



WANDERSON FLOR DO  
NASCIMENTO

ENTRE APOSTAS  
E HERANÇAS

CONTORNOS AFRICANOS  
E AFRO-BRASILEIROS NA  
EDUCAÇÃO E NO ENSINO DE  
FILOSOFIA NO BRASIL



entre apostas e heranças

afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil

contornos africanos e

## Títulos da Coleção Ensaios

A escola dos sentimentos. 2018.

*Giuseppe Ferraro*

Manifesto por uma escola filosófica popular. 2018.

*Maximiliano Lionel Durán; Walter Omar Kohan*

(em quarentena)

Ensayos *En Lectura*. Inutilidad, soledad y conversación. 2020.

*Carlos Skliar*

filosofia para crianças: a (im)possibilidade de lhe chamar outra coisa. 2020.

*Magda Costa Carvalho*

Ensayos para una didáctica filosófica. 2020.

*Alejandro Cerletti*

Entre apostas e heranças. Contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil. 2020.

*wanderson flor do nascimento*

Coleção Ensaios

(em quarentena)

**entre apostas e heranças:  
contornos africanos e afro-brasileiros na educação e  
no ensino de filosofia no Brasil**

wanderson flor do nascimento

Prólogo: Renato Nogueira

NEFI Edições

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)  
Reitor: Ricardo Lodi Ribeiro  
Vice-Reitor: Mario Sergio Alves Carneiro  
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: Luís Antônio Campinho Pereira da Mota  
Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd)  
Coordenadora: Ana Chrystina Venancio Mignot  
Vice-Coordenador: Guilherme Augusto Rezende Lemos  
Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI)  
Coordenador: Walter Omar Kohan

#### *Conselho Científico* (NEFI/UERJ)

Alejandro Ariel Cerletti, Univ Buenos Aires e Univ Nac Gral Sarmiento  
Alexandre Filordi de Carvalho, UNIFESP, Brasil  
Alexandre Simão de Freitas, UFPE, Brasil  
Barbara Weber, University of British Columbia  
Beatriz Fabiana Olarieta, UERJ, Brasil  
Carlos Bernardo Skliar, FLACSO, Argentina  
César Donizetti Leite, UNESP - Rio Claro, Brasil  
Claire Cassidy, University of Strathclyde, Escócia  
Gregorio Valera-Villegas, Univ. Experimental Simón Rodríguez, Venezuela  
Gustavo Fischman, Arizona State University, Estados Unidos da América  
Jason Wozniak, West Chester University, Estados Unidos da América  
Juliana Merçon, Universidad Veracruzana, México  
Junot Cornelio Matos, UFPE, Brasil  
Karin Murriss, Cape Town University, África do Sul  
Magda Costa Carvalho, Universidade dos Açores, Portugal  
Maria Reilta Dantas Cirino, UERN, Brasil  
Marina Santi, Università degli Studi di Padova, Itália  
Maristela Barenco Corrêa de Mello, UFF, Brasil  
Maximiliano Durán, Universidad de Buenos Aires, Argentina  
Olga Grau, Universidad de Chile, Chile  
Óscar Pulido Cortés, Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia  
Paula Ramos de Oliveira, UNESP – Araraquara, Brasil  
Pedro Pagni, UNESP – Marília, Brasil  
Renato Nogueira, UFRRJ, Brasil  
Roberto Rondon, UFPB, Brasil  
Rosana Fernandes, UFRGS, Brasil  
Sívio Donizetti de Oliveira Gallo, UNICAMP, Brasil  
Walter Omar Kohan, UERJ, Brasil  
Wanderson Flor do Nascimento, UnB, Brasil

#### *Conselho Editorial* (NEFI/UERJ)

Alessandra Lopes  
Alice Pessanha S. de Oliveira  
Allan Rodrigues  
Daniel Contage  
Fabiana Martins  
Marcelly Custodio de Souza  
Simone Berle

Capa:  
Marcelly Custodio de Souza

Diagramação:  
Marcelly Custodio de Souza  
Simone Berle

Revisão Técnica:  
Edna Olímpia da Cunha

"A comissão para avaliação cega dos trabalhos da Coleção Ensaios em 2020 foi integrada por Maria Reilta Dantas Cirino e Gregorio Valera-Villegas"

#### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Wanderson Flor do Nascimento

Entre apostas e heranças: Contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil/Wanderson Flor do Nascimento. – 1 ed. – Rio de Janeiro: NEFI, 2020 – (Coleção Ensaios; 6).  
ISBN 978-65-991017-5-5  
1. Filosofia africana. 2. Ensino de Filosofia. 3. Pensamento afro-brasileiro. 4. Educação. 5. Política. I. Título. II Série.  
CDD 370.1

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação: Filosofia 370.1

© 2020 Wanderson Flor do Nascimento  
© 2020 Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI/UERJ)  
Site: <http://filoeduc.org/mefidicoes>  
Email: [publicacoesnefi@gmail.com](mailto:publicacoesnefi@gmail.com)



## Apresentação da Coleção

O Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NEFI/UERJ), como qualquer grupo de trabalho de uma universidade pública, dedica seus esforços ao ensino, à pesquisa e à extensão da universidade fora dos seus muros. Seu foco temático são as relações entre infância, educação e filosofia, tanto no que diz respeito a experiências filosóficas com crianças e à formação de professoras em escolas públicas quanto ao estudo e ao exercício mais amplos possíveis da categoria de infância. Desde 2003 o NEFI tem estabelecido parcerias de trabalho com grupos de distintos países e acolhido as mais diversas pesquisas com muitas formas institucionais: trabalhos de fim de curso, ou seja, monografias, dissertações e teses de estudantes da UERJ, missões de estudo e de trabalho com outras instituições nacionais e internacionais; pesquisadores visitantes; estâncias de pós-doutorado... o NEFI ensaia uma vida acadêmica outra, a errar no duplo sentido de se equivocar e de vagar em busca dessa vida outra.

Assim, a Coleção “Ensaaios” é um convite a ensaiar-se, na escrita, na leitura, na vida. Os trabalhos que compõem esta coleção são cheios de erros e de errância e chamam leitores e leitoras a ensaiar e ensaiar-se na leitura e também na escrita, confiando no valor educativo tanto do equivocar-se quanto do andar atento aos sinais do caminho.

Nesse ano de 2020 fomos surpreendidos por uma pandemia que se alastra pelo Brasil ajudada pela indecência de um governo que privilegia uma economia para poucos sobre a vida de todos. A pandemia colocou-nos também em evidência o sem sentido de uma forma de vida que aceitávamos e vivíamos. Nas universidades públicas um desafio nos foi colocado: precisamos inventar outras formas de vida em comum, dentro e fora da universidade. O vírus tem nos entregado a oportunidade de um tempo para pensar na vida que estamos vivendo em nome da educação. Em que pese a irresponsabilidade do governo federal, alguns temos o privilégio de poder ficar em casa, como suspensos no tempo. Estávamos habituados a “não ter tempo”, a ter tanto para fazer “em pouco tempo”, a ter que correr daqui para lá, a “perder horas” no trânsito, a ocupar o tempo em exigências administrativas e burocráticas e, de repente, temos tempo para o esquecido, como o cuidado cotidiano das filhas e dos mais velhos, e, sobretudo, temos tempo para pensar a vida presente atravessada pela pandemia e a vida que queremos viver quando a pandemia passar, se é que de fato ela vai passar.

## Coleção Ensaios

No NEFI pensamos que parte dessa tarefa diz respeito a ler, escrever, estudar... com o cuidado que o momento merece e com a atenção voltada para uma realidade devastadora como a imposta pelo governo fascista que padecemos. E pensamos que a coleção Ensaios poderia ser um espaço para fortalecer esse cuidado e essa atenção, consolidando nossas bibliotecas. Por isso, convidamos amigos a nos oferecer suas obras, suas tentativas, seus ensaios, entre filosofia, educação e infância. É nesses tempos que a coleção “Ensaios” encontra seu tempo “em quarentena”. Tempos de pensar em outras formas de vida.

Walter Omar Kohan  
Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI)  
Rio de Janeiro, julho de 2020

*Para a saudosa Makota Valdina Pinto,  
por ter ensinado tanto, e seguir ensinando...*



"O mar serenou  
Quando ela  
pisou  
na  
areia..."

Lidia Olimpia  
28/06/20

## Sumário.

PRÓLOGO.....	11
<i>Renato Nogueira</i>	
INTRODUÇÃO .....	19
FILOSOFIAS AFRICANAS NO ENSINO DE FILOSOFIA: ENTRE METAFILOSOFIA E CURRÍCULO .....	25
O ensino de filosofia e o contexto colonial .....	26
Em busca de uma educação filosófica ancestralizada .....	29
Por filosofias afrodiaspóricas da educação .....	32
<i>Okaran</i> , a filosofia e a educação: entre a travessia e a insubordinação.....	33
Ainda.....	36
UBUNTU, ANCESTRALIDADE E FORMAÇÃO .....	39
Algumas percepções africanas sobre a formação.....	40
Entre a formação e a infância .....	43
Ubuntu e a afirmação da integração comunitária.....	45
Ainda.....	49
INFÂNCIA E FORMAÇÃO: ENTRE TEMPORALIDADE, MEMÓRIA E ANCESTRALIDADE.....	53
Das tantas metamorfoses.....	53
Infâncias e temporalidade.....	55
Infâncias e memória.....	58
Infâncias e ancestralidade .....	61
Encontros formativos entre as infâncias nietzscheanas e africanas.....	62
ORIENTANDO UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	65
Aquilombando.....	67
Orientando.....	69
Ancestralizando uma educação antirracista.....	72
CANDOMBLÊS, EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA .....	75
O terreiro como espaço educacional de luta.....	76
Os terreiros <i>entremundos</i> .....	80
Ainda.....	86
SENDAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: OUVINDO UM PARECER.....	89
Um documento novidoso.....	91
Caminhos por percorrer, ainda.....	96
ENTREVISTA.....	99
REFERÊNCIAS .....	III



## PRÓLOGO.

Renato Nogueira

As questões que um livro nos impõe são sempre convites; mas, alguns são tão decisivos que parecem nos empurrar para reflexões que não esperávamos. Wanderson Flor do Nascimento conduzirá quem lê por caminhos incontornáveis para aquelas pessoas que se interessam pela justiça cognitiva, para gente neófito ou com longa formação no debate das relações étnico-raciais em interface com a filosofia. O título *Entre apostas e heranças: contornos africanos, afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil* entrega o que promete. “Apostas” dizem respeito às expectativas de futuro, “heranças” tratam do legado, de uma tradição e/ou da ancestralidade. A aposta numa educação antirracista não pode prescindir de uma filosofia com sotaques africanos.

Em certa medida, este livro faz parte de um tipo de movimento ou escola de filosofia que enfatiza a recepção em caráter plural do pensamento africano no Brasil como do repertório intelectual negro em *terra brasilis*. A trajetória feita por Flor do Nascimento passa por uma convicção de que o pluralismo africano nos aproxima de filosofias, invocando um passeio lento e cuidadoso pela memória e ancestralidade. Num determinado registro, nós estamos diante de uma *orientação* para o aquilombamento intelectual.

*Entre apostas e heranças* é um percurso numa senda determinada que enegrece ideias ordinárias, o texto não oferece margens para que os clichês se estabeleçam; uma crítica bem-feita aos chavões e lugares-comuns já proporcionaria, para quem lê, inúmeros benefícios. Por exemplo, na obra o conceito de *Ubuntu* aparece longe daquele entusiasmo pueril dos manuais, assumindo consistência de sistema de pensamento e categoria analítica. Vale a pena destacar que para além de um romper com as perspectivas gestadas no contexto do racismo epistêmico, Flor do Nascimento invoca uma originalidade peculiar. O fio condutor que atravessa o livro todo está numa ideia bem simples, a cultura negra envolve um repertório de resistência que se mantém festivo. A filosofia em perspectiva africana, ou ainda, as filosofias africanas e em contexto afro-brasileiro têm algo que não podemos perder de vista, a tal *re-orientação* por uma agenda de descolonização do pensamento.

O debate do currículo é transversal e direto, se o currículo é um caminho e, ao mesmo tempo, projeto de transformação, não deixa de ser uma aposta. O que não é possível sem raízes e capilaridade em paradigmas africanos. Não podemos perder de vista que o livro se organiza em torno de um embate. O racismo em sua dimensão epistêmica, o caráter da injustiça cognitiva é rival a ser batido. A educação é um processo de socialização; no contexto brasileiro, o ato de educar foi construído como uma etiqueta

de democracia racial. Flor do Nascimento não se esquivava de um enfrentamento multifacetado. Diante do projeto da modernidade ocidental, a filosofia foi inscrita numa perspectiva etnocêntrica e com consequências que não favorecem um mundo plural e a amplitude de repertórios intelectuais.

Os capítulos passam por um eixo central, o fio condutor está na necessidade de não permitir que a injustiça cognitiva se instale como norma que permeie os processos de ensino e aprendizagem. O roteiro narrativo traz um drama intelectual, a necessidade de argumentar contra os princípios competitivos da modernidade ocidental, fazendo um tipo de oposição programática às normas competitivas. Sem dúvida, além das objeções e críticas que denunciam um estado de coisas sufocante que não nos deixa respirar, o livro propõe a universalização do direito de respirar. O que significa não tergiversar quando o assunto é a imperiosa necessidade de tomar partido. Não se trata de uma ideologização; mas, ao contrário, um exame de ideologias de colonização que permeiam as maneiras de produzir, investigar, difundir e estabelecer o conhecimento filosófico. Portanto, investigar as camadas da realidade que podem vir a promover luzes negras sobre a realidade. O projeto iluminista que subjaz nas bases da educação universal e do ensino de filosofia é problematizado por vários meios, os candomblés são identificados como práticas anticoloniais, antirracistas e antimachistas/sexistas que não podem ser caladas pelo “esclarecimento” do iluminismo. Se o caráter invasivo da “clareza” da modernidade ocidental deve ser denunciado, não é porque a luz seja redentora; mas, porque o esclarecimento é um exercício de “dar branco” na memória, impedindo que as tradições sejam mantidas. A modernidade é uma máquina de dissolução; e é contra essa artilharia que destrói que Flor do Nascimento reivindica a infância e a ancestralidade. Não podemos perder de vista que, enredados futuro e passado, a aposta não é exatamente no futuro como novidade. Uma boa crítica da modernidade não aceita qualquer forma de revitalizar a ideologia do “novo pelo novo”. É nesse sentido que a infância que se pretende formar não pode abandonar sua história, isto é, não podemos educar crianças apostando na “inovação” ensandecida dos que desejam a novidade como bálsamo de redenção.

Sem nenhuma redenção, o que resta para quem lê? Ora, um exercício intelectual corajoso e qualificado que não deixa de nos convidar a perguntar a respeito da geografia da produção do conhecimento e de como a raça é um componente estruturante. É nesse sentido que os capítulos possuem algo em comum, uma África viva, dinâmica, e um vasto repertório negro da filosofia como atividade anticolonial.

No bojo de críticas às luzes do iluminismo, a infância emerge como uma categoria analítica africana, ao invés da inocência e de uma criatividade baseada na ausência, nós encontramos uma infância atravessada pela memória. A ancestralidade está mais próxima da infância do que podemos imaginar. Como já foi dito anteriormente, uma obra que

está inscrita num tipo de “escola” ou “movimento” que não é recente, pelo contrário: um movimento. Daí, vale lembrar um tipo de provérbio popular que informa que “nossos passos que vêm de longe”. Por isso, essa obra é uma aposta que não está viciada em novidade, não é o novo em si e por si que interessa; mas, não se enganem, porque Flor do Nascimento não faz um convite à romantização do passado. Não é de um passado estático ou de um conjunto de acontecimentos tirados de contextos. *Entre apostas e heranças* trata de uma atualização de um passado sempre presente. Não é sobre alguma coisa que aconteceu; mas, sobre uma infância presente, sobre um candomblé atual e também sobre o cuidado qualificado que não permite maquilagem.

Como este livro não tem contraindicações, torna-se um capítulo indispensável no histórico dos estudos da recepção de filosofia africana no Brasil, pensamento filosófico negro brasileiro e afrodiaspórico e do ensino das filosofias de descolonização e antirracistas. A leitura agradável e suave na forma não deixa de ser densa no conteúdo, um exercício de enegrecer o ensino de filosofia para uma educação antirracista é mais do que uma aposta e do que uma herança, nós estamos diante de um resgate monumental, uma daquelas ações de ampliar a visibilidade de um projeto investigativo que é indispensável para uma genuína educação filosófica. Portanto, não seria equívoco dizer que a aposta está no passado e a herança habita o futuro, fazendo da educação crítica e criativa uma ação do presente e fundamentalmente antirracista.

Rio de Janeiro, junho de 2020.



## origem dos textos.

Os textos que aqui lemos são versões rediscutidas e modificadas de textos que foram anteriormente publicados, de acordo com a sequência dos capítulos, nos seguintes veículos:

Ensino de filosofia e filosofia africana: dimensões metafilosóficas na discussão curricular. *Revista do NESEF Filosofia e Ensino*, v. 6, p. 17-25, 2015.

Jindenge - Ọmọ kékeré: Notas desde alguns olhares africanos sobre infância e formação. In: XAVIER, Ingrid Müller; Kohan, Walter Omar (Orgs.). *Filosofar: aprender e ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 41-52.

Temporalidade, Memória e Ancestralidade: Enredamentos africanos entre infância e formação. In: Rodrigues, Allan; Berle, Simone; Kohan, Walter (Orgs.). *Filosofia e Educação em Errância: Inventar escola, infâncias do pensar*. 1ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2018, v. 1, p. 583-595.

Orí: A saga atlântica pela recuperação das identidades usurpadas. In: Souza, Edileuza Penha de (Org.). *Negritude, Cinema e Educação*. Volume 3. Belo Horizonte: Mazza, 2014, p. 134-146.

Èkọ láti ọyá: Educação e resistência nos candomblés. *Educação e Cultura Contemporânea*, v. 17, p. 408-425, 2020.

Quinze anos do parecer CP 3/2004 do Conselho Nacional de Educação: Perspectivas acerca da educação antirracista. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, v. 1, p. 149-158, 2019.

Entrevista com Wanderson Flor do Nascimento, por Cláudia Cisiane Benetti, Simone Freitas Gallina e Elisete Tomazetti. *Revista Digital de Ensino de Filosofia*, v. 3, p. 133-149, 2017. <<http://https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/31362/17240>>.

Agradecemos a estes veículos pela publicação das versões anteriores!



**entre apostas e heranças:  
contornos africanos e afro-brasileiros na educação e  
no ensino de filosofia no brasil**



## introdução

*Y queremos decirle al mundo  
que lo queremos hacer grande,  
tan grande que quepan todos los mundos...*

Subcomandante Insurgente Marcos  
*Sexta Declaración de la Selva Lacandona*

O pensamento tem cor? A educação tem raça? A filosofia tem geografia?

Muitas questões como essas podem rondar um escrito que pretenda relacionar relações raciais, África, expressões afro-brasileiras, filosofias africanas em um contexto educacional. Embora o povo brasileiro seja plural, diverso, tenha várias cores, pertencimentos raciais, interesses filosóficos diversos, maneiras de educar diferentes, parece que os discursos mais comuns, mais rotineiros, mais cotidianos, se espraiam como se fosse todo mundo igual.

Isso poderia ser interessante, se nossas práticas não camuflassem uma desigualdade no trato do pensamento, no trato com os diversos sujeitos envolvidos nos processos educativos. Se não recusasse os conhecimentos produzidos por pessoas africanas negras e suas descendentes ao redor do mundo. Se não supusesse que indígenas não sabem pensar direito. Se não fingissem não saber – ou, de fato desconhecer – que todos os povos do mundo produzem filosofia, de modos distintos, constroem e legam saberes. Se nossos sistemas educacionais não operassem sob a vigilância de um silencioso racismo epistêmico, que nega não apenas os conhecimentos produzidos por povos não brancos, mas também suas maneiras de conhecer e pensar. Se os currículos não julgassem como relevantes apenas os saberes forjados por uma parte do Ocidente, julgando-os como universais.

O Ensino Médio, que é a etapa da educação básica que institucionalizou, nas redes públicas de ensino, o trabalho com a filosofia, passou por uma série de transformações nos últimos anos. Após uma reforma do Ensino Médio atropelada e pouco discutida com a sociedade, em 2017 (por meio da Lei Federal 13.415), e dez anos depois da lei que alterou a LDB determinando o retorno da presença da filosofia nos currículos do Ensino Médio como disciplina obrigatória (Lei 11.684/2008), uma série de modificações sobre os currículos de filosofia se instauraram nos contextos escolares com a homologação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC).

Antes dessas modificações, vigiam as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCENEM (Brasil, 2006) que, em seu terceiro volume, traziam a discussão sobre o currículo de filosofia para este setor da educação básica. As OCENEM propunham um eixo básico de conteúdos a serem trabalhados no Ensino Médio que correspondiam aos objetos de avaliação que foram introduzidos na prova do Exame Nacional do Desempenho de Estudantes do Ensino Superior (ENADE) de 2005, vinculando, assim, os conteúdos trabalhados nos cursos de graduação em filosofia e os conteúdos a serem trabalhados no Ensino Médio. Estas orientações serviam para orientar a construção dos currículos nas escolas.

Em que pese a ênfase em conteúdos da normatização das OCENEM, havia um núcleo de competências e habilidades específicas da filosofia que deveriam ser trabalhadas por meio desses conteúdos. Com a aparição da BNCC, o formato da discussão e da própria articulação curricular se modifica. A filosofia se vincula com as outras disciplinas da chamada Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, partilhando com estas as competências e conteúdos.

A BNCC traz uma seção de marcos legais que fundamentam sua construção. Diferente das OCENEM, consta nesse conjunto de diretivas legais o artigo 26 A da LDB, que em sua formulação pela lei 10.639/2003 e sua alteração pela Lei 11.645/2008 determina o estudo das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas em todo o currículo dos ensinos fundamental e médio, que são apontadas como responsabilidades dos entes dos sistemas educacionais:

cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: (...) educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422). (Brasil, 2018, p. 19-20).

Mais adiante, no documento, na parte específica da etapa do Ensino Médio, a determinação volta a ser mencionada, mas agora não mais na responsabilidade dos entes

dos sistemas educacionais, mas na própria estrutura da chamada “formação geral básica”, que compõe os currículos do Ensino Médio (Brasil, 2018, p. 476), independentemente de qual seja o itinerário formativo que qualquer estudante opte.

