal sonoro emitido pelo Orixá em terra, legitimando o transe e mostrando que quem está em terra não é mais a pessoa, mas, sim, o próprio Orixá.

Recebido em: 15/12/2024

Aprovado em: 24/06/2025

Publicado em: 03/07/2026

**Esta obra está licenciada com uma Licença** Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.