A obrigatoriedade da presença da filosofia nos currículos de Ensino Médio aqueceu a já complicada dificuldade de definição dos conteúdos mínimos para a Licenciatura em Filosofia, sobretudo quando pensamos que os currículos da graduação e do Ensino Médio têm objetivos, conteúdos e sentidos bem diferentes. Esta dificuldade se acirra em função da determinação do artigo 26-A da LDB por exigir que o Ensino Médio lide com algo que as licenciaturas não têm conseguido trabalhar e que grande parte a discussão hegemônica brasileira acerca do ensino de filosofia ignora: o pensamento africano, afro-brasileiro e indígena. Há um drástico silêncio na academia brasileira acerca do que se produziu e se produz filosoficamente no continente africano e nas projeções dessa produção em solo nacional.

É nesse cenário que estas páginas buscarão trazer alguns elementos para pensar espaços possíveis nos quais outras vozes sejam ouvidas na construção curricular, na formação docente e no cotidiano das práticas pedagógicas que atendam tanto a obrigatoriedade do ensino de filosofia, quanto a determinação da LDB no que diz respeito ao pensamento africano e suas projeções diaspóricas no Brasil, sob a perspectiva de uma educação antirracista que dialogue com as filosofias que são produzidas em todo o mundo, de modo que as questões, que iniciam esse escrito, possam ser reposicionadas.

As páginas que se seguem são parte dos registros de algumas reflexões que venho fazendo ao longo de minha experiência como professor de filosofia, ocupado em formar docentes para o trabalho com a educação básica. Professoras e professores que encontrarão em suas salas de aula estudantes com histórias, cores, legados diversos e que, muitas vezes, não se sentem representados pelos modos como aprendem, pelos conhecimentos aos quais têm acesso. Estudantes, nas salas de aula nas quais trabalho com o ensino da filosofia, tampouco conseguem se sentir “em casa” com os horizontes epistemológicos, com as práticas pedagógicas que são apresentadas na universidade como aquelas mais capazes de ensiná-las a ensinar.

São frutos também de minha inserção nos debates antirracistas que vêm atravessando minha formação desde 1998, quando ingressei no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, da Universidade de Brasília que, sob a coordenação da generosa professora Glória Moura, me apresentou os quilombos como espaços pedagógicos em que a ancestralidade era o motor fundamental para o trabalho formativo. O interesse pelo trabalho com a Filosofia Africana também atravessará essas páginas, pois é o meu campo de investigação desde que ingressei como docente, em 2011, na mesma universidade na qual me formei e onde passei a amar a discussão sobre o ensino da filosofia, desde minha

participação no Projeto Filosofia na Escola, a partir de 1999, sob a coordenação de Walter Kohan, Álvaro Ribeiro, Lúcia Pulino e Dina Leal.

Versões anteriores desses textos foram publicadas respectivamente na Revista do NESEF: Filosofia e Ensino, da Universidade Federal do Paraná (2015); no livro *Filosofar, aprender e ensinar*, organizado por Ingrid Xavier e Walter Kohan (2012); no livro *Filosofia e educação em Errância*, organizado por Allan Rodrigues, Simone Berle e Walter Kohan (2018); no terceiro volume do livro *Negritude, Cinema e Educação (2014)*, organizado por Edileuza Penha de Souza; na Revista Educação e Cultura Contemporânea (2020), da Universidade Estácio de Sá, na Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (2019) e a entrevista que está ao fim deste livro foi publicada na Revista Digital de Ensino de Filosofia – Refilo (2019). As transformações nesses textos dialogam com a constante experiência em sala de aula e com os ativismos nos movimentos sociais que, permanentemente, demandam reflexões conjuntas com os espaços de formação docente. Por serem espaços dinâmicos, trazem sempre críticas interessantes e possibilidades de revisitar o que já pensávamos.

Muito do que aparece nessas reflexões foi debatido coletivamente em diversos espaços, com pessoas sempre muito queridas que, generosamente, oferecem possibilidades de reposicionamentos nos encontros. Por isso, eu não poderia deixar de agradecer a essas pessoas, em especial a Denise Botelho, irmã querida, que junto comigo discuti as ideias do penúltimo capítulo deste livro e que, além de tantas outras coisas importantes para mim, é líder, na Universidade Federal Rural de Pernambuco, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades Audre Lorde – GEPERGES Audre Lorde, grupo do qual participo.

Agradeço também às estudantes da Universidade de Brasília, que cursaram as diversas versões dos componentes curriculares “Filosofia Africana” e “Estágio Supervisionado em Filosofia”, que foram companheiras de reflexões ao longo desses últimos anos, em especial aquelas que coordenam o Núcleo de Estudos de Filosofia Africana Exu do Absurdo (NEFA), sobretudo Aline Matos, Ana Luiza Guimarães, Eliseu Amaro, Luís Saraiva, Luiza Carvalho, Phelipe Paz e Taynara Rodrigues. As amigas de muitas redes de pensamento envoltas em apostas de transformação do mundo também são mestras de meu pensar: minha gratidão especialmente a Givânia Silva, Thula Pires, Winnie Bueno, Ana Flávia Magalhães Pinto, Cidinha da Silva e Vilma Piedade.

As companheiras e companheiros do GT de Filosofia Africana da Associação Brasileira de Pesquisadoras/es Negras/os (ABPN) têm toda a minha gratidão pela partilha de saberes e construção coletiva, em especial, Adilbênia Machado, Aline do Carmo, Bas’lele Malomalo, Eduardo Oliveira, Ellen Rosa, Emanuel Soares, Ivo Queiroz, Katiúscia Ribeiro, Lorena Oliveira, Luís Ferreira, Naiara Paula, Pablo Prado, Renato Nogueira, Sandra Petit, Sérgio São Bernardo, Thiago Dantas e Vinícius Silva. Agradeço também às

amigas e colegas que são companheiras de discussões nessas interfaces entre educação e pensamentos invisibilizados pelo debate hegemônico: Daniela de Souza, Murilo Seabra, Pedro Gontijo e Savoy Saboia; e ao querido Flaésio Júnior, por todo afeto e reflexões conjuntas.

Há, ainda, amizades que nos irmanam de modo a misturar vida, pensamento, afetos, resistências.... Agradeço, nesse aconchego, às irmãs que apostam no pensamento dos terreiros e sua dimensão educativa, Vanda Machado, Patrícia Ahualli, Wanda Araújo, Kiusam Oliveira e Marta Ferreira. E minha gratidão também às pessoas que, mesmo sem debater diretamente essas questões, me cercam de afeto e acolhimento, o que torna possível pensar: minha mãe, Letícia Flor, as amigas Valeska Zanello, Shara Adad; e ao querido Alex Meira, por tornar possíveis os dias.

E, antes de terminar, gostaria, ainda, de agradecer a amigas e amigos do Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e seu coordenador, o querido amigo e mestre Walter Kohan, por sempre estarem comprometidas com afetos e cuidados na formação de pessoas que estejam engajadas, *através das e com as* infâncias, com modos mais potentes de ser e pensar. Ainda no NEFI, agradeço a leitura generosa de Edna Olímpia e seu presente maravilhoso em forma de gravura que acompanha essas páginas.

Que estas palavras e reflexões partilhadas possam provocar tantas outras e que possamos seguir pensando, nos inquietando, perguntando juntas, na busca de um mundo mais acolhedor do que o que temos hoje. E, mais que nunca, precisamos de acolhimento, em um momento ímpar da história de nosso país que, no momento da finalização destes escritos, atravessa um governo autoritário e a maior pandemia que nossa geração conheceu até o início deste século... Que o pensamento possa ser uma das trilhas em busca desse acolhimento necessário... Que o pensamento possa ser esteio para a construção desse mundo outro que, como nos conclama o Subcomandante Marcos, seja grande o suficiente para caber todos os mundos...



## **filosofias africanas no ensino de filosofia: entre metafilosofia e currículo**

Por que pensar desde as filosofias africanas? Para quê? Qual o lugar das filosofias africanas no ensino de filosofia? Iniciaremos aqui uma conversa em torno de encontros dos contextos das discussões sobre as filosofias africanas – e seus rastros na diáspora negra no Brasil – e sobre o ensino de filosofia, provocadas por estas questões iniciais. Mais que procurar apresentar uma resposta a estas perguntas, parece importante pensar que a dimensão metafilosófica na qual essa discussão se envolve aparece *através de uma demanda*, ou seja, não é tanto o que sejam as filosofias africanas *em si* que estão em jogo, mas de que maneira elas nos encontram, aparecem *para nós*, são requisitadas por nós.

A metafilosofia preocupa-se com a circunscrição do campo de produção da tarefa filosófica, o que inclui definir no que consiste esta tarefa, seus sentidos, condições, alcances, interfaces, contextos e tantos outros elementos que possam estar vinculados com esse campo da experiência humana que há muito se vem chamando de *filosofia*.

Uma das questões metafilosóficas fundamentais, a saber, *o que é a filosofia?* – aqui tratarei esta pergunta, com seu substantivo sempre no plural, *filosofias* – e, neste contexto específico, *o que são as filosofias africanas?*, nos interessará apenas em um contexto particular, vinculadas com uma *outra* política do conhecimento e, também, relacionadas a uma discussão acerca da trajetória histórica que fez com que nos tornássemos aquilo que somos. Esta outra política do conhecimento estaria vinculada com a perspectiva de valorizar aquilo que se conhece, ou pensar que o conhecimento é uma ferramenta política; e é ele mesmo construído entre meandros políticos.

Dito outra maneira: importa, para a discussão que nos conduzirá aqui, buscar compreender o estudo das filosofias africanas – e, com isso, colocar a questão

metafilosófica implicada neste cenário – a partir de *nossas* heranças africanas. Isso não significa que reconhecamos esta herança; entretanto, consideraremos um anseio de que aquilo que nos precede seja considerado, de modo a perceber que somos constituídas de histórias diversas e que nem sempre todas elas nos são dadas a conhecer da mesma maneira, exatamente pela ação destas políticas do conhecimento.

A demanda à qual me refiro é a da reconstrução identitária ou, melhor dizendo, reconhecer o apagamento das presenças africanas no seio de nossa identidade brasileira; reivindicação fundamental dos movimentos negros brasileiros: saber que parte do que somos é incontornavelmente marcado pelos legados africanos que insistimos em obliterar. É nesse contexto que nos encontramos com a afirmação do filósofo senegalês Souleymane Bachir Diagne (2006, p. 5) quando nos lembra que um aspecto importante das filosofias africanas é “sua preocupação com a identidade”. Não se trata, no entanto, de uma abordagem da identidade como uma essência ou substância, mas como movimento de construção de nossa *imagem de si* e que se relaciona com processos históricos de visibilidade ou desaparecimento de elementos agenciados politicamente.

Através de uma exploração desta demanda, buscaremos nos enredar com as discussões sobre o ensino das filosofias, a presença – e ausência – delas nos currículos e buscar alguns cenários desde os quais a inserção das filosofias africanas façam sentido no aprendizado filosófico marcado, para o bem ou para o mal, pela presença de uma imagem ainda eurocêntrica de filosofia.

### **o ensino de filosofia e o contexto colonial**

Mesmo que com os olhos direcionados para o contexto do pensamento produzido na Europa e nos Estados Unidos, em meados do século passado, Hannah Arendt (2003, p. 302-7) denunciava que na modernidade a filosofia se reduzira ou convertera em epistemologia. Considerando como correto este diagnóstico arendtiano, é possível afirmar que uma dimensão colonial eivou – e ainda eiva – a produção filosófica em sua quase totalidade.

Hoje, a filosofia seja uma atividade realizada nos cinco continentes e com conceitos importantes produzidos em todos eles, mas o *locus* privilegiado de enunciação da filosofia segue sendo eurocêntrico. A marca mais importante deste fenômeno se mostra no fato de que nos currículos dos cursos de graduação em filosofia de todo o mundo aparece um cânone comum que é basicamente europeu (com algumas contribuições estadunidenses). A própria historiografia da filosofia é eurocentrada, o que acaba por invisibilizar as produções existentes fora da Europa e Estados Unidos. Reflexões de outros lugares do mundo são praticamente acidentais, reduzidas a um mínimo, quando presentes.

A parte central dos argumentos de constituição dos currículos normalmente se ancora nos critérios de “importância” (ou relevância), que estariam ligados com a possibilidade dos conceitos estudados possam compreender realidades gerais, universais. E também com a contribuição das reflexões filosóficas ao desenvolvimento da ciência, na “potência” da epistemologia. Isso se converte em um critério de exclusão de publicização de expressões do pensamento. Muitas vezes as filosofias “africanas”, “asiáticas”, “latino-americanas” aparecem como tópicos complementares, de importância menor, quando não exotizadas, apresentando uma faceta metafilosófica daquilo que o pensador argentino Walter Mignolo (2003) chamou de *diferença colonial*<sup>1</sup>, mostrando que estas filosofias precisariam ainda ser desenvolvidas para alcançarem o status do pensamento euro-estadunidense.

Outra maneira de exclusão do pensamento não euro-estadunidense é transferir para a produção de fora da Europa e dos Estados Unidos os padrões de produção de conhecimentos como se eles fossem os mais legítimos, “verdadeiros” e adequados para a produção filosófica. A produção filosófica que vemos ser valorizada nos continentes africano, latino-americano e asiático é a que segue os ditames das universidades europeias ou norte-americanas, tendo sido este modo naturalizado como a maneira de fazer filosofia.

Esta forma de filosofia colonizada, que não cria métodos e apenas aplica os modos teóricos de pensar em problemas ou já pensados pelo eixo Europa-Estados Unidos ou então nos problemas locais – desde a perspectiva eurocêntrica – enfraquece a criatividade vinda da própria experiência de outros lugares que não aparecem como nucleares para a produção do conhecimento e da filosofia. Além disso, determina quais são os sujeitos qualificados para a experiência do pensar filosófico: normalmente, brancos, masculinos, adultos, letrados.

Uma filosofia descolonizada estaria comprometida em pensar não apenas o local, mas desde o local, pensando estratégias que, atentas ao modo eurocêntrico de produzir conhecimento e filosofia, estejam vinculadas a um projeto de liberar o pensamento das amarras deste projeto colonial, de modo que as produções de pensamento não estejam ligadas a um projeto desenvolvimentista e onde não tenhamos a filosofia euro-estadunidense como padrão de excelência, mas apenas um entre outros modos de

---

<sup>1</sup> A diferença é colonial uma experiência relacional na qual operam mecanismos de imposição de um pensamento hegemônico eurocêntrico para fundar a inferioridade política e intelectual de populações no mundo e, assim, justificar tal inferioridade, sendo tal experiência um produto e motor das relações de poder estabelecidas, desde o início do período moderno, entre povos colonizadores e colonizados a partir dos quais os projetos locais dos colonizadores se consolidarão como projetos globais de poder e produção de conhecimento. A diferença colonial seria um dispositivo que produz e reproduz a matriz colonial de poder, que classifica grupos de pessoas ou populações e, ao identificá-los, em suas faltas ou excessos, os marcam com a *diferença* e a inferioridade, em respeito a quem classifica, ao passo que essa matriz colonial é, sobremaneira, um lugar epistêmico de enunciação no qual se descreve e se legitima o poder.

produzir filosofia, apenas como parte de um diálogo que, como qualquer outro, pode servir ou não ao que a nossa própria experiência necessita, abandonando a perversa ideia de que o pensamento não tem geografia, não tem nacionalidade (mesmo quando a maioria absoluta do que se produz em termos de pensamento almeja a hegemonia eurocentrada, com uma *geografia* e uma *geopolítica* muito marcadas), noção que provoca muitas ausências no tocante aos contatos com as maneiras diversas de produzir filosofias, inclusive as das filosofias africanas.

O continente africano produziu e produz filosofias que não são simplesmente a reprodução daquilo que fora trazido da Europa; e podemos chamar de “filosofias africanas” a esses modos de pensar *desde* o continente Africano, com seus pressupostos afirmados a partir das percepções da realidade construídas historicamente, mas não meramente colonial, mesmo que para pensar assuntos relacionados com o ocidente europeu ou eurocêntrico. Desse modo, temos de considerar tanto a filosofia africana produzida sob os moldes eurocêntricos, como também o pensamento tradicional<sup>2</sup> que vive constantemente no continente, produzindo uma filosofia *desde* o continente africano.

O conjunto de reflexões que discutem, a partir de perspectivas e múltiplos eixos identitários africanos, as mais diversas tópicas do conhecimento (desde a mitologia até a ciência e a tecnologia), no continente africano e em sua diáspora, vem sendo chamado de *africanidades* (Sow, 1980, p. 17-23). E, na consolidação da contemporânea experiência de pensamento dos diversos povos africanos, a experiência da colonização trouxe a política colonial para a condição de assunto privilegiado para as reflexões autóctones africanas. Mas o pensamento africano não se reduz à reflexão sobre a condição colonial (Outlaw, 2002, p. 57-94).

A tarefa de investigar as fontes de pensamento africanas e seus desdobramentos pelo mundo – as chamadas reflexões afrodiaspóricas – podem trazer elementos interessantes para a constituição de currículos mais abertos e que atendam às necessidades trazidas pelo artigo 26-A da LDB<sup>3</sup>. Como nossos documentos sobre o ensino de filosofia frisam a centralidade da história da filosofia, se nos esforçarmos para ampliar os conteúdos desta história – sem esquecer da componente metafilosófica que constitui

---

<sup>2</sup> Para o contexto da discussão aqui afirmado, *tradição* significa a transmissão do que é essencial, sendo “o conhecimento fundamental, básico do que é a existência, o universo e as pautas centrais para a política e a ética” (Inieta, 2010, p. 16), sem, no entanto, serem estáticas, pois salvaguardam os eixos fundamentais da experiência e modificam e inovam as fórmulas de adaptação ao espaço e ao tempo e às necessidades das comunidades africanas.

<sup>3</sup> Como alguns exemplos interessantes, no contexto brasileiro, encontramos os trabalhos de Abdias do Nascimento (1980), Eduardo Oliveira (2006, 2007a, 2007b), Euclides Mance (2015). Este último texto tem como apêndice um levantamento bibliográfico com diversos registros sobre o pensamento africano e também sobre suas projeções na América Latina. Ver também Kwame Appiah (1997), Peter Coetzee e Abraham Roux, eds., (2002) e Kwasi Wiredu, ed., (2004), que buscam a discussão sobre a legitimidade e possíveis lugares do pensamento africano na produção filosófica mundial.

esta mesma história – poderemos ter menos dificuldades em tratar dos conteúdos afro-brasileiros e africanos na composição da dimensão conteudística dos currículos.

Existem muitas maneiras de se utilizar a história da filosofia no ensino de filosofia. Nas atuais discussões sobre o ensino de filosofia há uma vasta problematização sobre essa questão. Entretanto, essa bibliografia passa despercebida sobre a questão dos critérios sobre uma outra importante deliberação curricular acerca dos currículos da Educação Básica: o artigo 26-A da LDB.

Pouquíssimo se tem discutido sobre o pensamento africano e afrodiaspórico no Brasil, mesmo diante de uma consistente produção sobre esse recorte geopolítico da produção do pensamento. O trabalho por uma perspectiva que leve a sério o pensamento africano e afro-brasileiro na consolidação não só de uma proposta curricular para o ensino de filosofia, mas também para uma construção mais plural da história da filosofia que envolva elementos para além das vozes europeias e norte-americanas demanda uma revisão da própria história da história da filosofia, que tem uma dinâmica colonial na base de seu modo fundamental de operação (Flor Do Nascimento; Botelho, 2010; Dussel, 1993).

Esta dinâmica colonial da construção do cânone da história da filosofia, assim como suas projeções nos currículos de Ensino Médio tornam necessárias discussões metafilosóficas e sobre as relações raciais que, ao serem invisibilizadas, tornam também invisíveis as produções africanas. Desta maneira, a necessidade de (re)visitar a produção filosófica africana e a afro-brasileira se faz urgente. Também urgente é a introdução destas temáticas nos currículos oficiais dos bacharelados e licenciaturas em filosofia brasileiros. Um investimento em pesquisa e formação, assim como tradução da já avançada pesquisa ocorrida tanto no continente africano, como fora dele, é fundamental para a consolidação mais séria e plural do ensino de filosofia que busque atender política e epistemologicamente às demandas colocadas pela legislação brasileira.

### **em busca de uma educação filosófica ancestralizada**

Demandando outras posições geopolíticas do pensamento, adotaremos como um ponto de partida o contexto das demandas dos movimentos antirracistas que toma forma na determinação do estudo da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares, como elemento que busque outras visibilidades – para além da subalternizada – da presença africana no Brasil e, com isso, contribuir para o processo de libertação da cultura escolar das amarras coloniais. Esta determinação surge com a inserção do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pela Lei Federal 10.639/2003, reivindicação histórica dos movimentos negros de nosso país.

Entretanto, também sustentarei a hipótese de que não é suficiente apenas ter informações sobre a história e a cultura africana e afro-brasileiras como elementos de

erudição curricular: é necessária uma outra postura, outra relação com esses conhecimentos e com toda maneira por meio da qual tratamos o conhecimento no interior das relações curriculares. Trata-se propor de que devamos recontar as histórias e culturas dos povos negros com o objetivo de descolonizar nossa maneira de ver nossa própria identidade, nossa subjetividade e, também, a própria educação (Flor Do Nascimento, 2014/2015).

A inserção de conteúdos acerca de história e cultura africanas e afro-brasileiras em todo o currículo da Educação Básica traz não apenas a necessidade de termos informações sobre tais conteúdos, mas também um sentido político que se afirma nas posturas e na própria concepção de educação que estaria em jogo na proposta da referida modificação da LDB.

Tal sentido político aparece – como descrito pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – no explícito enfrentamento ao racismo (Brasil, 2004), demandando também outra maneira de encarar a própria educação, acolhendo outras percepções sobre os processos formativos, sobre as maneiras de aprender e ensinar, sobre quem somos e sobre as maneiras como nos relacionamos com nossa própria história.

Ao abordarmos essa dimensão política, precisamos ter cuidado com as armadilhas racistas que se construíram ao longo dos processos de ensino das imagens de pessoas africanas e suas descendentes em nosso país. Desde o início do processo colonial, difundiram-se imagens desumanizantes das pessoas que foram escravizadas reificando-as na função de escravo/coisa, ecoando aquilo que o camaronês Achille Mbembe (2014, p. 12) ressalta acerca do tráfico atlântico no qual “homens e mulheres originários de África foram transformados em homens-objeto, homens-mercadoria e homens moeda”.

Essas imagens findaram por impactar nossas percepções sobre a identidade nacional, resultando na busca de um expurgo da presença das heranças africanas dos rastreios sobre nossas dinâmicas de constituição de nossas imagens de nós mesmas, restando-nos, quando muito, o exótico, o excêntrico, o primitivo. É em busca a uma reconsideração dessas imagens, como objetivo político, que a prática do ensino de uma outra imagem da história do continente africano e das próprias pessoas africanas aparece.

E como a educação é também um gesto político, é fundamental que também a postura com relação às informações que compõem os currículos, enquanto instrumento educacional, seja modificada. Se apenas ampliarmos a erudição dos currículos, sem com ela mantermos uma relação de afirmação das identidades que foram negadas e a reconstrução política das heranças múltiplas que foram borradas pelas estratégias coloniais, em muito pouco adiantará que estudemos uma “história”, uma “cultura” ou

“filosofias” que não sejam euro-estadunidenses, pois tenderemos a recapturá-las nas armadilhas etnocêntricas exotizadoras que podem ter consequências tão danosas quanto a ignorância sobre outras possibilidades históricas do continente africano e sobre a nossa constituição como sujeitos.

E é neste cenário que a proposta de uma abordagem ancestral se transforma em um ponto interessante e potencializador para a abordagem das filosofias africanas no contexto da educação antirracista, que busque resignificar os lugares das presenças africanas entre nós. O filósofo brasileiro Eduardo Oliveira (2012) nos ensina que a ancestralidade, no contexto que nos interessa, não é entendida apenas como um parentesco consanguíneo ou simbólico, mas como categoria que busca produzir sentidos para a experiência ética e política em torno do pensamento e da vida.

A ancestralidade não aparece, para este autor, como uma categoria meramente analítica; funciona também como vetor sensibilizador do pensamento e dos corpos, para que se abram a esse encontro com as figuras negadas por nossa história colonial, construindo para elas – e para nós – outros espaços, outros sentidos, outras vivências e, assim, nos reconstruindo como sujeitos históricos. Ancestralidade seria uma “conceito-experiência”, uma categoria de relação, ligação e inclusão (Oliveira, 2012, p. 40), buscando uma nova sociabilidade, aberta ao que fora negado historicamente nas tramas do racismo. Nesta abertura, promove uma interligação produtiva entre a ontologia, a epistemologia e a ética, desde um horizonte político da reinvenção, atenta aos processos de exclusão promovidos pelas forças coloniais que forjam subjetividades violadas e violadoras.

Assim entendida, a ancestralidade oferece outras orientações para a educação brasileira, com uma radical crítica e autocrítica, que nos permite olhar a filosofia africana e nos olharmos de outros modos: modos menos racistas, menos sexistas, menos classistas, menos excludentes, entendendo que todas essas formas de exclusão impactam os modos como nós nos vemos e lidamos com nossas heranças. Permite criar espaços filosóficos, pedagógicos, éticos, políticos, estéticos *outros*, que potencializem a vida e o pensamento, buscando um mundo mais plural, menos violento. Permite (e demanda) uma relação encantada com este mundo que, por meio da modernidade, esvaziou em muito o sentido de nossas existências, transformando-o em mera coisa, mercantilizando-o (Machado, 2014).

Neste contexto ancestralizado, encantado, que podemos pensar em filosofias que se enraizem em nosso presente, atentas a nosso passado – o radiantemente mostrado, mas também aquele que é negado – e esperançosas (e engajadas) em nos refazermos. E pensarmos, também, em uma educação enraizada em valores africanos, os *nostros* valores africanos.

### **por filosofias afrodiáspóricas da educação**

Como o que aqui nos interessa é um pensar que potencialize os contatos não inferiorizadores, exotizadores ou folclorizantes sobre o pensamento produzido por pessoas negras, seja em África ou na diáspora, talvez devêssemos pensar na ponderação que o filósofo camaronês Jean-Godefroy Bidima (1997, p. 6) faz à noção de Arte Africana e perceber em que medida ela poderia se estender às noções de filosofias africanas, filosofias africanas da educação, filosofias afrodiáspóricas ou filosofias afrodiáspóricas da educação.

O filósofo camaronês sustenta que, curiosamente, a expressão “arte africana” surge no contexto das etnografias coloniais e aponta para o fato de que tal arte havia sido produzida por pessoas africanas, mas revista, editada, modelada e comercializada pelos brancos europeus, apontando para a evidente expropriação de tudo o que fora nomeado, desde fora, no velho continente negro, essencializando, naturalizando práticas diversas, heterogêneas e, em muitos sentidos, díspares.

Em que medida não faríamos o mesmo com as “filosofias africanas”? Não estaríamos colonizando o plural pensamento africano sob o nome de filosofia? Haveria algo como uma filosofia essencialmente africana que pudesse, desde dentro, ser encontrada no continente negro ou na diáspora?

Novamente, mais que responder a estas perguntas, devemos nos colocar no horizonte de analisar de que maneira a desconfiança em relação à existência de filosofias africanas ou afrodiáspóricas se coloca em meio a uma disputa por legitimidade. Como o humanismo ocidental resolveu que apenas as civilizações superiores seriam capazes de exercer um pensamento sofisticado chamado de filosofia, podemos, *pelo menos*, em um nível estratégico, buscar a afirmação da existência das filosofias africanas, seja em África, seja na diáspora.

Ampliar os contextos que significam a própria palavra filosofia implica em revisar o etnocentrismo e o racismo que construíram a história moderna das práticas filosóficas e nos colocarmos na busca de novos sentidos para as atividades superiores do pensamento, encontradas em qualquer povo humano que pondere sobre sua própria situação no mundo. Esta discussão, portanto, coloca *em jogo* a legitimidade de um pensamento e não a identidade de uma prática do pensar.

Esta análise já nos coloca em uma relação diferente com os conteúdos do que seriam os elementos de uma história, cultura ou filosofias africanas. Sem adentrar nos efeitos de uma identidade homogeneizada que poderiam ocorrer em função da aplicação geral de um adjetivo “africanas” a um vasto conjunto de valores, práticas e pensares distintos, podemos observar que considerar a existência das filosofias africanas, e de filosofias afrodiáspóricas, já nos coloca frente a uma nova postura em relação aos conteúdos demandados pela reformulação da LDB em 2003.

Este primeiro passo nos leva a considerar que mais que os conteúdos em questão, a relação que com eles estabelecemos define o impacto de nossos contatos com qualquer tipo de informação disponível em um currículo. E se estamos interessadas em uma relação que valorize positivamente as heranças negras na cultura brasileira, considerar elementos como a oralidade, a ancestralidade, a gestão coletivista da autoridade e da própria identidade pessoal, a relação integrativa com a natureza e o trato xenofílico diante de outras práticas, culturas e saberes pode ser um bom começo para pensar em uma filosofia afrodiaspórica da educação que nos auxilie a lidar com esses conteúdos determinados pela lei e exigidos pelos movimentos antirracistas.

Importa insistir que, no que diz respeito ao Brasil, mais que uma definição identitária de “filosofias africanas”, nos interessa uma noção política de filosofias afrodiaspóricas da educação, uma vez que o que nos interessa, nessa valorização do legado negro, é menos aquilo que as filosofias africanas seriam *em si* que aquilo que as filosofias africanas da educação significam para nós, herdeiras de uma diáspora que, historicamente, nos vilipendia e apaga as memórias do velho continente negro que nos constituem.

Tal movimento não significa que nos interessaria uma instrumentalização de qualquer coisa que se possa chamar de filosofias africanas para fins de uma execução de um imperativo legal, mas antes uma criação de sentidos que levem em consideração aspectos que a história racista/colonial da modernidade nos apresentou como inferiorizados e indignos de serem considerados em um projeto de desenvolvimento intelectual e existencial tocado em moldes ocidentais.

Partindo dessa percepção, encontramos uma imagem das filosofias como um discurso caminheiro, em movimento, sem começos ou finais, que não se move desde pensamentos estáticos ou estáveis e, por isso, tal prática de pensamento romperia com qualquer forma de prescrição terminológica, mas se apresentaria como um processo livre e criativo (Montoya, 2010, p. 41). Neste sentido, nos interessa uma criação insubordinada que nos auxilie a atravessar o legado nefasto de nossa história colonial, que não se reconhece em sua dimensão danosa.

### ***okaran, a filosofia e a educação: entre a travessia e a insubordinação***

Uma vez que esta criação se dará em solos já contaminados pelo trajeto colonial, *a partir do que* criar? Como criar sem reproduzir, mesmo não intencionalmente, o que desejamos nos livrar?

Michel Serres (2015) nos provoca ao dizer que pensar é inventar. A filósofa marfinense Séverine Kodjo-Grandvaux (2013), por sua vez, ao pensar nas filosofias africanas, nos aguça a seguir nessa direção, nos incita a nos projetarmos em um porvir, buscando soluções para reparar situações presentes, herdeiras do passado. Para essa

tarefa de pensar criativamente é preciso abandonar os fardos que nos levam a ver-nos a nós mesmas como impotentes, desconstruindo, à nossa maneira, as histórias que nos foram contadas sobre nós mesmas e nossas limitações ou ausências de potências intelectuais. É preciso desacreditar nas determinações ontológicas (históricas ou naturalizadas) acerca das impossibilidades de nosso pensar.

Um dos caminhos sugeridos por Jean-Godefroy Bidima (2014) para esta tarefa é retomar a *"Palabre"*, contra a repetição falatória que a modernidade colonial nos legou. *La Palabre*, ao contrário dos modos colonizados e repetitivos de expressão, não apenas representa ideias, mas é parte constitutiva das pessoas. As pessoas são feitas de palavras e, exatamente por isso, são criadoras, já nos ensinava o malinês Hampaté Bâ (2010). Parte do trabalho de assumir-se como criadora pelo pensamento e pela *Palabre* consiste em agir criticamente para identificar os momentos nos quais a repetição nos impede de criar e, assim, libertar o pensamento dos lugares comuns, abrindo espaços libertadores. Kodjo-Grandvaux (2013) recorda que, para a tradição africana<sup>4</sup>, esta dimensão da *Palabre* é profundamente ética, pois nos obriga a estabelecer uma relação jamais destrutiva ou violenta com o outro, sob o risco de extinguir o interlocutor, condição necessária para a atuação desse caráter criador e relacional da *Palabre*. A palavra, para essa abordagem, pode discordar, tencionar, criticar, mas jamais violar. Ela precisa ser respeitosa para que não se extinga a si mesma.

Para atuar de tal modo, a palavra deveria ser utilizada no contexto daquilo que Bidima (2002, p. 8) chama de *Paradigma da Travessia*. Este autor (2002, p. 7) nos conta que não é possível começar o filosofar, assim como estar na vida, sem estarmos inseridas e enredadas pelas histórias que nos cercam, sobre e em torno de quem somos. Histórias que nos constituem, nos situam, nos transportam, nos capturam, podem nos libertar. E, assim, nos diz Bidima em um diálogo com Ernst Bloch:

A ideia de travessia conjuga, de uma só vez, as possibilidades históricas existentes no tecido social e as tendências e motivações subjetivas que empurram os atores históricos para um outro lugar. É no cruzamento da objetividade e da subjetividade que alguma coisa de diferente pode advir. A travessia se ocupa dos devires, das excrescências e das exuberâncias, ela diz de quais plurais uma determinada história é feita. Ela não procura nenhuma essência africana, mas, não negligenciando as vicissitudes da história, a travessia reafirma que "este mundo está longe de ser um *ordo sempiternus rerum*, não há nenhum processo sem imperfeições, [este mundo] não possui nenhuma aptidão em constituir uma decoração fechada; sem cessar se liberam

---

<sup>4</sup> Os diversos povos africanos utilizam uma noção de *tradição* bastante específica. E esta mesma noção já tem uma conexão forte com os processos formadores. Tradição significaria a transmissão do que é essencial, sendo "o conhecimento fundamental, básico do que é a existência, o universo e as pautas centrais para a política e a ética" (Iniesta, 2010, p. 16), sem, no entanto, serem estáticas, pois salvaguardam os eixos fundamentais da experiência e modificam e inovam as fórmulas de adaptação ao espaço e ao tempo.

do que ele se tornou irrupções para uma outra possibilidade”. Sua relação com a memória africana não é da ordem da simples evocação, ela remete ao registro da elaboração, ou seja, essa memória não é feita de “lugares” inamovíveis, ela se constitui por “lugares indicativos” que são, de fato, indicadores. Esses “lugares de memória” indicam que todo “lugar de memória” é um chamado e um trânsito para os “não-lugares da memória”. Chamado, primeiro, para liberar no seio de uma memória os elementos ainda não efetivados e que estão em sofrimento, trânsito, em segundo lugar, pois todo o conteúdo da memória está exposto à corrosão do devir. Contrariamente às lógicas da identidade que articulam a memória africana encontrando nela personagens prestigiosos, lugares e momentos gloriosos, a noção de travessia faz da memória “um quadro mais que um conteúdo, uma questão sempre disponível, um conjunto de estratégias, um ser-aí que vale menos porque ele é, somente porque o fazemos”. (Bidima, 2002, p. 12)

A ideia de um *paradigma da travessia*, então, nos conclama a atravessar a história do que apagou e violou as memórias e presenças das pessoas negras na constituição de nossa história “oficial”, sem, contudo, esquecê-la, para construir algo novo, em movimento, dinâmico, inventivo. Sem buscar por grandes monumentos do pensar, nos conclama a articular novos devires, novos *vir a ser* distintos do que os que já conhecemos nos apagamentos repetitivos e sucessivos. Estrategicamente aliado a uma construção coletiva de um pensar que nos reinvente, nos abra outras imagens de nós mesmos, considerando nossas *heranças em memória* africanas.

Este aspecto nos coloca diante do signo *Okaran* que, para a interpretação brasileira dos *odus*<sup>5</sup>, é o primeiro signo de *Ifá*, com o qual está vinculado à divindade iorubana (orixá) Exu. Exu é o orixá da comunicação, da memória, divindade mensageira, um dos responsáveis pelos caminhos e pelas encruzilhadas (Martins, 1997, p. 27-28). Exu é *Palabre*, fala criadora, que sem mediação, media, que sem repetir, cumpre o papel de mensageiro. Penso em *Okaran* exatamente porque sua vinculação com o orixá Exu nos coloca diante do movimento, da transformação, da comunicação, da palavra, mas também da insubordinação – uma das mensagens que o signo carrega –, que impede que se siga pensando como se pensava antes, que se siga dizendo o que se dizia antes, sem, no entanto, matar a tradição, naquilo que ela tiver de constitutivo e valoroso.

Exu é palavra e pensamento, definidos como ação, movimento, dinâmica. Nunca é a palavra que se guarda ou se simplesmente se repete, mas aquela que em se movimentando, coloca em movimento o próprio mundo, criando novos caminhos, novas

---

<sup>5</sup> *Odu* é um signo de um sistema autóctone de conhecimento iorubano, chamado de *Ifá*. Cada um desses signos carrega um conjunto complexo e articulado de mensagens que informam maneiras de compreender e agir no mundo. Há dezesseis signos que se articulam entre si, formando em escalas progressivas, em um primeiro momento duzentas e cinquenta e seis combinações, que podem, também, serem articuladas tanto entre elas mesmas como com as dezesseis iniciais, criando muitíssimas maneiras de combinações que informam sentidos e valores sobre a existência. Para mais informações, consultar a tese doutoral de Wande Abimbola (1976).

encruzilhadas. Penso que Exu seja, por isso, patrono/signo tanto das filosofias quanto da educação (Flor Do Nascimento, 2014, p. 143), que nos obriga a ter, para manter a palavra viva, uma relação crítica com a própria palavra, uma relação criativa, uma relação de travessia e insubordinação. Seria Exu o mensageiro insubordinado e do processo criativo e resistente de insubordinar, que nos ensina, desde a tradição, a mudar o mundo que nos cerca, sempre que estejamos diante de algo que nos oprima, nos fixe, nos viole.

*Okaran* é o signo que nos convida a arriscar o impossível, a construir a passagem da impossibilidade ao vivido, viver o improvável, desacomodar as possibilidades. Como Exu se comunica conosco de modo incisivo através do signo *Okaran*, traz para nós o convite – e a determinação – de não seguirmos sendo as mesmas pessoas, marcadas apenas pelo passado colonial. Ele nos convida/conclama a nos reinventarmos pelo pensamento e pela palavra, que de modo incorporado, como nos lembra Eduardo Oliveira (2012), nos coloca na tarefa de refazer nossa história, sempre em contato com essas *nossas* heranças africanas. Nesse cenário, as *nossas* filosofias africanas só são possíveis como criação insubordinada, como insubordinação criativa.

Estes podem ser alguns elementos interessantes para filosofias afrodiaspóricas da educação que sirvam aos propósitos da injunção de trabalharmos com a história e cultura africanas e afro-brasileiras nos currículos da educação básica. Estudar para não sermos mais as mesmas, para pensarmos de outras maneiras.

### **ainda...**

Mais do que um nacionalismo filosófico – que a Europa sustenta sem pudores, como podemos ver apontado, por exemplo, no título do texto de Edmund Husserl (2002) chamado “A crise da Humanidade Europeia e a Filosofia” ou no conteúdo da quarta seção das “Observações sobre o sentimento do belo e do sublime” de Kant (1985)<sup>6</sup> – o que pretendemos é sustentar uma filosofia que dialogue sem hierarquias naturalizadas pelas forças de um pensamento colonial. Seguramente a descolonização da filosofia não seria a solução definitiva e única para uma mudança no padrão de poder inferiorizante, mas certamente uma ruptura com uma estrutura de pensamento hierarquizada de modo excludente não é possível sem que revejamos nossos modos de pensar, fazer

---

<sup>6</sup> Nessa seção, Kant faz um rastreamento das “nacionalidades” da sensibilidade não apenas ao sentimento do belo e do sublime, mas também com relação ao entendimento (capacidades que estão, de algum modo, conectadas). E se não bastasse uma nacionalização das sensibilidades, Kant nos oferece ícones de imagens deturpadas acerca de algumas populações do mundo. Por exemplo, ele afirma que a população negra do continente africano tem, por natureza, uma sensibilidade que se distancia muito pouco do insignificante, invocando as palavras de Hume que desafia a encontrar qualquer pessoa negra que tenha sido traficada que, mesmo depois de livre, tenha imaginado algo relevante para a arte, ciência ou qualquer outra qualidade honrável, o que frequentemente se dava no caso das pessoas brancas (Kant, 1985, p. 163). A hierarquização entre as sensibilidades de algumas regiões da Europa e o restante do mundo é explicitamente descrita nessa seção.

filosofia, epistemologia e ciência, ainda mais que a filosofia segue ligada à produção de imagens do humano e da vida que sustentam a ação.

A proposta de uma filosofia livre dos enredos coloniais está calçada na proposta de uma busca de outras vozes dialogantes. A filósofa indiana Gayatri Spivak (1994) nos ensina que, enquanto subalternas – ou seja, subalternizadas pela dinâmica colonial que nos hierarquiza, pela diferença colonial que nos bestializa e infantiliza –, não falamos. E não falamos porque a voz é um fenômeno relacional, que se estabelece em um *entre* que se dá na relação com a escuta. Como a experiência do pensamento que produzimos regionalmente – na América Latina, no continente Africano e na maior parte da Ásia – é subalternizada, é racializada pela diferença colonial, como inferior, dificilmente um diálogo será possível.

A voz e a escuta são partes do mesmo processo quando o que temos em questão é a possibilidade do diálogo. A voz, no diálogo, é uma voz dada ou silenciada no próprio movimento do diálogo. Não há diálogo possível se não cremos que a outra pessoa não pode entender o que dizemos (por ser pouco ou nada desenvolvida) ou se achamos que aquilo que ela tem a dizer não é relevante. O silenciamento é uma das mais eficazes e presentes ferramentas do esquema colonial. Parte do silenciamento implica em internalizar a dinâmica colonial. Colonizar nosso próprio pensamento, colonizar nossa capacidade de aprender, de ensinar, colonizar nossa relação com nós mesmas de modo que pensemos que haja, inexoravelmente, na relação com o pensar e com a educação hierarquias que devam funcionar como motores de uma lógica do desenvolvimento.

Muitas vezes esquecemos que os projetos desenvolvimentistas/desenvolvedores globais são os projetos locais de algum lugar. E nesse esquecimento tomamos como correto o caminho que pode ser até interessante para o local que o projetou, mas não necessariamente o único interessante para o restante do mundo. As filosofias e o ensino de filosofia europeu e estadunidense estão corretos em estudar suas próprias raízes filosóficas. O que não devemos tomar como natural é que estudar as raízes do pensamento eurocêntrico é a maneira correta e única de fazer filosofia. Podemos dialogar com a experiência vinda da Europa, mas fazer da experiência eurocêntrica a nossa é parar o diálogo, pois só haverá uma voz, a europeia. E não há diálogos de uma só voz.

Descolonizar o currículo implica que tenhamos de estabelecer com ele e através dele a busca de um diálogo. Diálogos com outras experiências, culturas, pensamentos. Talvez a busca experiencial pela relação com as vozes africanas e indígenas recomendadas pela própria lei que rege a educação brasileira seja um bom começo. Temos de experimentar a construção de nossas próprias vozes, impedindo que no movimento de internalização do histórico das dinâmicas coloniais, sejamos sempre, e cada vez mais, apenas vetores de sua manutenção.



## **ubuntu, ancestralidade e formação**

Em abordagens hegemônicas, podemos observar um cenário monótono, monofônico e monológico nos discursos pedagógicos do Ocidente, que regem hegemonicamente nossas práticas e nosso cotidiano escolares. E na busca de outras passagens, temos muito a aprender com as vozes vindas do velho continente negro. Isso não quer dizer que só exista um único discurso pedagógico no ocidente. Tampouco quer dizer que essa monotonia na voz desses discursos consiga extirpar outras vozes nas práticas educativas, embora costume silenciá-las ou torná-las periféricas.

As outras vozes que nos interessarão aqui são as africanas. Entre várias outras silenciadas pela monotonia dos discursos pedagógicos – que mesmo em sua multiplicidade, abordam de modos diversos o mesmo: o olhar eurocentrado sobre o mundo, sobre as pessoas e seus processos de aprender e ensinar – estas são vozes, ou um conjunto de vozes, que nos interpelam por serem constitutivas de nossa história e, em particular, da minha.

A alteração da LDB pela Lei 10.639/2003 – sobretudo com a inserção do artigo 26-A – abriu um espaço legal para que essas outras vozes pudessem ser trazidas de modo respeitoso, cuidadoso, para o espaço escolar, para além dos estereótipos racistas que circundam as pessoas negras. Com uma evidente componente política, este artigo conclama a educação formal a contribuir para o fortalecimento da identidade nacional através do reconhecimento das outras heranças e de outros elementos constitutivos, formadores, além daqueles europeus, na formação da cultura e da história brasileira.

Durante muito tempo, a presença negra nos conteúdos dos currículos resumiu-se à reprodução da imagem da escravidão e de suas consequências nefastas na sociedade brasileira. Esta modificação curricular buscou exatamente valorizar outros aspectos da presença negra no Brasil. Desde a promulgação da Lei, uma série de discussões se

instaurou no Brasil visando à capacitação docente e a produção de recursos didáticos que pudessem subsidiar a realização do que fora determinado pelo referido artigo da LDB.

Se superarmos a perspectiva racista que constituiu o olhar ocidental sobre os conhecimentos produzidos pelos diversos povos africanos, podemos encontrar uma infinidade de saberes, práticas e crenças que não apenas são valiosos na trama histórica das ideias, como são elementos potencializadores do pensamento, do *nosso* pensamento.

Nesse cenário, uma tarefa urgente é buscar conhecer, dentre o imenso conjunto de conhecimentos produzidos no Continente Negro, que elementos podemos trazer para a escola e para a formação docente para trabalhar com esses saberes. Aqui nossa questão central se coloca: além de pensar nos conteúdos, temos também de pensar nos *comos* da formação, que é feita tanto na escola como nos cursos de formação docente para o trabalho na educação básica. Se a escola e a academia apenas introduzirem novos conteúdos para a usual formação, não garantimos que os objetivos éticos e políticos da presença da história e da cultura africana na escola sejam atingidos. O risco da estigmatização, da segregação, da exclusão – ou inclusão perversa – provavelmente se manteria.

Aqui fazemos uma proposta pela coerência entre o trabalho com o conteúdo e relação estabelecida com os sentidos do que se estuda. Isto significa que devemos procurar aprender os modos legados pelas diversas culturas africanas em pensar a própria formação. Adentrando esta floresta de variados saberes, escolho, para nossa conversa, para pensar a problemática da formação – e utilizarei a discussão sobre a categoria de ubuntu, advinda dos povos de línguas bantas – para abordar uma possível contribuição a essa problemática da formação que se instaura tanto nas escolas quanto nas universidades para pensar a implementação da Lei. Esta é uma das muitas potentes ideias que encontramos no vasto conjunto de abordagens africanas, mas que pode ser interessante em um contexto como o que apostamos aqui, na formação de espaços acolhedores para os pensares e sentires negro-africanos.

### **algumas percepções africanas sobre a formação**

Para as abordagens africanas que nos chegaram durante a empresa colonial, não chegamos prontas ao mundo. As pessoas são formadas ao longo de suas vidas, pelos elementos “naturais” que compõem seu corpo e por tudo o que na comunidade já se viveu, pelos projetos que ela elaborara para seu futuro. Isso implica dizer que o processo de subjetivação implicado na elaboração da pessoa é contínuo e comunitário, de modo que a “formação da pessoa dá-se através de processos de socialização” (Oliveira, 2006, p. 55). A formação é, portanto, um processo constante, durante toda a vida; e a preparação para a vida em comunidade é um dos passos importantes.

É através da palavra falada publicamente que um indivíduo recém-chegado ao mundo, saindo da condição de coisa animada, entra no mundo dos sujeitos humanos (Cunha Jr. 2010, p. 85). Essa palavra, no decorrer desse processo, tem a função de conector com os diversos elementos que constituem a subjetivação: contato com a comunidade, com a ancestralidade e com a natureza. Alguém se torna sujeito, pessoa, num processo contínuo de recuperação, instalação e criação de novas relações entre estes três elementos.

A complexa noção de sujeito-pessoa para a maior parte das sociedades tradicionais africanas implica uma articulação entre elementos naturais e históricos. O sujeito é corpo, é natureza, é história, é cultura, é palavra. Não há uma ruptura entre história e natureza. Tudo é história, tudo é natureza e estes elementos diferenciam-se na relação que a comunidade estabelece com eles. Desta forma, a distinção entre natureza e história é contingencial, localizada e dinâmica. O corpo é a marca dessa dificuldade de separar a natureza da história. O corpo é ao mesmo tempo uma materialidade marcada por uma continuidade imemorial com o início do mundo das coisas, tendo carne, ossos, sangue, que partilham com o restante dos objetos seu caráter material. É, também, histórico, na medida em que decisões, os valores coletivos que constituem a comunidade e, mais tenuemente, as famílias, marcam um caráter histórico deste mesmo corpo. Um corpo é sempre um corpo físico em uma comunidade (Ribeiro, 1996).

A noção de comunidade que se afirma nos modos de vida e no pensamento das sociedades tradicionais africanas é bem distinta do modo de afirmá-la no Ocidente moderno, sobretudo quando pensada por um viés liberal. Enquanto no último, tal noção aparece quase sempre dicotomizada em relação à percepção de individualidade, nas primeiras ocorre um fenômeno inverso: há uma radical contiguidade entre o que seja a comunidade e o que seja o indivíduo-sujeito-pessoa: não há pessoas sem comunidade e não há comunidade sem pessoas. Neste contexto, há uma nítida superioridade do lugar da comunidade sobre o indivíduo nos processos de subjetivação. É em função de uma comunidade que alguém é subjetivado. Porém longe de indicar uma imposição da comunidade sobre o indivíduo, afirma-se, de modo radical, um processo de subjetivação colaborativa, onde a conexão solidária entre as pessoas é doadora de sentido para cada uma delas (Gbadegesin, 1991, p. 35-41). Isto não significa que nessas comunidades não existam conflitos, mas que estes são enfrentados sempre com a perspectiva de uma primazia do coletivo sobre o individual, sem a tentativa de anular este último, sobretudo porque, para estes povos, um conflito advindo do individual é, também, um conflito coletivo, pelo qual todas as pessoas são responsáveis, o que tende a impedir que um indivíduo seja, injustamente, violado.

Essa relação entre o indivíduo-pessoa-sujeito e a comunidade se afirma em função da ontologia sustentada pelas percepções de mundo desses povos. Elas afirmam uma

espécie de interligação fundamental entre todas as coisas existentes. Nada existiria independentemente do restante das coisas. Como exemplo, vemos que a noção de *ntu* (força vital) entre alguns povos falantes de línguas bantas<sup>7</sup> nos diz da existência de uma força universal que não apenas está contida em todas as coisas, mas as mantém em movimento e em interligação.

E esta mesma força está contida ao mesmo tempo nos seres humanos, em suas obras e associações, como é o caso da comunidade. Os humanos, vivos ou mortos, estão também em comunidade com a natureza não humana, na qual animais, plantas, elementos da natureza se condicionam, interagem e abrem espaço para novas interligações criativas (Tempels, 1965). Aqui, a individualidade aparece como um modo particular de lidar com todos estes elementos, imergindo neles e deles, para elaborar sentidos para as relações possíveis com o quadro multifacetado que tais elementos projetam diante de cada pessoa (Somé, 2007, p. 35-52).

O outro elemento central é a ancestralidade, sobre a qual já nos referimos no capítulo anterior. Esta é o motor da história que se dobra sobre seus filhos, estabelecendo uma tradição e modificando o mundo. A ancestralidade não é apenas uma relação que se estabelece com os ancestrais: é também, e sobretudo, uma lógica de continuidade que confere sentido – desde o presente – ao passado, que dando forma à memória. Desta forma, a ancestralidade aparece, nesses povos, como um dos fundamentos da própria cultura, que seguindo a dinâmica ancestral não será jamais estática. A ancestralidade é sempre uma experiência relacional, que liga, inclui e se move na perspectiva da multiplicidade – haja vista que somos herdeiros de diversos ancestrais.

A memória, espelho da ancestralidade, em uma movimentação vinculante com a palavra falada, apresenta-se como uma manifestação da história que não cessa de mover-se tanto em direção ao passado, quanto ao presente. O mundo, a vida, a existência são lidos pela ótica desta ancestralidade.

A ancestralidade é um tempo difuso e um espaço diluído. Evanescente, contém dobras. Labirintos desdobram-se no seu interior e os corredores se abrem para o grande vão da memória. A memória é precisamente os fios que compõem a estampa da existência. A trama e a urdidura são os modos pelos quais a estampa é tecida. A estampa é uma marca identitária no tecido incolor e multiforme da experiência. Jamais temos acesso à matéria-prima do tecido. Sabemos de sua existência simplesmente porque podemos identificar a estampa impressa sobre ela (Oliveira, 2007a, p. 245-246).

Esta ancestralidade – inscrevendo-se no corpo-história, no corpo-memória e no corpo-matéria da comunidade e das individualidades – forja sujeitos nessa trama que

---

<sup>7</sup> As línguas bantas constituem um tronco linguístico falado em uma extensa área do continente africano, que vai de Camarões até a África do Sul. O kimbundu, o kikongo, o zulu, o xhosa são alguns exemplos de línguas que compõem este tronco.

enreda natureza e comunidade, figurando assim, como “um modo de interpretar e produzir a realidade” (Oliveira, 2007a, p. 257). As pessoas vão surgindo, continuamente (e não apenas porque as pessoas não cessam de aparecer, mas porque elas jamais estão plenamente prontas), vão se formando em um processo sem fim; assim como interminável é a história que mantém viva a tradição e os anseios de uma determinada comunidade. O ponto de partida desse processo é a infância que, ao se formar, aparece como signo da perenidade da formação. Nesse cenário, a “ancestralidade converte-se no princípio máximo da educação” (Oliveira, 2007a, p. 259).

### **entre a formação e a infância**

Os processos de formação – e, com isso, toda a educação formal ou informal – são voltados para os processos de subjetivação, que não cessam nem mesmo com a morte. E, para aqueles que nascem, a formação se inicia na infância. Toda a formação é, ao mesmo tempo, epistêmica, política e moral, pois busca difundir e criar saberes, inserir o sujeito em formação em sua comunidade e aprender valores e as circunstâncias nas quais seja necessário segui-los ou modificá-los.

A criança é recebida como uma espécie de mensageira da ancestralidade, de modo que a infância é um signo de continuidade dinâmica, que traz em si toda a potência da memória ancestral, que deverá ser atualizada na formação (Clavert, 2009, p. 45). De modo que toda essa potência encarna o caráter dinâmico da tradição. A infância não é, portanto, uma condenação à repetição do mesmo ou a mera conformação de algo já previsto; mas a argamassa tradicional através da qual toda a possibilidade de transformação se instaura. A infância é, assim, a marca de uma elaboração que, partindo do já dado na história, na cultura e nos valores, abre a possibilidade de que outras experiências se instaurem.

A infância, para as sociedades tradicionais africanas que chegaram ao Brasil, recusa a noção de propriedade ou *patria potestas*. As crianças são filhas de uma grande família, a comunidade, e trazem consigo toda a ancestralidade desta. Essa família expandida faz com que a responsabilidade coletiva da educação/formação seja materializada. Embora haja uma proximidade maior com a mãe biológica, outras pessoas podem ocupar a função da amamentação e cuidado. O convívio coletivo faz com que “primos” sejam chamados de irmãos, “tias e tios” e outras pessoas mais velhas sejam chamados de mães e pais (Somé, 2007, p. 23-24). Essa diferença no parentesco reflète-se não apenas na nomeação da família, mas também na distribuição da responsabilidade pelo processo formativo. E, nesse contexto, toda a família se educa mutuamente.

O ato de nomear uma criança está conectado com a história da comunidade. Este ato – que por vezes é feito através de rituais iniciáticos – introduz o indivíduo na comunidade, tornando-a uma criança e fazendo com que ela ocupe um lugar social e

estabeleça, desde este ato, diferentes relações com seu entorno. Embora a nomeação seja um ato externo, isto é, não sendo a própria criança que escolha seu nome, isto não significa que a determinação do nome seja uma imposição mera e simples do desejo da comunidade. É uma aposta e um reconhecimento de que a criança, ao pertencer à comunidade, possa colaborar com a manutenção e a criação de possibilidades para a tradição que sustenta a comunidade. A criança é portadora dos votos/apostas da comunidade e caberá a ambas decidirem de que maneira esta aposta será concretizada.

A educação não é um processo de moldagem ou mera adaptação. É antes um processo de facilitação de metamorfoses, tal como a passagem da crisálida à borboleta, sem que a lagarta seja pensada como um grau inferior, atrasado ou a ser superado. É parte de um processo dinâmico sem fim, a partir do qual não se pode estabelecer um padrão para julgar o desenvolvimento (Erny, 2010). Esta formação deve lidar, ao mesmo tempo, com as potências da infância e fornecer às crianças os meios para que se integrem e colaborem com sua comunidade, de modo que possam estabelecer relações com suas vontades pessoais, seus projetos de futuro e, também, de um modo solidário, com o mundo coletivo no qual se inserem (Clavert, 2009, p. 46).

Nesse sentido, o processo de formação está conectado indelevelmente aos processos de subjetivação que, no contexto dos povos tradicionais africanos, conecta-se com toda uma visão integrada do mundo e dos seres humanos. A formação articula

as ideias-motrizas do pensamento africano tradicional estruturado de modo plural, que inclui as redes de participação e de correspondências que conectam o sujeito ao grupo e ao mundo como um todo, às dimensões verbais, ao dinamismo, ao inacabado, à riqueza e à fragilidade, ao papel fundamental transferido no meio social e à referência inevitável à sacralidade do mundo (Kisimba, 1997, p. 326).

O processo de formação educacional das crianças, nesses povos, segue a lógica da integração baseado nas ideias de natureza, comunidade e ancestralidade. Desde muito pequenas são ensinadas por todos na comunidade, o que torna a educação das crianças (e não apenas delas) uma prática sempre e eminentemente comunitária (Gbadegesin, 1991). E sua formação não se dá apenas através das palavras ditas: os gestos, olhares, os modos que as pessoas têm de ser e viver também ensinam sobre o que fazer e o que não fazer na ambiência da comunidade, ao mesmo tempo em que se estimula constantemente a individualidade, sempre em uma relação específica com o mundo social (Clavert, 2009, p. 66). Além da formação comunitária há, em diversos povos, práticas iniciáticas que, além de marcar uma específica relação com a visão sagrada de mundo dessas comunidades, também reforça o contato com o grupo social no qual as crianças se inserem. São ritos de passagem, nos quais novos lugares na comunidade são ocupados. Estes ritos têm tanto uma função espiritual, quanto político-social.

E, mais do que uma recusa da infância, como se alguém que se educasse ou se iniciasse “deixasse” de ser criança, se estabelecem outras relações com ela. Ela retoma o lugar fundamental da ancestralidade, que estará sempre presente, embora não mais da mesma forma que experimentada antes. Nunca deixamos de ser o que somos, mesmo que nos tornemos outra coisa. E, diferentemente da criança nietzscheana, as crianças das sociedades tradicionais africanas são completamente dotadas de passado e memória. E isso, além da forma conceitual, tem um caráter prático muito importante para a experiência da infância. A memória das crianças é fortemente estimulada, através do aprendizado de narrativas extraordinariamente longas – algumas que podem ser escritas em centenas de páginas – que elas incorporam a seus vocabulários e recitam sem dificuldade (Hampaté Bâ, 2010). O passado está sempre presente na memória das crianças. E, mesmo que todo o sentido daquilo que se aprende só se vá desvelando com o passar dos anos, a memória está lá, receptora e transmissora de uma história, de uma visão de mundo. E a formação educativa se dá através de um uso disseminador dessa memória, da história, da ancestralidade, da comunidade, da relação integradora com a natureza.

É muito comum que vinculemos a ancestralidade com a velhice. A clássica ideia de que uma pessoa velha nas comunidades africanas são bibliotecas vivas, que são guardiãs da ancestralidade são marcas dessa associação. Embora a passagem do tempo, o acúmulo de experiências, o maior contato temporal com o mundo e a comunidade sejam essenciais, ao afirmarmos um lugar privilegiado para a infância estamos ressaltando o caráter articulador das percepções de mundo tradicionais africanas. A ancestralidade se assenta na velhice, mas acolhe e se hospeda na infância, nos lembrando que a formação vai da criança à pessoa idosa. E também o gesto de ensinar. A formação é uma experiência coletiva, comunitária constante, permanente.

### **ubuntu e a afirmação da integração comunitária**

Um dos conceitos produzidos no Continente Negro mais conhecidos e divulgados no ocidente é ubuntu. Apropriado pela chamada “ética dos negócios”, pelas teorias de gestão de Recursos Humanos, pelos discursos liberais de “deixe o mercado se auto-organizar”, de uma “competitividade não destrutiva” etc. Isso mostra não apenas uma apropriação desenraizada como descomprometida com o sentido original do conceito.

Buscando dialogar com os contextos formativos, que sigam sentidos tradicionais africanos, encontraríamos um sentido enraizado de Ubuntu, que nos levaria a entender de que maneira a humanidade, a nossa humanidade, se dá sempre de modo interconectado. Ubuntu é uma abordagem da percepção de humanidade que não supõe indivíduos como referencial pra pensar o que é o humano. Em vez disso, encontramos uma coletividade que adquire a função de construir a identidade e a subjetividade de

indivíduos. Ubuntu, de um modo geral, é a humanidade pensada desde a interconexão fundamental entre tudo o que pode ser humano. Do ponto de vista do pensamento africano sobre ubuntu, não apenas as pessoas humanas que nós somos constituem a humanidade.

Há muitas mais “coisas” na humanidade além do *homo sapiens*, que é apenas um dos modos possíveis de humanidade. Tudo que tem agência, tudo que transforma a natureza, tudo que, de alguma maneira, interfira na movimentação das coisas, compõe a humanidade, portanto, também é ubuntu ou tem ubuntu. Uma humanidade interligada e que só funciona em interconexão. Isso tem implicações para o modo como conhecemos o mundo, como julgamos a ação, como entendemos a formação, como experimentamos a vida de um modo geral. Ubuntu seria um modo de ser vinculado com processos, com movimentos de um lado e com interconexão fundamental entre tudo o que possa ter uma capacidade de humanidade, tudo que tem agência, tudo que se comunica, tudo que come, tudo que age.

O filósofo sul-africano Mogobe Ramose (1999, p. 49) afirma que ubuntu é a raiz da filosofia africana. Ramose conta que a palavra, originária de uma das muitas línguas bantas, é composta por duas outras: *ntu* e *ubu* (1999, p. 50). A primeira, *ubu*, se referiria ao princípio fundamental da existência de tudo o que há, ao passo que *ntu* seria a manifestação articulada, constante e dinâmica deste mesmo princípio. *Ubuntu*, portanto, seria a expressão do princípio fundamental de toda a existência de modo inexoravelmente interconectado e interdependente, para o qual nada teria sentido ontológico, epistemológico, ético ou estético se existisse isoladamente.

Desde a perspectiva *ubuntu*, a existência de tudo o que há se dá de maneira dinâmica, articulada, coletiva, vinculando todos os existentes. Assim, se existimos enquanto humanos é porque estamos conectadas/os a todas as outras coisas existentes e, exatamente por isto, a todo o restante da humanidade, de maneira que o que temos de humano é sempre interdependente e plural, como plurais são as coisas que compõem o mundo. Retomando o caráter apontado pela dimensão da *Palabre*, Ramose aponta para o fato de que a fala é uma das características fundamentais que expressam a humanidade, o que ele explicita ao retomar a descrição dos seres humanos como *homo loquens* que, nesta abordagem dos povos de línguas bantas, seria nomeada de *umuntu*: um ser que fala, que coletivamente se expressa, na relação com outros falantes (lembrando que a fala é sempre uma dimensão intersubjetiva que se dá no encontro *entre* falantes e ouvintes), na pluralidade entre existentes.

Pensar a humanidade desde a perspectiva ubuntu significa não poder ter um indivíduo isolado, mas ontologicamente vinculado a todas as pessoas da coletividade. Diversas traduções para o termo *ubuntu* tendem a identificá-lo com “humanidade”, apontando para uma articulação entre um *modo de ser* e, de outro lado, uma *relação*

*com a comunidade, com o entorno, com o ambiente.* Por isso, a ideia não se reduz apenas ao contato apenas com os humanos que somos. A noção de comunidade seria mais ampla, pois tem a ver com a memória, com os pactos, com a história. Desde uma abordagem que considere o caráter dinâmico da realidade para esses povos, ubuntu estaria mais próximo do “sendo” que do “ser” e apontaria para o que temos em comum; de modo que uma tradução mais pontual seria “sendo em função do que temos em comum, do que nos cerca” (Ramos, 2010, p. 8-9).

Trazendo outros aspectos acerca de *ubuntu*, as palavras de outro sul-africano, Desmond Tutu (1999, p. 38), são elucidadoras:

A palavra ubuntu é muito difícil de traduzir para uma língua ocidental. Ela expressa o fato de se mostrar humano. Quando queremos fazer saber tudo de bom que pensamos de alguém, dizemos “Yu, u nobuntu”, “Existe: assim, e por isso, tem ubuntu” [...]. É também um modo de dizer: “Minha humanidade está intimamente ligada à sua” ou “Nós pertencemos ao mesmo feixe de vidas”. Nós temos um princípio: “Um ser humano existe apenas em relação a outros seres humanos”. Isso é bastante diferente do “penso, logo existo”. Pelo contrário, isso significa: “Sou humano, porque sou parte, participo, partilho”. Uma pessoa com ubuntu está aberta e disponível, afirma as outras pessoas e não se sente ameaçada se elas são competentes e eficientes, uma vez que ela tem uma confiança que se alimenta do sentimento de pertença a um grupo e ela se sente depreciada quando as outras pessoas são menosprezadas, humilhadas, torturadas, oprimidas ou tratadas como menos do que elas são. Harmonia, afabilidade, sentido de comunidade são bens preciosos. Para nós, a harmonia social é o *summum bonum*, o bem supremo. Tudo o que é susceptível de pôr em perigo a harmonia deve ser evitado como a peste. Raiva, ressentimento, desejo de vingança, e até mesmo o sucesso alcançado pelo preço de um confronto agressivo, tem o poder de corroer harmonia [...]. O que te desumaniza, me desumaniza fatalmente.

Assim, *ubuntu* afirma uma dinâmica de expressão da humanidade por meio de sua inquebrantável interligação com todos os outros existentes e, em especial, os outros humanos, a quem nos vinculamos em nosso caráter de *umuntu*. Dessa forma, nossa dimensão humana apenas aparece *em uma comunidade* que, de modo necessário, é anterior, lógica e ontologicamente, a nosso status individual, o que finda por determinar uma característica fundamentalmente ética e política para a existência humana, em decorrência desta sua necessária expressão intersubjetiva.

Se transferirmos esta discussão para uma filosofia da educação, *ubuntizando-a*, teremos de atravessar os processos educativos de elementos comunitários, fazendo com esse aspecto da *Palabre* perpassasse os valores, saberes e práticas educacionais. Poderíamos ver as pessoas inseridas em processos pedagógicos movidos por essa fala que é sempre uma troca intersubjetiva; aliando-as a processos solidários e colaborativos e que busque

tratar de modo acolhedor todos os saberes que nos circundam, uma vez que de algum modo estaríamos conectadas com todos eles.

Esta dimensão solidária se faria presente nos movimentos de ensinar e aprender de modo a impedir que formemos hierarquias opressivas entre saberes, crenças, visões de mundo, podendo esse movimento acolher sem exotizações ou reducionismos os saberes e filosofares africanos e afrodiaspóricos. A perspectiva *ubuntu* nos levaria a contornar o contexto da competitividade que, além de outros campos da vida social, se instaurou também em contextos educacionais (Gentili, 1999) que finda por também fazer com que as pessoas estabeleçam competições pelo pensamento e pela filosofia. Desde *ubuntu*, não se priorizaria nenhum tipo de competição, mas de colaboração solidária.

Segundo o filósofo moçambicano Severino Ngoenha (2011), a mais importante reivindicação feita pelo pensamento africano é o do reconhecimento da dignidade humana das pessoas africanas. E, nesse cenário, a discussão sobre ubuntu assume um lugar central para a discussão sobre formação, na medida em que entendamos formação como processo de humanização, tornar humano, tornar pessoa... Ao pensar a necessidade de considerar o campo de abrangência da consideração de quem possa ser pensado como humanos – não apenas por uma questão de reconhecimento político, mas por uma necessidade ético-ontológica de pensar a humanidade como um todo e sua formação –, ubuntu se mostra como um interessante conceito que nos mostra a radical proposta de integração entre comunidade, natureza, ancestralidade na formação das pessoas.

Se há alguma pessoa que seja desconsiderada como humana, sub-humanizada, a humanidade sofre como um todo. Isso significaria inverter a lógica colonial daquilo que Enrique Dussel (1993) chamou de falácia desenvolvimentista, que implica em considerar algumas pessoas menos humanas para poder educá-las, tutelá-las conduzi-las a um estágio de desenvolvimento próximo ao do ocidente, para com isso o mundo inteiro se beneficiar do progresso moderno-ocidental (Nascimento, Garrafa, 2011).

O ubuntu pode ser visto como um princípio de formação exatamente na medida em que explicita o fato de que parte do mundo, tal como o experimentamos cotidianamente, é atravessada pela injustiça, pela exploração, pelo menosprezo da maior parte da população mundial pelo esquema pernicioso de expropriação do ocidente; e precisamos preparar as pessoas e as comunidades para encontrar essa relação tensa. O pensamento desde a perspectiva ubuntu percebe que os esquemas de exploração que empobrecem e violam a maior parte da população mundial causa um dano coletivo e total à humanidade e é preciso reparar isso, restaurando a dignidade de todas as pessoas, da coletividade, buscando a harmonia da força vital que habita em cada uma das pessoas do planeta (Ngoenha, 2011).

É por isso que a ética que deriva dessa abordagem de ubuntu é fundamentalmente solidária: é preciso que nos comovamos com qualquer situação precária que atinja alguém e passemos e a nos posicionar sobre isso. E longe de ser um gesto meramente altruísta, é uma postura de responsabilidade com totalidade da humanidade que habita em cada um dos existentes humanos; é um reconhecimento de que se há algo que precariza a vida de uma só pessoa, pode precarizar também a totalidade da humanidade, e normalmente o faz. É a busca da harmonia humana, radicalmente coletiva, que torna o ubuntu um princípio formativo.

Se não formos iguais na distribuição dos recursos, dos valores, dos saberes inevitavelmente o seremos na disposição à precariedade, embora algumas pessoas e alguns grupos, saibam se aproveitar melhor disto que outros: o que mantém o mundo invariavelmente numa situação global de injustiça. Por isso, ubuntu aparece como um princípio que sustenta que ajamos humanamente e com respeito aos outros humanos como modo de demandar a mesma conduta para nós – e para todas as pessoas (Ramos, 2013) e que formemos as pessoas para agir assim.

Desta maneira, ubuntu se mostra como uma perspectiva solidária, comunitária, coletiva que enfrenta as contradições e tensões da humanidade, na busca de solução de conflitos e de preparar as pessoas e as comunidades para conviver, articuladamente, valorizando os encontros com a pluralidade, lidando com as divergências sem o propósito de aniquilar o que difere de nossas visões de mundo. Ubuntu pode ser, assim, um princípio de formação que nos ensine a lidar com o diverso que nos constitui, reconhecendo a humanidade na multiplicidade, aprendendo e ensinando através dela. Não é a afirmação de um *mesmo* humano, mas a formação para o reconhecimento e a valorização da singularidade múltipla que constitui constantemente o humano e que em diversas situações provoca impasses, dificuldades nas relações. Aprender valorizando; valorizar aprendendo e tomando o conflito como constitutivo e não como destrutivo, buscando, tanto quanto possível, harmonizar as relações na proteção individual e coletiva.

**ainda...**

A noção banta de *ubuntu* nos apresenta o caráter radical dos processos coletivos de subjetivação, de formação. E não poucas vezes encontramos relatos nas literaturas sobre essa noção envolvendo imagens infantis. Muitas vezes encontramos, em narrativas midiáticas sobre ubuntu, crianças indagadas por abordagens ocidentais, em situações nas quais a competitividade e o individualismo prevaleceriam no nosso mundo; e tem-se como resposta por parte de qualquer uma das crianças indagadas a afirmação colaborativa de que “sou porque somos”, isto é, a humanidade ali se estabelece exclusivamente pelos laços coletivos que introduzem cada indivíduo no seio da

coletividade. Coletividade esta que nos constitui, nos forma, nos educa constantemente. Nesse cenário, a ancestralidade que se hospeda no coletivo nos envolve, nos constitui nas tramas articuladas das comunidades.

O Ocidente nos legou uma quase intransponível centralidade do individual e, dessa forma, um enfraquecimento das relações comunitárias. Junto a isso, estabelecemos com a infância uma relação de um estágio da vida a ser superado ou, então, afirmamos uma imagem romanceada de um paraíso para sempre perdido que idilicamente tentamos recuperar. Por outro lado, nos oferece uma imagem de formação como uma preparação que consiste no desenvolvimento de habilidades e competências para habitar esse mundo competitivo. Nas bordas destas maneiras hegemônicas de ver o mundo, legadas pelo Ocidente, encontramos uma ideia homogeneizadora de formação, na qual tanto o sujeito (mesmo estando em crise, como afirmam os críticos da modernidade), quanto o processo de subjetivação estão subordinados a um ideal de pessoa, de humano que gira em torno de um *mesmo* fundador de uma ideia hierarquizada de diferença, que se instancia em uma violência radical na relação com a alteridade. Neste cenário, os processos formativos estão colocados em uma lógica bélica empobrecedora e meramente adaptativa. Vemos esvair a criatividade das pessoas em formação, em benefício de uma boa tática de sobrevivência em nossos tempos sombrios, nos quais nossas existências se esvaziam de sentido e a natureza mostra sinais de esgotamento em função de nossa intervenção sobre ela.

Uma importante lição que aprendemos com os povos africanos é que, se levamos a sério a ideia de integração entre natureza, comunidade e ancestralidade, não temos razão para descartar nenhum olhar, inclusive o ocidental. Ele é, como qualquer outro, parte de nossas histórias, parte de nós. E o desafio que se lança, junto a uma formação ubuntizada, é – para nós que somos constantemente formados com um encontro privilegiado com a perspectiva do Ocidente – em como lidar com as tensões entre os encontros destes diversos modos de perceber o mundo e a própria humanidade.

E aqui talvez encontremos uma preciosa contribuição para pensar a formação docente para lidar com conteúdos da história e cultura africana e afro-brasileira tanto nas escolas quanto nas universidades. Assumir a postura acolhedora dos olhares africanos em sua autocrítica frente ao encontro com essa “alteridade” ocidental que é, muitas vezes, excludente. Assumir uma formação ancestralizada, comunitarizada, naturificada, ubuntizada pode facilitar o contato com esse saber que nos é estranho, estrangeiro, forâneo, mesmo que em grande parte nos constitua.

Desfazer as imagens estereotipadas, exotizadas, exige um esforço de buscar nossa ancestralidade africana, sem a suposição de que elas sejam apenas peças exóticas de nossa cultura, que por alguma concessão ou bondade precisemos valorizar. Trata-se, antes, de reconhecer a inclusão perversa desses saberes ancestrais e comunitários na

prática racista da formação ocidental moderna e estabelecer com eles outras relações, relações mais acolhedoras, hospitaleiras, que tenham como base a própria dinâmica dos olhares e vozes africanas que nos forneceram e fornecem valores, práticas e crenças que muitas vezes desprezamos em nossa sanha de nos afirmarmos no mundo moderno ocidental, exclusivista e individualista.

Que os encontros com essas outras vozes e outras visões de mundo nos apareçam como convites para partilharmos com o mundo negro aquilo que sempre foi deles e nosso, a humanidade, a capacidade de criar, pensar, produzir um mundo dinâmico, articulado, potencializador de nossas vidas.



## **infância e formação: entre temporalidade, memória e ancestralidade**

### **das tantas metamorfoses...**

Por aqui, estamos acostumadas a pensar as infâncias entrelaçadas e entremeadas a algumas ideias. As mais comuns são o tempo e a experiência. Esse tempo, por vezes é entendido como cronológico, apontando para alguma etapa da vida. Outras vezes, é entendido como ligado a uma experiência infantil, que aponta para um jeito de estar na vida, transitando entre o passado e o futuro, sendo, assim, um movimento existencial na vida, que nos descentra de um tempo “ótimo” da adultez, colocando-nos à espera, em aberturas; não sendo, portanto, fundamentalmente apenas cronológico. Essa experiência é entendida como um movimento na existência, pleno de potência, de criação, de abertura, que não necessariamente se prende ao período em que vivemos como crianças.

Ladeando-me com essas ideias de infância, gostaria de discutir mais algumas, advindas de regiões de línguas bantas e iorubás do continente africano (ou seja, nos situaremos em parte da chamada “África Negra”), atenta às suas projeções na diáspora, sobretudo nas que podemos encontrar nos terreiros de candomblé. E essas infâncias serão discutidas a partir de percepções/imagens da criança: embora nem sempre se possa sobrepor às crianças e às infâncias, tampouco se pode recusar suas relações.

Em outro momento (Flor Do Nascimento, 2012), discuti, a partir de abordagens originárias de povos bantos e iorubás, as relações entre infância e formação, apontando para a dimensão da permanente experiência de aprendizado e de subjetivação, em contextos nos quais a tradição desses povos nos apresenta uma inexorável relação entre comunidade, natureza e ancestralidade, desde os modos como essas tradições de pensamento entendem essas ideias.

Aqui, estarei interessada em partir de uma certa imagem de infância, para contrastá-la com essas abordagens de origem africana, atravessando-as pela temática da formação, desde as múltiplas relações entre infância, memória e temporalidade, desde categorias filosóficas das tradições destes povos que estabeleceram uma profunda relação com o Brasil, colaborando para sua construção embora, em função do racismo, sobretudo em sua faceta epistêmica, não se as reconheça amplamente.

A imagem com a qual eu gostaria de iniciar é a trazida por Nietzsche (2011) através do primeiro dos discursos de Zaratustra: “Das três metamorfoses”. Nesta parábola, Zaratustra nos conta sobre os movimentos metamórficos do espírito em camelo, do camelo em leão e do leão em criança. Os três animais metaforizam relações do espírito com os valores no mundo. E há relações internas entre eles. O camelo aponta para o espírito aprisionado, que carrega peso, fardos. É a dimensão resistente do espírito, o “espírito resistente” (Nietzsche, 2011, p. 27).

O camelo rebaixa-se, reluz sua tolice, tem fome na alma – embora se alimente da verdade –, acerca-se de quem não lhe acolhe, ama os que o desprezam, caminha para o solitário deserto. E, nesse deserto, surge o segundo o animal, o leão: guerreiro insurgente que se antepõe ao “não-farás” – dito incessantemente ao camelo resistente –, na afirmação de um “eu quero” (Nietzsche, 2011, p. 28). O “não-farás” é o inimigo a ser enfrentado, na forma de um dragão moral, que se esforça por interditar a vontade...

Nessa batalha, o leão finda por criar “a liberdade para a nova criação” (Nietzsche, 2011, p. 28), dando ao espírito o direito de experimentar outros valores, através da caça e captura da liberdade. Uma vez que a liberdade está sob a posse do leão, sua finalidade se impõe: liberdade para quê? “Criar novos valores” (Nietzsche, 2011, p. 28), diz Zaratustra. E o agente dessa criação é o último animal, a criança, capaz de fazer aquilo que o grande guerreiro felino não é capaz. O leão não cria, pois está em uma relação simbiótica com seu inimigo, movido, de algum modo, ainda, pelo ressentimento em relação ao passado cativo, servil em que vivera o camelo (Larrosa, 2002, p. 109).

O primeiro uso da liberdade, transforma o leão em criança, indicando uma libertação do ressentimento, do passado, instalando no espírito o não saber, a dúvida, a abertura: “Inocência é a criança, e esquecimento; um novo começo, um jogo, uma roda a girar por si mesma, um primeiro movimento, um sagrado dizer-se sim” (Nietzsche, 2011, p. 28-29). Assim, no espírito se instala a criação, uma afirmação da própria vontade, para a conquista do próprio/seu mundo, afirma o Zaratustra nietzscheano. Abandona-se o passado, para construir um futuro, desde o eterno presente infantil em um uso potente da liberdade, entendida como “experiência da novidade, da transgressão, do ir além do que somos, da invenção de novas possibilidades de vida” (Larrosa, 2002, p. 117).

Esta imagem da infância – vista desde a experiência da criança em abandonar a memória ressentida, um passado que retraz dragões inimigos, que se abre à criação de

um novo, com começos – será aqui dialogada com abordagens produzidas por alguns povos africanos, não com a intenção de estabelecer contradições ou entender quem “tem razão”, mas para produzirmos percepções plurais de nossas relações com a infância no Brasil, país tão influenciado por imagens ocidentais quanto por imagens advindas do velho continente negro, embora muitas vezes tendamos a não reconhecer a importância dessa última, sobretudo quando pensamos em tratar de nossas crianças, de nossas infâncias, que são herdeiras de múltiplas heranças, mas que têm parte delas negada, ignorada, apagada.

Aqui, penso que, na experiência do espírito no Brasil, há muitas metamorfoses possíveis. E as apontadas por Zaratustra são apenas parte delas. E, nesse sentido, múltiplas percepções de criança e das infâncias potencializam mais dimensões para abordagens das relações dos seres humanos com os valores e com o próprio mundo. Essas percepções de criança e infância serão articuladas a partir de três marcos: a temporalidade, a memória e a ancestralidade, em busca de caminhos, de uma possível volta para a formação, com o auxílio dessas imagens filosóficas e procurar algumas possibilidades de uma educação para os encontros entre os múltiplos e diversos, apostando em horizontes plurais, antes *pluriversais* que *universais*.

Convém frisar que as línguas bantas e o iorubá – em camadas não coloniais – não possuem, em seu léxico, um termo para se referir à infância, seja como experiência, seja como fase da vida. Entretanto, aqui faremos um exercício de pensar a infância em nosso país, desde esses referenciais dos quais somos herdeiros. Não para atribuir-lhes uma entidade nossa, mas para nos pensarmos, desde abordagens plurais, as nossas crianças que, de algum modo, acabam experimentando as cosmopercepções africanas em sua experiência na diáspora brasileira.

### **infâncias e temporalidade**

Na metáfora de Zaratustra, a criança é um começo, o início de um novo, uma projeção do presente em direção ao futuro. E o passado é o que deve ser abandonado na perspectiva de recusar a autonegação do camelo e o ressentimento do leão. Criar, assim, é estar livre de um passado que mortifica a potência do hoje.

Essa abordagem carrega, ainda que criticamente, a perspectiva moderna, projetada “para o futuro, considerado modelo para o presente, não há a representação cíclica do tempo e pressupõe-se a possibilidade de controle do tempo a curto, médio e longo prazo” (Ribeiro, 1996, p. 49). Dito de outro modo, a temporalidade da infância projeta-se desde o presente para o futuro.

Se o filósofo queniano John Mbiti (1970) tiver razão<sup>8</sup>, as sociedades tradicionais africanas<sup>9</sup> não têm uma grande preocupação com o futuro. Em sua interpretação, para essas sociedades, o “tempo é um fenômeno bidimensional, com um longo *passado*, um *presente* e virtualmente *nenhum futuro*. O conceito linear de tempo do pensamento ocidental, com um passado indefinido, um presente e um futuro infinito, é praticamente estranho ao pensamento africano. O futuro é virtualmente ausente porque os acontecimentos vindouros não foram realizados e, portanto, não podem fazer parte do tempo” (Mbiti, 1970, p. 21-23). Para dar conta dos eventos que seguramente acontecerão, por estarem vinculados com os ciclos naturais, ele afirma que as sociedades tradicionais africanas se aproximam da ideia de um tempo virtual, que seria distinto de um tempo real, vivido, acontecido (Mbiti, 1970). Mbiti (1970, p. 23) ressalta que o tempo tradicional africano se move mais para trás que para a frente e que o que acontece hoje, sem dúvidas se desdobra em futuro, mas só o presente nos atravessa e nos passa: o futuro não é, senão como potência.

Esta percepção vincula as crianças não com um futuro, mas com o passado e o presente, o que faz com que a própria experiência seja toda projetada para a compreensão de um passado e de um presente que nos faça, hoje, saber quem fomos e quem somos e, a partir desse *somos* fazer outras coisas, potencialmente, no porvir. Por isso, é fundamental para as crianças conhecerem a história de seus antepassados vivos e mortos, o que faz com que em muitas sociedades tradicionais africanas, a educação das crianças tenha como ponto fundamental “aprender as genealogias das quais descende, o que dá um sentido de profundidade, pertencimento histórico, enraizamento e obrigação sagrada de prosseguir a linhagem genealógica” (Mbiti, 1970, p. 136-137).

Como as crianças são filhas de toda uma comunidade – e não apenas de um casal – (Somé, 2007, p. 23-24), saber de sua genealogia implica em um comprometimento de toda essa comunidade na transmissão desse passado que aparece como uma atmosfera que envolve toda a experiência infantil, mas também de um presente que só o é em função dessa história tecida no passado. Essa postura demanda da comunidade, incluindo as crianças, um cuidado profundo com o presente, pois o que fizermos hoje, se tornarão passado e, portanto, fundamental para a história comunitária. Há uma profunda

---

<sup>8</sup> Há uma série de críticas africanas à interpretação de Mbiti sobre o tempo, sobretudo no que diz respeito a sua noção de passado. Mas parece haver um consenso entre os críticos de que a leitura sobre o futuro, feita pelo queniano, é isenta de problemas. Sobre tais críticas, consultar Alexis Kagame (1975) e Modupe Oduoye (1971).

<sup>9</sup> Aqui, a ideia de sociedades tradicionais não se refere a tradições puras, mas àquelas as quais o processo de colonização não foi capaz de extirpar todos os valores, crenças e práticas presentes antes da experiência colonial. A cultura dessas sociedades é dinâmica e se transforma sempre que necessário para manter o que lhe interessa, modificando o que é preciso para seguir no movimento da história (Iniesta, 2010, p. 16).

interconexão entre o passado e o presente, assim como há uma profunda interconexão entre todos os existentes da realidade, para essa percepção tradicional africana.

O fato de esse passado ser irrenunciável conforma uma série de obrigações morais para com a natureza e com a comunidade. Essas obrigações são um compromisso com a história, seus acertos e erros, um projeto de comunidade que adquire sentido no tempo, trazendo uma experiência de aprendizado constante, na busca da construção da melhor história que se puder, pois ela será sempre *nessa*, e não temos como nos livrar dela.

O nigerino Boubou Hama e o burquinense Joseph Ki-Zerbo (2010, p. 24) chamam a atenção para o fato de que o tempo tradicional africano “engloba e integra a eternidade em todos os sentidos. As gerações passadas não estão perdidas para o tempo presente. À sua maneira, elas permanecem sempre contemporâneas e tão influentes, se não mais, quanto o eram durante a época em que viviam”. Assim, somos eternamente responsáveis pela história que fazemos, pois é no presente que projetamos os ancestrais que seremos e, também, é nessa eternidade que prestamos conta para os ancestrais que vivem agora e os mortos-viventes.

Essa dimensão faz com que morte e vida estejam em uma relação completamente distinta daquela que visualizamos corriqueiramente no ocidente. Se a morte, no ocidente, implica em um “sair de cena” social, ficando o morto localizado no passado, e trazido ao presente apenas pela memória, de modo inconstante, para as tradições africanas o morto é presente não apenas no passado, mas também nos dias atuais, permanentemente. O convívio entre as crianças e a morte é constante.

Uma das maneiras de compreender essa ligação, de como ela chega ao Brasil, é pela observação de um dos signos presente no *m̄rindílógún*<sup>10</sup>, o sistema de comunicação com a ancestralidade. Neste signo – conhecido entre nós pelo nome de *éjì òkò ou ejì okò* –, que tem como espectro geral a “dúvida”, incerteza, os ancestrais mortos (chamados de *Eguns*) falam. E nele também fala Ibeji, o orixá dos gêmeos<sup>11</sup>, normalmente

---

<sup>10</sup> Este sistema de comunicação ficou conhecido no Brasil como o famoso “jogo de búzios”, que é largamente utilizado como uma técnica oracular. Entretanto, para as práticas tradicionais, ao menos dos povos de línguas bantas e iorubás, esse sistema é utilizado para estabelecer a comunicação com os ancestrais e com as outras “pessoas” da comunidade, que não falam exatamente a língua corrente desta. Como alertei em outro lugar “Apenas ao modo de uma carta náutica os jogos poderiam fazer previsões ou, ainda, como previsões meteorológicas, na ligação com a imagem interconectada da realidade” (Flor do Nascimento, 2016, p. 163). Esse sistema, opera através da leitura situacional de articulações entre dezesseis signos, chamados de *Odu*s e que se vinculam com/representam aspectos da realidade e com sistemas de conhecimento desta. O signo ao qual me referirei é, na maior parte dos métodos utilizados no Brasil, pelos candomblés, para ler os búzios, o segundo signo do sistema (Rocha, 2003).

<sup>11</sup> Ibeji é conhecido no Brasil como o orixá (divindade iorubá) que rege não apenas os gêmeos (a palavra *ibeji* significa, precisamente, “gêmeos”), mas é também a divindade da jovialidade, dos jogos infantis. Nos candomblés, essa divindade se vincula aos *Erés*, entidades infantis que são também um dos modos dos orixás se comunicarem, pois trazem as mensagens das divindades iorubanas quando os iniciados entram em transe com essas entidades.

vinculados com as crianças pequenas. A infância e a morte se expressam *através* do mesmo signo, falam *desde e sobre* o mesmo tempo; a despeito de estarem em momentos distintos, são ligadas por essa temporalidade que as colocam à espreita uma da outra, sem tensões necessárias.

Assim, poderíamos dizer que as crianças estão mais próximas da morte no passado, a dos mortos, que da morte do futuro, aquela que elas mesmas experimentarão um dia. Deste modo, percebemos uma maneira bastante particular de ligar as crianças à temporalidade, não mais a um futuro ou a um sempre agora inaugural, mas sobretudo ao passado. As crianças são, sem dúvida, como nos lembra Mbiti, conectores com esse passado que nos acompanha incessantemente.

Antes que nos assustemos com essa proximidade “quase idealizada do passado”, ouçamos o que Iyakemi Ribeiro (1996, p. 63) nos alerta:

Seria tal visão do processo histórico estática e estéril, na medida em que coloca a perfeição no arquétipo do passado, na origem dos tempos? Constituiria o ideal para o conjunto das gerações a repetição estereotipada dos gestos do ancestral? Não. Para o africano o tempo é dinâmico e o homem não é prisioneiro de um mecânico retorno cíclico, podendo lutar sempre pelo desenvolvimento de sua energia vital.

O tempo com o qual a criança está conectada aqui é expresso nessa repetição do dinâmico, do instável, do incerto, com um compromisso com esse passado que a todos rege. Não há aqui um eterno retorno do mesmo, mas um *eterno retorno da pirueta*, que tem sempre o compromisso com o chão, que vem antes.

### **infâncias e memória**

Enquanto a criança nietzscheana é esquecimento, as crianças nas tradições africanas são eivadas de memória, são sua expressão. Assim como elas são expressão e manifestação do tempo passado, dessa temporalidade eterna que “*move-se para trás*, mais do que *para a frente*” (Ribeiro, 1996, p. 50), as crianças expressam e manifestam aquilo que Amadou Hampâté Bâ (2003, p. 13) chamou de “memória africana”. Esta expressão aqui não indica uma natureza, uma essência africana da memória, mas o modo como a história das tradições orais africanas trouxeram movimentações particulares dos modos de se relacionar com o que se recorda. E a criança africana é totalmente inserida nesse contexto histórico, assim como podemos também dizer que a memória africana é, em algum sentido, infantil.

Ao descrever a memória africana, Bâ (2003, p. 13) nos conta que é na infância que seu exercício se inicia. Não apenas de reter o que se vê hoje, mas lembrar o que fora contado repetidas vezes no passado:

É que a memória das pessoas de minha geração, sobretudo a dos povos de tradição oral, que não podiam apoiar-se na escrita, é de uma fidelidade e de uma precisão prodigiosas. Desde a infância, éramos treinados a observar, olhar e escutar com tanta atenção, que todo acontecimento se inscrevia em nossa memória como em cera virgem. Tudo lá estava nos menores detalhes: o cenário, as palavras, os personagens e até suas roupas. Quando descrevo o traje do primeiro comandante de circunscrição francês que vi de perto em minha infância, por exemplo, não preciso me “lembrar”, eu o vejo em uma espécie de tela de cinema interior e basta contar o que vejo.

E esse exercício se vincula com a ideia de temporalidade que vínhamos discutindo antes, agora na relação com as histórias e narrativas africanas:

Nas narrativas africanas, em que o passado é revivido como uma experiência atual de forma quase intemporal, às vezes surge certo caos que incomoda os espíritos ocidentais. Mas nós nos encaixamos perfeitamente nele. Sentimo-nos à vontade como peixes num mar onde as moléculas de água se misturam para formar um todo vivo (Hampaté Bâ, 2003, p. 14).

Mais do que a pressuposição de que as crianças são folhas em branco que podem ser preenchidas com o que a comunidade quiser, há a percepção de que elas são a própria expressão desse tempo passado e, portanto, carregam o dever de atualizar essas narrativas. E a memória se encarna nos corpos infantis, não apenas na forma de imagens sensoriais, mas em sons, cheiros, texturas. Os corpos sentem o que lembram. Os sujeitos lembram o que sentem.

Aqui percebemos que a oralidade, base fundamental dessa memória africana, não pode simplesmente ser reduzida à mera relação entre a fala e a escuta. Ela significa, antes de tudo, uma implicação dos sujeitos naquilo que se diz e naquilo que se escuta. Não apenas a palavra está em jogo na oralidade, mas a pessoa, a comunidade, a realidade. Assim, vemos que a memória é parte desse dispositivo da oralidade que provoca que o humano se verta em palavra, isto é, que a palavra seja uma parte do humano, que está sempre em jogo no que diz e no que escuta.

Como a criança é a expressão desse passado que a comunidade precisa cuidar, sua relação com a memória também precisa ser cuidada, preparada, incentivada. Não se pode pensar, nessa abordagem, que a criança esteja começando algo, mas sim continuando. E continuar significa perceber os passos que vieram antes.

Ainda dialogado com a parábola de Zaratustra, se para o ocidente, esquecer é uma condição para poder criar, para livrar-nos do ressentimento mortificador, para as perspectivas tradicionais africanas é apenas através do reavivamento da memória que se pode impedir que algumas pessoas sejam feitas de camelos servis. A proposta aqui não é de uma vida ressentida, mas de uma vida que possa reinventar, desde o já feito, outras possibilidades não mortificadoras.

Não sem motivos há uma grande importância no gesto de nomear uma criança para as sociedades tradicionais africanas, sobretudo as de línguas bantas e iorubá. Nomear é situar a criança em seu trajeto histórico e inseri-la na marcha que fará com que ela se conecte com a história de quem lhe antecedeu. O nome é sempre escolhido pela comunidade e se refere às expectativas que a comunidade tece sobre como a pessoa recém-chegada ocupará seu lugar na história da comunidade. Os iorubás chamam de *íkómójáde* ao processo de nomear as crianças, de situá-las no contexto da comunidade, com o “objetivo de identificar a existência formadora da criança” (Silva, 2015, p. 90). Nomear uma criança é situá-la em uma ontologia relacional, reconhecendo sua pertença ao grupo e à realidade, dando seguimento a uma história que lhe precede.

É fundamental, ainda, notar que a memória, como a infância, é um processo, e não um repositório de imagens a serem utilizadas em algum momento oportuno. A memória, instalada na plenitude do sujeito, conforma-o, de modo dinâmico, como dinâmica é a própria memória. Como o passado é vivo e se move até o presente a todo instante, viva também é a memória que precisa estar em atividade processual para acessar a história.

Como em expansão estão as crianças, em expansão está a memória, não por acumular mais dados do passado, mas por sempre rearticulá-los criando, nas narrativas, um sentido sempre diverso em torno do já vivido. Não se trata, propriamente, de reinventar, mas de visitar a história, percebendo o mesmo cenário desde outros encontros, de modo que a memória se apresenta como um palco de um outro-mesmo e de um mesmo-outro que se encena sempre que uma história é contada, ouvida, sentida. Nos terreiros de candomblé, baluartes da preservação de saberes, práticas e valores africanos no Brasil, vemos com regularidade o uso de uma “mesma história”, para contar “histórias diferentes”. As narrativas míticas, os *itans* para os povos dos candomblés de origem iorubá, carregam uma pluralidade de sentidos, mesmo quando recontados (Ferreira, 2015, p. 19).

A memória, como as brincadeiras de crianças, traz as sensações sempre de modos diversos. Assim, a memória africana é infantil e as crianças são sujeitos responsáveis por um primeiro agenciamento dessas memórias, que mesmo através da riqueza de detalhes, como assinalou antes Bâ, não perde o espaço da criação. Mas aquela criação que sabe que parte de um ponto histórico deixado pelo passado, nunca *ex-nihilo*. O vínculo entre a memória e as crianças se dá exatamente porque para as sociedades tradicionais africanas, a ideia que se tem das crianças está muito distante de algo como um ser em potência, um ser a quem falta algo, um ser a quem falta vivência. É exatamente porque as crianças são uma vivência dinâmica de um passado já vivido pela comunidade e que segue sendo experimentado, que elas são memória encarnada, pois no “emaranhado de redes em que circularam suas memórias e interações, forjaram ‘vozes do corpo’ no

improviso, reinventando viveres de resistência em suas linguagens” (Antonacci, 2014, p. 35).

### **infâncias e ancestralidade**

Quando percebemos a memória como uma instância do coletivo que as pessoas particulares participam e agenciam, podemos ter elementos para perceber que a ancestralidade não é apenas a descendência biológica que uma pessoa tem de uma família consanguínea, mas, sobretudo, o atravessamento de toda a história na formação dos sujeitos. Assim, podemos entender a ancestralidade como a história da comunidade, que nos conforma não apenas através da doação do material biológico, mas também de seus projetos, seus erros, acertos, expectativas.

As crianças são uma espécie de elo entre essa dimensão histórica do passado e o presente das comunidades. São não o símbolo de seu futuro, mas a expressão de sua continuidade no presente. Desse modo, diferentemente da criança de Zaratustra, que é um novo começo, a criança para o pensamento tradicional africano é a marca da continuidade, uma expressão da ancestralidade. Ela nem é nova e nem começa. Ela segue. Mas não segue monotonicamente. Ela segue em inversões, deslocamentos, fissuras, piruetas. Inclusive da própria temporalidade. Um interessante exemplo disso, aparece no pensamento iorubá. Na figura dos gêmeos, nos partos naturais, uma criança nasce antes da outra. A primeira a nascer, é chamada *Taiwo* – que significa quem vem experimentar o gosto do mundo – e a segunda, *Kehinde* – quem chega depois da outra (Anda, 1996, p. 43).

Cronologicamente, Taiwo deveria ser a criança mais velha, uma vez nasceu primeiro. Entretanto, a criança considerada mais velha é Kehinde. Isso é um radical deslocamento temporal provocado pela experiência das crianças, em uma sociedade organizada politicamente em torno da senioridade (Oyěwùmí, 1997). A criança que nasce primeiro irá verificar o mundo, e quando der o sinal de que está tudo bem, através de seu choro, Kehinde chegará. E já chegará com as prerrogativas que sua senioridade sobre Taiwo lhe garantem.

Essa relação com a ancestralidade nos apresenta uma criança marcada pela velhice da história. Quem chega depois é sempre mais velho, na medida em que traz as bagagens acumuladas por quem lhe antecedeu, adicionadas à própria experiência de seu nascimento. Essa característica posicional, tende a se esmaecer na medida em que a criança vai envelhecendo e entra na mesma lógica de senioridade que o restante da comunidade. Por isso, vemos nos terreiros de candomblé as crianças com toda a liberdade e com acesso a eventos que algumas pessoas mais velhas só poderão ter na medida em que adquirirem mais idade.

Mas engana-se quem pensa que essa inversão é fortuita. As crianças, com toda essa “liberdade” vão, aos poucos, inserindo-se nas normas da comunidade, inclusive aprendendo as posições hierárquicas que advém da idade. Ao mesmo tempo, as ancestrais (sobretudo as já mortas), que vieram muito tempo antes de quem chegou agora, experimentaram o mundo, tal como Taiwo, para que as novas Kehinde possam vir. Há privilégios precários e posicionais que essas novas Kehinde gozarão. Mas tão logo percebam como é o sistema hierárquico, se tornarão “mais novas”, e deverão respeito aos ancestrais, que não apenas viveram antes, mas tornaram sua vida possível.

A relação, portanto, entre as crianças e a ancestralidade é de mútua alimentação e mútuo respeito. Muitas vezes, as crianças são entendidas como a expressão mais plena da ancestralidade. Em sociedades nas quais a senioridade é a manifestação da sabedoria, tender-se-ia a pensar que apenas as pessoas velhas seriam essa encarnação ou performance da sábia; entretanto, para diversos povos tradicionais africanos, “a criança é o símbolo mesmo da sabedoria (...), símbolo do conhecimento original e da sabedoria suprema” (Erny, 1990, p. 72). E as sábias velhas e as sábias infantis se respeitam e apoiam. A sabedoria que vai e a sabedoria que chega convivem, entre tensões e florescimentos, apontando para uma continuidade incessante. E, é nesse ponto, que a perenidade da formação fica explícita.

#### **encontros formativos entre as infâncias nietzscheanas e africanas**

A experiência da infância para os povos tradicionais africanos é vinculada à sabedoria em função de sua estrita ligação com os processos formativos. Se é verdade que a formação é um processo que atravessa toda a vida – já que ninguém nunca está definitivamente pronto, pois ser é ser para esse mundo que está sempre em constante transformação (Clavert, 2011) –, também é verdade que essa dimensão fica mais observável na relação com as crianças, que estão em uma relação constante de apreensão das histórias das quais elas são parte, mas que as precedem.

Dentre as transformações que nosso mundo tem observado, encontramos aquelas provocadas pela empreitada colonial, que busca jogar em um completo apagamento experiências não ocidentais como constitutivas de nossos modos de ser e de nos formarmos. O racismo tem feito com que procuremos ignorar as heranças africanas de nossa formação enquanto sociedade e, assim, expurgar os legados culturais que o velho continente negro nos deixou.

Se partirmos de perspectivas africanas, não precisamos ter a produção intelectual do ocidente negada. Mas, como qualquer outra abordagem, sujeita à crítica e aproveitada, pois tudo é parte da história do que somos. E a história, a ancestralidade, não nos abandona jamais. E aqui um convite que faço é que possamos promover encontros entre a imagem de infância trazida por Nietzsche e aquelas percepções advindas do

pensamento africano. Não sem razão, busquei a imagem de Zaratustra para dialogar: ela se constrói no peito do pensamento crítico europeu. E esse tipo de pensamento pode servir como uma boa parceria de interlocução, na medida em que aponta já para a insuficiência dos mecanismos que a modernidade colonial nos legou.

Como qualquer encontro, esse demandaria cuidado, atenção, crítica. Sem romantizar as perspectivas africanas, sem demonizar as perspectivas ocidentais, mas também, sem ignorar os riscos enfeitadores do pensamento do ocidente e sem esquecer dos efeitos do racismo sobre as maneiras como lidamos com aquilo que advém do continente africano.

Poder pensar em uma educação da infância em que a imagem do ressentimento não seja sempre atrelada a uma imersão no passado e na memória. Uma valorização das funções políticas da lembrança, que evitem a repetição de erros trágicos. A percepção de que os camelos não precisam ser explorados e serem sempre vistos como servís, mas como companhias no deserto. A ideia de que o deserto não é sempre sinônimo de solidão e nem sempre mortal. A ideia de que a criança não é inocente e que sua presença no mundo envolve tensões. Pensar que a velhice pode criar, porque ela pode ser infantil. Pensar que a infância é sábia, porque ela é velha como o mundo, e não só...

Como podemos pensar em processos formativos e em práticas educacionais que sejam atravessadas por ideários que, para além da exclusão, pensem em multiplicidades, pluralidades? Como chamar para a educação esse sujeito-criança que inverte suscetibilidades, desconserta o pensamento, faz a mais velha ser a mais nova?

Promover encontros entre essas duas crianças pode trazer para o campo formativo/educacional elementos interessantes para o enfrentamento dessas tristes histórias de abandono e violação de percepções da realidade, que mesmo sob o pretexto de libertar, emancipar, apenas criam cenários de epistemicídios que anulam histórias inscritas em corpos. Não um encontro que dispute a verdade sobre qual criança deva vencer a luta pelo lugar de sujeito padrão da educação, mas um encontro que potencialize a desconfiância de que quanto mais imagens de sujeito tenhamos convivendo, mais acolhedor pode ser esse mundo. Talvez aqui o leão seja uma chave. Não o leão ressentido, mas o leão que protege o seu território sem destruir os outros. Aquele que autoriza que algumas aves se achem quando não está com fome. O leão estrategista. Promover diversos leões para que crianças diversas possam conviver.



### ***orientando uma educação antirracista***

Em contextos nos quais quisermos buscar elementos africanos para a construção de projetos de educação antirracista, podemos encontrar nas maneiras como a diáspora elaborou esses elementos boas pistas. Nesta reflexão, convido a vocês que sigamos as pistas de Beatriz Nascimento (1942-1995) que foi uma ativista do movimento negro e historiadora. Ela realizou algumas das primeiras pesquisas sobre os quilombos, tanto no Brasil quanto no continente africano, pensando-os como sistemas alternativos de organização política e resistência.

Beatriz era também poeta, tendo nos deixado uma intensa obra que trata das dores de ser negra em um país racista, mas também ecoando a beleza e a força da resistência, enfatizando aquilo que segue nos ligando ao continente negro, ideia por ela chamada de *continuum civilizatório*, marcando a engenhosidade e criatividade das pessoas vindas do continente africano em manter e recriar as culturas das quais eram filhas. Seguiremos, aqui, o argumento de *Ori*, filme de Raquel Gerber (1989), que tem o roteiro assinado por Beatriz Nascimento, e que é entremeado pela poesia e reflexões de nossa autora. Apostamos aqui que as reflexões trazidas por ela podem nos trazer elementos instigantes para uma educação antirracista com elementos enraizados no velho continente negro.

O filme *Ori* se inicia com uma fala de Beatriz Nascimento, recitando um poema seu sobre a vinda forçada de pessoas negras do continente africano para o Brasil. Nos embala em imagens faladas sobre o mar, a incompreensão, a violência e a continuidade estabelecida pelo tráfico negreiro entre continente negro e continente americano. Beatriz nos apresenta um Atlântico que é ponte entre os dois continentes e imagens deste imenso e profundo oceano nos são oferecidas. Tristeza, nostalgia, beleza, vontade de

mudança são todas colocadas nestas imagens que, conduzidas pela firme e intensa fala de Beatriz, nos convidam a pensar.

*Ori* é um chamamento, um conclave, um manifesto. Nos leva a refletir, de maneira intensa e poética, sobre a vinda de povos africanos para o Brasil, sobre as organizações dos quilombos tanto na África de língua banta quanto no Brasil. O filme nos conduz a pensarmos nas raízes dessa nossa cultura atravessada pela dor, mas também pela força e resistência das pessoas negras que aqui aportaram trazidas pelos colonizadores europeus durante praticamente quatrocentos anos.

As nossas culturas, nossas histórias e nossa ancestralidade são colocadas em questão não ao modo de um simples lamento, mas como um convite para entender o fato de que nós fazemos parte de um conjunto de práticas, de relações com uma cultura que não se quebrou simplesmente quando da vinda de nossas ancestrais africanas para o solo brasileiro. Nos conduz a refletir sobre o Oceano Atlântico que, como diz Beatriz, separou em duas terras (continente africano e Brasil), mas ao mesmo tempo é uma ligação entre esses dois espaços, histórias e culturas e, por isso, pertencemos a uma continuação dos processos culturais, isto é, pertencemos, enquanto brasileiras, a um continuum histórico, processo este que contribuiu para “transportar, legitimar e recriar a fascinante herança africana” (Luz, 2000, p. 97). Esse processo proporcionou que, de algum modo, uma parte da cultura africana continuasse aqui. A terra-mãe não deixou suas filhas que foram degredadas. E as filhas não abandonaram a terra-mãe, mesmo na distância.

Os textos e narração do filme nos oferecem um belo e intrigante caminho pelas sendas da formação da identidade cultural brasileira influenciada pelas raízes africanas. Podemos entender por identidade cultural as marcas, os registros que nos fazem ver quem somos na relação com uma cultura e que fazem entender que somos todas geradas, que *somos*, apenas em uma relação com uma cultura, com uma história, com um pensamento.

Nos levando a refletir sobre resistência e identidade, *Ori* é um filme que nos conta uma das maneiras de responder à pergunta “quem somos nós?”, quando colocada em termos históricos e culturais. Nos conduz a pensar sobre os modos como a identidade nacional, as imagens que temos de “Brasil”, mesmo publicamente recusando as fontes africanas, é atravessada pelas heranças advindas do continente negro. *Ori* nos conta sobre os modos como a resistência dos povos africanos deixou marcas constitutivas na identidade brasileira, isto é, mostrando que nossa cultura só é o que é, que o Brasil só é o que é, que nós só somos o que somos em função da presença dos elementos trazidos pelos diversos povos africanos que para cá vieram; mostrando como isso que nós hoje chamamos de *cultura negra* é também um terreno de afirmação de uma identidade que foi negada por processos opressores no decorrer da história de nosso país. Para

compreender o modo como a autora afirma estas ideias, discutiremos duas das provocações centrais do argumento do filme: a noção de “quilombo” e a de “ori”. Naveguemos, pois, por quilombos e orís...

### **aquilombando...**

*... o quilombo representa um instrumento vigoroso no processo de reconhecimento da identidade negra brasileira para uma maior autoafirmação étnica e nacional. O fato de ter existido como brecha no sistema a que os negros estavam moralmente submetidos projeta a esperança de que instituições semelhantes possam atuar no presente ao lado de várias outras manifestações de reforço à identidade cultural.*

Beatriz Nascimento (2008, p. 91)

Para nos apresentar a ideia de uma civilização atlântica – que surgiria inesperadamente em função da violenta retirada de um enorme contingente de pessoas negras do continente africano – Beatriz nos mostra um processo caracterizado por uma continuidade entre a ancestralidade da terra e da vida e o novo inóspito que devém. *Ori* nos conta de uma luta que nasce da perda da imagem, da perda desta imagem da nossa terra mãe, da terra onde nossas ancestrais negras nascem, vivem, dão sentido ao mundo e às suas experiências. Esta imagem primeira da terra mãe é quebrada, partida, perdida. Muitas das pessoas africanas eram obrigadas a recusar a lembrança dos lugares de origem, da vida pregressa, da vida *de origem*.

Neste processo, uma *imagem de si* dos povos africanos deslocados na diáspora também é quebrada, fissurada, partida. Forçadas a deixar de ser o que eram, nossas ancestrais vindas na diáspora são forçadas a criar outras referências para si. Criar novas referências para se enxergarem como pessoas no mundo, já que em suas terras natais, suas imagens de si eram todas dadas pelas suas relações com suas comunidades, suas crenças, suas tradições.

Estas novas imagens que fazem funcionar suas identidades buscam estabelecer um vínculo com a terra-mãe deixada para trás, do outro lado do grande Atlântico, ao mesmo tempo em que procuram estabelecer novas relações, novos encontros com o que está chegando na nova terra. É neste sentido de estabelecimento de novas maneiras de retomar *o antigo*, que o continuum civilizatório africano no Brasil “constitui identidades e caracteriza, em relação a outros processos civilizatórios, a nossa *pluralidade cultural*” (Luz, 2000, p. 94).

Com essa busca de estabelecer novas identidades, nossas ancestrais e nós mesmas não buscaremos apenas uma redução das pessoas negras à condição de escravizadas. Mas que outros papéis poderiam as pessoas negras ocupar em um espaço que as oprime

em um sistema social exatamente fundado sobre a escravização? A resposta fora dada por estas mesmas pessoas em suas novas vidas: era preciso criar. Criar como se havia aprendido das velhas ancestrais: olhando para trás, com o coração no presente, para ser de outro modo. Olhar para trás significa não abandonar as raízes, lembrar do que fora aprendido, afirmar a memória que por muito tempo manteve viva a história que se vive. Manter o coração no presente é saber que algumas coisas devem se manter, e que para que essas coisas, as coisas importantes, se mantenham, é preciso negociar mudanças. Negociar com o presente duro, com o presente frio, com o presente cruel. Fazer do tempo presente um lugar de reconstrução. O presente se abrirá como o espaço do negociável. Negociar não apenas com as instâncias de opressão, mas com toda a história que nos precedeu, nos construiu até o momento da negociação.

Neste tenso movimento de criar, surge a cultura negra no Brasil. Esta cultura constrói o alicerce para que se criem possibilidades de novas identidades, para além do “ser escravizado”; identidade esta que é atravessada pela necessidade de não deixar morrer um passado importante e também de forjar outras imagens que ajudem a viver em um espaço, na maioria das vezes opressivo. A cultura negra é, por excelência, uma cultura de resistência. Não apenas a resistência guerreira, mas também a resistência festiva, colorida, em reverência ao olhar para trás ensinado pelas ancestrais.

Neste contexto, *Ori* nos apresenta algumas reflexões sobre o quilombo. Não apenas estes quilombos sobre os quais ouvimos falar no Brasil, mas também os quilombos de Angola, que se apresentavam como uma instituição social iniciática, guerreira, que aparecia como resistência aos portugueses, estabelecendo outras maneiras de se relacionar com o poder. No Brasil, o quilombo apresentará uma dinâmica semelhante, embora com diversas diferenças em relação aos existentes em Angola. Entretanto, uma coisa se mantém: o contexto da luta contra um tecido social opressor. Assim, o quilombo pode ser pensado como um aspecto de continuidade entre algumas sociedades angolanas e brasileiras.

Beatriz Nascimento nos pergunta, em *Ori*: “Quem é quilombo? O que é quilombo, hoje” (Nascimento, 2018, p. 328). O quilombo é ao mesmo tempo uma instituição de resistência, mas também a pessoa que “não reconhece que é propriedade de outro” (Nascimento, 2018, p. 329). Somos também quilombos na medida em que criamos dinâmicas e espaços de resistência ao que nos oprime enquanto descendentes das terras do continente negro.

Maracatus e candomblés são também apresentados por Beatriz Nascimento como quilombos na medida em que recriam reinos africanos nas condições que hoje temos. São quilombos de resistência, são os *nostros* quilombos. Os quilombos de Palmares aparecem como ícone dos quilombos, na medida em que criam espaços sociais de convivência não apenas de escravizadas fugitivas, na recusa da opressão, mas de outras

peçoas, como indígenas, por exemplo. Vemos esse tipo de convivência da diversidade nos quilombos-maracatus e nos quilombos-candomblés; todos reunidos em torno de um ideal: a resistência contra uma forma opressiva de poder hegemônico.

Estes outros quilombos, junto com os demais, criam uma cultura quilombista, uma cultura de resistência. E aqui temos um bonito sentido de cultura: o conjunto de crenças, práticas, articulações políticas que dão um sentido ao mundo e, no caso da cultura quilombista, uma cultura que cria espaços de resistência, um espaço de criação de identidades não tão opressivas quanto as legadas pela sociedade racista na qual vivemos. Estes quilombos permitem uma recriação da autoimagem não depreciada, não vilipendiada, não usurpada pela cultura racista-eurocêntrica. Esse resgate/construção da imagem, com os símbolos valorizados da história negra tanto em África como no Brasil, surge como um acalanto para a possível construção de uma identidade positiva e, não apenas a sofrida e triste imagem que o processo escravocrata legou às pessoas negras em nosso país.

Desta maneira, o quilombo aparece como um “instrumento ideológico contra as formas de opressão” (Nascimento, 2008, p. 86), alimentando um sonho de liberdade ética e política, que aparece como uma maneira de oferecer um reforço à “comunidade negra que se volta para uma atitude crítica frente às desigualdades sociais a que está submetida” (Nascimento, 2008, p. 91).

### **orientando...**

*muita coisa foi roubada da gente, mas  
nosso sorriso não. Nem nossa vontade de sonhar.*

Tatiana Nascimento dos Santos (2009)

A palavra que nomeia o filme, *orí*, se refere a uma das ideias mais importantes para as tradições de origem iorubá. *Orí* é a cabeça, mas não apenas a cabeça concreta (*orí óde*), que está acima de nossos pescoços, mas a cabeça espiritual (*orí inú*), a cabeça que de algum modo representa o eu mais profundo. *Orí* é a sede daquilo que somos, pois é na cabeça que se localizam os olhos, que nos permitem ver, o cérebro que nos permite lembrar, guardar na memória aquilo que vivemos e a boca, que nos permite falar, dizer o que nos acontece, contar histórias, conversar e que nos permite que nos alimentemos. Permite que ensinemos e aprendamos. É a cabeça que nos *orienta*.<sup>12</sup> Esta orientação, pela cabeça, pelo eu, se dá no seio da comunidade (*egbé*), coletivamente. É

---

<sup>12</sup> Esta potente e bela percepção de que a cabeça, *orí*, é o que nos *orienta* é de autoria da professora Denise Botelho, a quem agradeço pela partilha de saberes.

nesta comunidade que a *orientação*, que pode ser entendida também como deslocamento, como um por-se a caminhar.

É no caminho, nos rumos, nas estradas que nos *orientamos*. A *orientação* é um sentido para o caminhar. Um caminhar entre outras pessoas em nossas comunidades. As estradas, caminhos que nos deslocam entre lugares, entre pessoas. Nos *orientamos* para não nos perdermos. Só podemos nos perder nos caminhos por onde transitamos. É orí quem nos diz por onde transitar. Para as tradições iorubás, a cabeça, enquanto instância do pensamento e das palavras, não se distingue da cabeça que sente. Para os iorubás, a cabeça é também a responsável pelo que sentimos, pelas emoções, mesmo de um ponto de vista simbólico (diferindo das culturas que pensam, simbolicamente, o coração como responsável pelos sentimentos).

Orí é então a sede de nosso eu, a marca de nossa individualidade – e a noção de indivíduo para as tradições africanas, de uma maneira geral, está conectada à comunidade. Só seria possível pensar em um indivíduo relacionado à sua comunidade. É o pertencimento a uma comunidade que nos torna não apenas humanos no geral, mas uma pessoa em particular, daí a tamanha crueldade da destruição da identidade perpetrada pela colonização, pois retirou de nossas ancestrais uma parte importante do sentido de seu ser. Temos, então, a noção de orí totalmente conectada à noção social de comunidade. Orí é já uma relação com nossa própria identidade, definindo, por isso, nossos caminhos, nossos trajetos, nossas maneiras de pensar nossos projetos para viver.

Para que orí pudesse se reconstituir, era preciso a criação de um espaço comunitário. E esse espaço, criado por nossas ancestrais, resultou no nascimento daquilo que chamamos de cultura negra, que está ligada com uma relação com o *saber do lugar*, com o vivido. Orí, nos conta o Beatriz, seria então um novo estágio da vida em função dessa reconstrução dada nos espaços de resistência, orí seria a base da construção de uma nova história para essas pessoas com histórias marcadas pela opressão. É orí que, em sua *orientação*, influenciando a vida cotidiana, dá “sentido à vida em comunidade e fortalecendo os pilares da cultura” (Luz, 2000, p. 97).

Como esta noção de orí responsável pela *orientação*, e sendo esta noção de ser *orientado* ligada ao espaço, podemos pensar que ser *orientado* por orí implica um novo espaço, ou como nos conta Beatriz Nascimento em *Orí*, implica na criação ou recriação de uma nação, o que, para as tradições religiosas afro-brasileiras, remonta um território mítico, histórico e pessoal, simbólico e material. A nação para essas tradições envolve uma noção de pertencimento. Ser de uma nação significa *ser uma nação*. É ser coletivo, é ser solidário, é enfrentar os conflitos no coletivo e coletivamente criar espaços para o acolhimento e para os afetos. Esse coletivo é uma nova família, um lugar onde, além de acolhidas, podemos ser o que somos, o que nos tornarmos. É apenas aí, neste coletivo,

nestas comunidades, nestas nações que orí pode *orí*entar. As nações, que são solos para as comunidades, são os espaços onde orí faz sentido, dá sentido e é sentido.

Orí está ligado ao mais profundo elo com a ancestralidade africana. É orí quem nos conecta, em nossas vidas, a nossas/os ancestrais, constituindo um campo de acolhimento dessa história que nos foi legada. E aqui, vemos uma ancestralidade que, segundo Penha (2005, p. 205), “está pensada como um valor de mundo, memória dos[/as] negros [/as] que possibilitou ao contínuo civilizatório africano chegar aos dias de hoje, emanando a energia mítica e sagrada”. Orí é também o instanciador dessa ancestralidade criadora de novas histórias.

É no momento em que se pensa sobre orí que aparece uma das cenas mais emocionantes do filme, quando é mostrada a festa de confirmação da *Ekeji*<sup>13</sup> *Sambamijaré de Oxum*, uma criança que, como a marca do futuro que se abre, remonta a tradição em um espaço de resistência, no lugar de poder de um cargo, de uma função importante para as religiões de matrizes africanas. A criança entoava uma cantiga para o *Nkisi Bamburucema*, divindade angolana dos ventos, das tempestades, das guerras em torno da justiça, das paixões impetuosas, dos relâmpagos. É neste cenário que temos a coroação do quilombo: a resistência aprendida no passado, passada adiante através do apelo à continuidade, da qual a infância é símbolo. O quilombo, lugar onde orí nos *orí*enta, recebe o antigo e o oferece à recém-chegada, em uma dinâmica de continuação e ruptura: criação.

No sentido em que está ligado a estas tradições iorubanas, orí representaria um novo estágio da vida, pois é preciso que orí esteja presente para que haja uma iniciação, um começo para a vida nas religiões como o candomblé. Orí representa uma relação com a origem do mundo na qual nos envolvemos neste momento, ao mesmo tempo em que representa a construção de uma nova história, de um novo nascimento; lembrando aqui que, no contexto das tradições religiosas, o candomblé nasce como “campo possível de resistência cultural e étnica, [...] como possibilidade de manutenção de uma identidade e solidariedade” (Carneiro; Cury, 2008b, p. 102): uma nova história de vida, uma nova história comunitária, uma nova história a ser contada e lembrada.

---

<sup>13</sup> Confirmação é o nome dado ao ritual no qual um cargo religioso dos candomblés é publicamente oficiado. Ekeji é um desses cargos, atribuídos a mulheres que não entram em transe com os ancestrais (inquice, orixá ou vodum) e que tem uma função importante dentro dos cultos das religiões de matrizes africanas (o nome *ekeji* é específico das nações jêjes, de origem dahomeana, embora, por hábito, também seja utilizado por outras nações do candomblé), sendo as ekejis espécies de sacerdotisas responsáveis por cuidar das divindades de pessoas que entram em transe, entre outras funções importantes.

**ancestralizando uma educação antirracista...**

*A noite está tépida. O céu  
está salpicado de estrelas. Eu que  
sou exótica gostaria de recortar  
um pedaço do céu para fazer um vestido*  
Carolina de Jesus (1983, p. 31)

No filme, a cena da festa que finaliza o processo de iniciação da Ekeji menina se dá em um templo de tradição africana chamado “Ylê Xoroquê”, ou Casa de Xoroquê. Na 3ª Conferência de Culturas Negras das Américas (1982, em São Paulo) é homenageado Xoroquê que, em algumas das tradições brasileiras de origens africanas, é uma divindade dupla, que une elementos de significação de outras duas divindades das tradições africanas iorubás: Exu e Ogum.

Como já dissemos antes, Exu é o orixá do movimento, da comunicação, das encruzilhadas, dos caminhos que se dividem. É a divindade da palavra, da pergunta e dos inícios. É a divindade mais ligada com a humanidade dos humanos, com a irreverência, com o humor, com a diversão. É a divindade do movimento. Ogum, por sua vez, é o orixá que abre, que constrói os caminhos, é a divindade da guerra, da invenção, da tecnologia, da transformação da natureza. É o orixá da coragem, da força. E da junção destas duas divindades temos Xoroquê, esta divindade que é da luta, mas a luta pelos começos, que comunica, que faz política, mas a política guerreira que busca a construção de novos caminhos, caminhos que conduzam as pessoas a lugares diferentes, melhores do que já estão. Ele é o patrono deste movimento de busca à desconstrução da opressão racial, e nas palavras de Abdias do Nascimento, no filme, Xoroquê significaria a dinâmica da luta antirracista, a contradição dialética.

Por ser a divindade da comunicação e das palavras, é também a divindade que constrói os sentidos, movimenta signos, cria imagens do pensamento, sendo, por isso, um dos patronos da educação. A educação estaria ligada, para as tradições brasileiras de matrizes africanas, com o contexto da continuidade da tradição, ao mesmo tempo em que está ligada com a abertura do novo, com a criação e com a invenção. A educação é também um processo de construção do pertencimento a um grupo, a uma comunidade. É pela educação – não apenas a formal – que se constrói a identidade, é pela educação que aprendemos a fazer parte da comunidade, da tradição.

No contexto educacional, Xoroquê apareceria pensado como o signo do que nos ensina a ser de outra maneira, a resistir, a inverter as lógicas que nos oprimem, a falar, a lutar, a construir novos lugares para nós e nossas tradições, lugares estes não violentos, não violados. Xoroquê seria o signo da construção de uma nova terra, que na herança daquela terra vivida, a passada, instaura novas maneiras de viver. Educar, no sentido

tradicional destas culturas africanas, está ligado com um processo de criar novos modos de ser, de estar entre outras pessoas, as amigas e as hostis.

Xoroquê fica aqui como o signo de uma nova terra, terra esta que aparece na última cena do documentário, terra esta que destrói os mitos que nos oprimem. Xoroquê que nos convida a insistir na criação desta cultura que resiste, que une: que une na divergência, mas que também une na possibilidade de não oprimir, de não ser oprimida. Xoroquê nos convida a criar novas terras, outras terras, terras mães, que nos valorizem enquanto pessoas, enquanto quilombos, que retomam suas vidas, suas histórias, suas maneiras de pensar como se vive e como se pode viver. Xoroquê nos convida a uma nova terra, uma terra atlântica, que sabe do que nos foi retirado, mas que ainda assim estabelece contatos com o que nos foi legado pelo velho continente negro.

Xoroquê traz a mensagem de uma educação antirracista que deve ser luta, mas sem ressentimentos, pois pode ser criativa, inventiva, irreverente, que ataca o racismo, ensinando a todas e todos serem de modos diferentes, criarem espaços de sociabilidades e encontro nos quais a violência seja usada apenas na luta contra a lógica racista, mas mantendo as pessoas em uma comunidade em que possamos nos reinventar. Uma educação antirracista que funcione como um elo atlântico que reúna pessoas que foram separadas pela trajetória colonial de nosso país. Que seja uma luta por encontros, por bons encontros... que seja uma luta pela possibilidade da criação, na qual novos valores, criados na esteira dos afetos, nas proximidades da comunidade, dos encontros e, por que não?, da beleza e da poesia, nos encaminhem para a busca de novos mundos, de mundos acolhedores, mundos melhores, mundos belamente atlânticos.



## candomblés, educação e resistência

Hoje, proliferam por muitos lugares os mais diversos discursos sobre *crise*: crises sociais, políticas, econômicas, subjetivas, ambientais, sanitárias entre outras. Em tempos em que as percepções em torno das crises atravessam muitos sujeitos, as perguntas sobre as estratégias e espaços de resistência também se multiplicam e se intensificam. Como resistir? Para que resistir? Onde resistir? Resistir ao quê? Questões como estas demandam reflexões cuidadosas e nos encaminham para a defesa de espaços de resistência que foram historicamente criados, buscando, sobretudo, compreender como eles se formaram e se mantiveram.

Não obstante essa demanda por uma reflexão sobre resistência, o próprio contexto da crise atual é também interrogado. Observamos uma crise nas dinâmicas e sentidos da representatividade, na legitimidade da representação de políticos profissionais e das instituições representativas nesta dimensão presente da crise. Entretanto, quando observamos sujeitos que se encarnam em povos de heranças africanas e/ou indígenas, percebemos que essa crise é notada de outros modos, desde outros tempos.

A colonização escravista introduziu os povos africanos e indígenas em uma crise incessante desde o começo da Modernidade, arremessando esses povos em um persistente estado de instabilidade e tensão. A Modernidade inteira, para comunidades indígenas e africanas — no velho continente negro e em sua diáspora —, é um tempo de crise.

Se por crise entendermos uma conjuntura ou momento difícil, perigoso ou tensamente decisivo, desde o início dos tempos modernos os povos negros e indígenas vivem em tal estado. Mas, como a ideia habitual é de que a crise seja passageira, é importante frisar que ela esteja instalada *agora, ainda* nas estruturas ocidentais coloniais e que, em função de sua faceta racista, impacte os povos negros e indígenas de maneira

mais contundente. Entretanto, para além *deste* momento em que vivemos, a crise para os povos originários de nosso continente e do continente africano é permanente, ao menos desde os primórdios da colonização moderna.

A partir desse demorado período de crise que se arrasta sobre os povos africanos e indígenas, nos é imperioso perguntar acerca de uma dessas fortalezas de salvaguarda dos valores ancestrais africanos no Brasil que são os terreiros, e sobre o que, nesses espaços, se passa sobre a formação de seus membros. Ante esse papel formativo dos terreiros, questionamos sobre como as práticas em seus interiores colaboram para a edificação e conservação de saberes e valores que resistem a grandes males da modernidade, como o racismo, o sexismo e suas variantes. O que acontece nessas comunidades em relação às estratégias de resistência? Como se lida com a tradição no interior dos terreiros? No conjunto dos legados dos povos tradicionais, o que os terreiros trouxeram e podem trazer como contribuições para as reflexões em relação à formação e educação?

Essas serão algumas das questões sobre as quais refletiremos aqui, tendo como marco referencial os terreiros de candomblé, não ignorando que outras expressões tradicionais de matrizes africanas têm também seus modos de resistência que se afirmam na dimensão formativa de suas comunidades.

### **o terreiro como espaço educacional de luta**

Procurar compreender a luta por direitos em nosso país demanda que possamos compreender a pluralidade de sujeitos que compõem nossa sociedade, assim como a diversidade de perspectivas e percepções de mundo sustentadas por esses múltiplos sujeitos coletivos. Obviamente, esta não é uma tarefa simples e nem pacífica, uma vez que os sistemas hegemônicos de direitos ainda estão demasiadamente vinculados a uma perspectiva monológica e com enorme dificuldade em compreender que os sujeitos de direito são tão plurais quanto diversa é a humanidade dos humanos.

O malfadado período colonial-escravagista pelo qual passou o Brasil por quase quatrocentos anos — e que ainda deixa marcas persistentes em nosso presente — dificulta a possibilidade de percebermos com cuidado as heranças das populações indígenas e africanas legadas ao povo brasileiro. Especificamente, ao pensarmos nos elementos advindos do continente africano, somos incitadas a imaginar a força de trabalho gerada pelo processo de escravização, como se apenas essas fossem as contribuições de africanas e africanos à nossa sociedade nacional. Não percebemos que as pessoas do velho continente negro traziam, ao modo de especificidades próprias, suas maneiras de perceber o mundo, seus valores, suas crenças, seus saberes e suas práticas que as caracterizavam exatamente como pertencentes a povos, com características

particulares que as posicionavam singularmente como sujeitos de direitos (mesmo quando estes lhe foram negados).

Como o racismo brasileiro é um sistema de valores, crenças e práticas que recebeu as pessoas negras escravizadas em nosso país – e que segue recebendo todas as pessoas que são lidas socialmente como sendo “não-brancas” –, é preciso entender como este sistema segue perseguindo as pessoas que mantêm, ainda hoje, as percepções de mundo e as práticas advindas do continente africano (Siqueira, 2006).

Por outro lado, as percepções de mundo afirmadas pelos *candomblés*, que serão aqui entendidos como *loci* privilegiados de manutenção de tais percepções africanas, também carregam consigo um conjunto de imagens, valores, saberes e práticas que descrevem e orientam as relações com a vida, a formação, a comunidade, a ancestralidade e a natureza, de modo integrado, articulado, que determinam normas que podem oferecer elementos para uma interação com as imagens que temos de educação, no Ocidente.

É a partir desse cenário que abordaremos o tema da formação, que, mais que um exemplo dessa visão integrada de natureza e humanidade, articula elementos que nos oferecem trilhas para pensarmos de que maneira a vida e sua valoração por parte das populações que vivenciam os *candomblés* são por elas entendidas e de que modos as práticas formativas inevitáveis necessitam de um tipo específico de ordenamento que potencialize a experiência vital e a própria ordem do mundo, apresentando implicações políticas, sociológicas e econômicas, nos termos em que o chamado “povo de santo” entende essas categorias (Machado, 2013).

Os *candomblés* são fenômenos muito estudados pelas ciências sociais e humanas e, normalmente, percebidos apenas como experiência religiosa; mas, além dessa dimensão, envolvem um complexo modo de conservação, manutenção e transformação das heranças africanas *aportadas* no Brasil durante o processo escravagista. No contexto das chamadas “religiões de matrizes africanas”, os *candomblés* surgem como a articulação brasileira de um modo de vida complexo que carrega consigo algo que podemos chamar de um conjunto de espiritualidades herdadas dos povos africanos e reconstruídas aqui, de modo a tornarem-se afrodiaspóricas (Flor Do Nascimento, 2015) e que, até o presente, manifestam-se por uma ancestralidade mítica, vivida e revivida no cotidiano dos terreiros de *candomblé*.

As tradições dos *candomblés* são plurais, tendo em comum o histórico de formação de povos em torno de saberes, valores, crenças e práticas advindas de diversos grupamentos trazidos, à força, do continente africano para o Brasil. Não raro, utiliza-se a expressão “nação de *candomblé*”, para apontar a predominância de um dos locais de origem das práticas mais marcantes do povo em questão. Existem diversas “nações”; dentre elas, as mais conhecidas e praticadas são Angola, Jêje e Ketu, cada uma delas

indicando que, na organização das práticas e crenças de cada uma dessas “nações”, predominam, respectivamente, elementos oriundos das regiões angolanas ou congolanas, daomeanas ou iorubanas (Serra, 1995). Tais predominâncias fazem com que determinadas práticas, percepções de mundo e sistemas de valores se modifiquem no interior dos candomblés, fazendo com que não se possa, sem dificuldades, identificá-los de modo unívoco. Conjuntamente com as outras chamadas “religiões de matrizes africanas”, encontramos os candomblés constituindo os denominados povos de terreiro, ou povos e comunidades tradicionais de matrizes africanas<sup>14</sup>.

Frisar uma apresentação dos Candomblés desde a perspectiva de povos não significa negar seu aspecto ritualístico ou, se preferirmos, religioso. Com isso, o que se procura é evitar a redução de todo um complexo modo de vida ao caráter espiritual que, embora constitutivo, não deixa, no Ocidente, entrever que povos africanos, no continente negro ou na diáspora, sejam capazes de produzir valores, crenças, saberes e modos próprios de perceber o mundo – o mesmo aplicando-se aos povos autóctones de nosso país, que são julgados pelos mesmos referenciais racistas.

Podemos, ainda, entender os candomblés desde uma perspectiva religiosa, um dos caminhos interessantes é fazê-lo desde uma marca política de resistência, a partir da qual se entende a religião como uma *experiência de religação*; entretanto, não mais com o sagrado, com a divindade ou com o transcendente – como, usualmente, se compreende no Ocidente –, mas com os contextos identitários que foram fraturados na empresa escravagista colonial moderna. Religa-se com uma identidade que foi ameaçada pelo sequestro de povos do continente africano, por meio da recriação de valores, saberes, crenças e práticas que se instanciam nos terreiros (Flor do Nascimento, 2016, p. 161-162).

Tais povos se organizam no Brasil a partir da articulação de elementos herdados do continente africano, elementos indígenas e ocidentais, compondo uma cultura rica e uma complexa organização comunitária, que gira em torno da hierarquia de senioridade/antiguidade, da presença permanente dos ancestrais na comunidade e das relações integradas e interconectadas com a natureza.

O ingresso nessas comunidades é realizado de diversas maneiras, sendo a iniciação um dos mais importantes, pois possibilita a inserção de alguém da comunidade ocidental na comunidade do terreiro, fazendo dessa pessoa uma parte da família em torno da qual

---

<sup>14</sup> A expressão “Povos e comunidades tradicionais de matriz africana” foi elaborada para atender a um encaminhamento de diálogo com as políticas públicas de modo a que o Estado reconheça que as pessoas que vivenciam os candomblés são povos tradicionais, que mantêm uma relação específica com um território, com uma cultura e uma língua, sendo que estas duas últimas não são as mesmas da sociedade nacional brasileira, articulando valores e percepções da realidade advindos do continente africano (Brasil, 2013, p. 12-13) e aqui rearticulados de modo estratégico para a manutenção das tradições originárias desses povos. Essa nomenclatura procura atender os sentidos definidos pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, que conceituam os Povos Tradicionais.

um terreiro funciona, sem, no entanto, desligar definitivamente a pessoa da pertença à comunidade ocidental da qual ela segue ainda participe.

Através da vinculação da pessoa à comunidade, por meio da iniciação, um incessante processo de aprendizagem e ensino move o terreiro, de modo que ele é, antes de mais nada, um espaço formativo, desde o qual essa pessoa iniciada passa a fazer-se ao longo de toda a sua vida na comunidade (Machado, 2013, p. 18). Por meio da iniciação, a pessoa passa a experimentar *o candomblé como um modo de vida* (Flor do Nascimento, 2015). Ao pensar os candomblés como modos de vida, afirmamos que eles são compostos de sentidos, valores, práticas e crenças que orientam a maneira como as pessoas que nele adentram experimentam o mundo, a si mesmas e as relações com as outras pessoas.

Pensadas desde esse cenário, as heranças africanas que são parte dos candomblés trazem para nós elementos éticos e morais que passam por uma reconstrução da noção de vida, de outras imagens de comunidade, da relação com a ancestralidade e com a natureza que constroem valores capazes de, partindo de uma percepção de uma vida dinâmica e atravessada por tensões, buscar uma convivência que procure orientar os conflitos para a construção de uma comunidade mais harmônica e que potencialize a existência.

Não são valores pautados em igualdade ou liberdade – uma vez que para a concepção africana de realidade, presente nos candomblés, o mundo se apresenta todo interdependente e atravessado por funções desempenhadas por pessoas, de modos distintos, o que torna as pessoas *diversas* –, mas não se orientam para práticas injustas, violentas, destrutivas nem das pessoas da comunidade, nem da natureza. E também não abrem mão do ideal de libertação, frente a esquemas opressivos. Não se orientam por normas competitivas, mas colaborativas, uma vez que se movem por sentidos de uma comunidade dividida por funções e por uma hierarquia móvel, de maneira que cada elemento da comunidade precisa estar bem para que a comunidade também esteja bem, funcionando de modo adequado. Tais características provocam profundas fissuras numa ordem econômica capitalista, que tem como uma de suas características uma moral individualista e competitiva.

Por perceber que as pessoas são diferentes, por terem histórias e ancestralidades diversas, não tendo as mesmas potencialidades e funções, os candomblés produzem uma maneira acolhedora de lidar com essas diferenças, pois cada uma delas tem um lugar importante na existência e para o funcionamento adequado da própria comunidade, sem a qual a própria vida não teria um sentido. Não há uma competição instaurada como valor e muito menos meritocrática, pois não estão dadas as mesmas possibilidades de percurso a todas as pessoas, embora todas estejam em movimentos transformadores, que almejam que cada pessoa seja melhor naquilo que são suas potencialidades

fortalecendo a comunidade e as próprias pessoas que se transformam (Botelho; Flor do Nascimento, 2011).

Um outro aspecto importante dos candomblés é não entender a relação com as coisas em termos de *propriedade privada* (nem mesmo o corpo, pois ele é, ao mesmo tempo, da pessoa e das divindades que a acompanham e, em certa medida, cuidado pela comunidade e, portanto, pertencente a ela). E, ao supor que a natureza – aí inclusa a terra – é viva e, portanto, sujeito de direitos, os candomblés nos afastam de uma certa perspectiva da ética capitalista que se assenta em um sentido privado dos bens e da noção da natureza como recurso disponível para nós e para as gerações futuras, orientando valores como uso que são muito distintos (Sodré, 2002).

Assim pensados, os candomblés aparecem como uma possibilidade ética, política e ecológica, que não se pretende universalizável. Quando muito, comunitarizante, mas não pode e nem deve ser expansível a todas as pessoas, pois romperia com um princípio básico que é a ancestralidade que não prevê que todas as pessoas vivam orientadas pelos mesmos valores, da mesma forma. E é exatamente esse caráter que prepara as pessoas que vivenciam os candomblés como “habitantes *entremundos*”, partilhando também a experiência do ocidente que as aguarda fora dos limites territoriais dos terreiros, muito embora as pessoas candomblecistas sigam habitadas por esses valores e crenças da comunidade do candomblé, mesmo quando experimentam a vida nos territórios geopoliticamente ocidentais.

### **os terreiros *entremundos***

Os candomblés surgiram no Brasil em meio à necessidade de convivência dos povos africanos e suas descendentes e, também, em razão do imperativo de manutenção das memórias ancestrais. Essa característica fez com que os próprios candomblés surgissem *entremundos*: as plurais heranças africanas, os legados indígenas e as ambiências, muitas vezes inóspitas, do Ocidente. Habitar o território brasileiro implicaria em ter que conviver com esses diversos mundos, mantendo, tanto quanto possível, o que fora constituído no continente africano e modificando o que era necessário para que as práticas tradicionais africanas continuassem entre nós até o presente (Botelho; Flor do Nascimento, 2011, p. 101-102).

Tornou-se, assim, fundamental que os processos de formação fossem continuamente fortalecidos, para que os valores, saberes e práticas do velho continente negro pudessem se assentar no Brasil, burlando a nefasta prática racista que buscava incessantemente o embranquecimento da cultura nacional por meio do extermínio das heranças propriamente negro-africanas e indígenas. Nesse sentido, os processos formativos nos terreiros são, desde seus começos, práticas de resistência política ao

racismo, ao colonialismo e, também, ao machismo, porque desde o início as mulheres estão em funções de liderança das comunidades.

Assim, os candomblés nascem como práticas anticoloniais, antirracistas e antimachistas/sexistas. São resultado de um imenso esforço histórico de pessoas africanas e suas descendentes para não perderem seus mundos originários por inteiro. O processo colonizador escravagista moderno arrancou as pessoas africanas de seus territórios, obrigando-as a abandonar suas comunidades, suas línguas, seus nomes, suas histórias. E a inventividade política de nossas ancestrais africanas criou estratégias para lidar com essa desventura histórica. Uma das maneiras de evitar que suas identidades se perdessem foi a criação desse modo de vida que articulasse as percepções de mundo originárias do continente africano e aquelas que estavam disponíveis aqui em solo nacional (indígenas e ocidentais).

Dado esse contexto, é impossível aos candomblés não serem anticoloniais, antirracistas, sem se desligar de sua trajetória, suas matrizes históricas. E é nesse cenário que a ética encontrada nos candomblés aparece como ferramenta contracolonial, no sentido atribuído por Antônio Bispo dos Santos (2019). Mas em que sentido? O processo colonial também coloniza nosso imaginário, nossa relação com o mundo, com o trabalho, com a natureza, com as outras pessoas e conosco mesmas, estabelecendo hierarquias opressivas, assimetrias violentas, despotencializadoras de quem ocupa posições subalternas de poder.

Em contraposição, os candomblés nos apresentam uma hierarquia funcional organizativa que está longe de ser, em seu sentido originário, opressiva ou violenta; tal hierarquia se movimenta em torno da ancestralidade, ou seja, ideia de que alguém já está há mais tempo no caminho e tem algo a ensinar. Uma hierarquia fundada no fato de que quem está no topo da hierarquia tem o dever de cuidar, de acolher, de educar e não de oprimir (Machado, 2013, p. 91). Uma comunidade que se organiza em torno de uma hierarquia não opressiva e potencializadora já tem uma importante dimensão contracolonial, ao nos apresentar outras relações com o poder que são produtivas, fortalecedoras.

Os candomblés hospedam em si um espaço de encontro entre percepções diversas de mundo, africanas, indígenas e, em parte, ocidentais, trazendo para a reflexão um quadro bastante profícuo para pensarmos, através das imagens rotineiras sobre educação e, mais especificamente, sobre formação, podendo dialogar de maneira bastante potente com o campo aberto pelas demandas dos “novos sujeitos” de direito, trazidas pelas recentes discussões sobre pluralidade educacional.

As abordagens preponderantes sobre educação criaram um campo de discussão que opera em torno de oposições binárias que têm várias orientações, mas que comumente se apresentam de modo hierarquizado: sabedoria e ignorância, infância e

adulter, sucesso e fracasso etc. E, mesmo algumas abordagens mais críticas, baseadas na experiência de educandas, findam por colonizar essa experiência, já que ainda lidam com uma certa imagem de desenvolvimento, que deve elaborar tais experiências para que surjam algumas competências ou habilidades, de modo que ainda operam com um certa imagem de desenvolvimento ideal, o que acaba por re-hierarquizar a prática educativa, agora entre quem já desenvolveu tais competências e quem ainda não. Ou seja, um certo binarismo hierarquizado segue operando, sub-repticiamente, nessas práticas pedagógicas.

As tradições africanas que habitam os candomblés operam com lógicas que impactam a ideia de formação para as quais os binarismos ou são inexistentes ou completamente secundarizados, fazendo com que hierarquias operem por outros lugares que não o binarismo (Petrovich; Machado, 2004, p. 14-15). Isso tem implicações muito importantes para as maneiras como os candomblés pensam a realidade, o conhecimento, as relações e os processos de aprendizado e ensino. Enquanto as perguntas que orientam os processos formativos ocidentais podem ser traduzidas por “*o que é algo, quais seus fundamentos e como os apreendemos?*”, para os candomblés, a questão essencial é “*como nos tornamos aquilo que somos e de que forma nossas heranças ancestrais nos chegam?*”, enfatizando um aspecto funcional da experiência e não um caráter essencial da existência, fazendo com que os “conteúdos” aprendidos estejam a serviço de um modo de ser e de viver comunitariamente.

Essa dimensão se deve ao fato de que, para essas percepções tradicionais africanas de mundo, o que há é um atravessamento constante de uma energia fundamental que é dinâmica, articulada, que promove uma incessante movimentação nos existentes, de modo que a existência mesma é resultado desse movimento; a formação, nos terreiros, ressoando essa percepção tradicional africana, implica em entender e se sintonizar com esses modos de funcionamento da realidade e das relações que com ela estabelecemos. Para utilizar expressões africanas presentes nos candomblés, tudo o que há, existe em função da atuação viva do *axé* ou *nguzo*, essa energia dinâmica fundamental que está presente em tudo e que pode ser potencializada ou despotencializada, em função de determinadas intervenções (Siqueira, 1998, p. 77).

Assim, a própria noção do aprender se desloca da *posse de um determinado conhecimento* para a possibilidade de *operar com o que se mostra à disposição para agir diante de uma situação demandante*. Para utilizar uma metáfora cartográfica, uma pessoa que sabe é aquela que sabe viajar de posse de um mapa, e não aquela que tem ciência de todos os pontos do mapa, de suas escalas, de seus níveis de representação.

A proposta de uma ecologia de saberes, tal como pensada por Boaventura de Sousa Santos (2007) pode ser bastante interessante para pensar os modos como os candomblés lidam com os conhecimentos e com as próprias percepções da realidade,

sobretudo em contextos formativos. Exatamente por saber que a realidade é dinâmica, sabe-se que todo saber é precário, provisório e parcial. Nesse contexto, são necessários saberes diversos e plurais. É sempre importante a presença de outras percepções, daquelas que vieram antes, daquelas que aqui estão e daquelas que ainda virão. Para seguir utilizando a metáfora anterior, viajar implica em viajar sempre junto, pois as diversas perspectivas constituem uma imagem mais segura para a viagem.

Dessa forma, as abordagens sobre os modos de conhecer instaladas nos *candomblés* não desprezam nunca outros saberes, não precisam escolher entre acolher um e excluir outro, mas em fazer acionar todos os saberes que sejam úteis para constituir resoluções das situações que demandem os saberes (Santos, 2012, p. 103). Essa ecologia de saberes funcionaria como uma lógica do acolhimento de diversos olhares, sem precisar operar com critérios de demarcação fixos e rígidos do que deve e do que não deve ser considerado.

Uma vez que, normalmente, ainda pensamos os *candomblés* apenas em termos de uma prática religiosa no sentido ocidental, deixamos de aprender sobre esses modos interessantíssimos de produção e circulação de conhecimentos, assim como sobre seus processos complexos de aprendizado e de todos os aspectos culturais, morais e políticos que estão presentes na experiência dos terreiros. E, quem sabe, se nos desarmarmos do racismo, possamos acessar com mais aproveitamento esse vasto e rico campo de ideias que estão presentes nos *candomblés*.

O fenômeno do racismo religioso (Flor do Nascimento, 2016, p. 168) é um dos grandes empecilhos para que compreendamos sobre os modos como os *candomblés* podem colaborar, ao modo de uma ecologia de saberes, com as maneiras ocidentais de perceber os processos formativos. Seja por reduzir todo o complexo cultural dos *candomblés* a uma “mera” prática ritualística – abdicando de todos os elementos epistemológicos que os *candomblés* carregam consigo –, seja por uma exclusão geral de elementos negros e indígenas que habitam os *candomblés* – prática típica de qualquer forma de racismo –, o racismo religioso cria uma barreira para que esses elementos sejam considerados e abordados de modo positivo e propositivo na experiência ocidental do *entremundos*. Pois, para o olhar racista, na maioria das vezes, esses elementos devem ser abandonados, superados, destruídos.

Se contornarmos o racismo religioso – que se camufla na forma de intolerância religiosa –, seremos capazes de observar nos terreiros comunidades educacionais ou formativas que não reproduzem o modelo estatal de formação, que não dividem a experiência ou a vida em setores, aprimorando alguns desses e relegando aos sujeitos individuais a responsabilidade de lidar com outros setores.

Os *candomblés*, embora frontalmente se enfrentando com o racismo, desde suas fundações, são também um rigoroso adversário – projetando essas lutas nos processos

de formação – de outras formas de opressão que o Ocidente vê funcionar na Modernidade com bastante regularidade; entre elas, cabe destaque ao sexismo e à degradação da natureza.

O sexismo – a nefasta prática de hierarquizar os lugares políticos e existenciais entre os diferentes sexos, provocando diversas formas de violência – foi e é enfrentado pelos candomblés também desde seu surgimento. Uma das principais estratégias de enfrentamento ao sexismo moderno foi exatamente a atribuição, nos princípios dos candomblés, de um lugar fundamental para as mulheres, sobretudo as negras, nas lideranças dos terreiros (Joaquim, 2001; Carneiro; Cury, 2008a). Como em sociedades sexistas as lideranças religiosas e comunitárias normalmente são atribuídas a homens, foi já uma reviravolta ter grupos, entendidos como religiosos, liderados por mulheres e, em especial, em sua origem, por mulheres negras.

Além desse protagonismo na liderança, os terreiros desmantelam as hierarquias opressivas em torno do gênero ou do sexo das pessoas, já que a hierarquia mais importante — e que não é opressiva — estrutura-se em torno da senioridade/antiguidade e não do sexo ou do gênero. E sabendo dessa condição da experiência *entremundos* das pessoas dos terreiros, os candomblés criam, em seus processos formativos e em sua vivência geral, estratégias de fortalecimento coletivo das mulheres, em especial das negras (Oliveira, 2008; Botelho, 2010).

Em função da imagem, já apresentada, da natureza como um ser vivo e, portanto, sujeito de direitos, além da impossibilidade de ser pensada em termo de recursos, os candomblés apresentam-se, de modo incontornável, como uma prática de proteção dos recursos naturais, já que há um *continuum* entre a natureza e a comunidade (Lopes, 2008). Para os candomblés, não existe comunidade sem natureza e não existe natureza sem comunidade.

Esse duplo condicionante se dá pela percepção de que as divindades habitam a natureza, como pensam os candomblés de origem iorubá (Botelho, 2007; Moreira, 2008) ou são elas mesmas a manifestação de energias da natureza, como pensam os candomblés originários dos povos de línguas bantas (Santos, 2010, p. 89). Portanto, proteger a natureza, entendida ocidentalmente como meio ambiente, é uma obrigação fundamental, para que se mantenha o equilíbrio da existência da comunidade.

Por essas razões, observamos com nitidez que as práticas formativas que estão presentes nos terreiros — ao inserirem as pessoas das comunidades nesses enfrentamentos a estruturas opressivas da Modernidade – promovem uma formação ou educação desde e para a resistência nos terreiros, o que torna a formação nesses espaços – tanto quanto se dá em quilombos (Silva, 2016) – em uma articulação para lutas políticas orientadas pela agenda dos povos e comunidades tradicionais de matrizes africanas.

Embora tenhamos ainda poucas pesquisas que abordem o caráter formativo dos terreiros ou dos saberes que habitam os candomblés, já temos algumas incursões pioneiras e importantes nesse campo investigativo, como as de Narcimária Luz (2000), Denise Botelho (2005), Vanda Machado (2006/2013), além dos mais recentes trabalhos como os de Kiusam Oliveira (2008), Stela Caputo (2012) e Marta Ferreira (2015). Essas autoras demonstraram em suas investigações que, muito além de ser um espaço meramente religioso, os terreiros são espaços formativos, que criam e transmitem valores, e que os espaços de aprendizagem e ensino candomblecistas estão vinculados a um conjunto rigoroso de práticas, técnicas, valores e saberes vinculados com a ancestralidade e a oralidade (entendendo que esta última não significa o desconhecimento ou a recusa da escrita), pautados em estratégias de resistência a diversas formas coloniais-modernas de opressão.

Essas pesquisas, sob óticas diferentes, mostram que as práticas de ensino e aprendizagem nos terreiros se alicerçam sobre uma noção não estática de educação, transmissão e tradição. E assumem um suposto básico das imagens africanas sobre formação, a saber, que a formação é processo, movimento, completamente relacional (Flor do Nascimento, 2012).

E é aqui que a oralidade assume uma função primordial. Não por ignorar ou desprezar a escrita, mas por privilegiar dois aspectos fundamentais dos processos formativos na percepção dos candomblés: a *movimentação relacional*, encontrada no contexto dos processos de fala e escuta, criando uma proximidade entre quem pronuncia a palavra falada e quem a ouve — construindo significados para cada coisa dita e fazendo, muitas vezes, que uma mesma narrativa ensine coisas diversas em contextos diferentes, com cenários sendo (re)criados dependendo de quem fala e de quem escuta — e a *experiência*, que faz com que o vivido atribua sentido ao que se fala ou ao que se escuta (Santos, 2010, p. 125-127). Estas dimensões remontam aos contextos da tradição africana que nos fora apresentada por Hampaté Bâ (2010) na forma de uma tradição viva. Ele nos mostra que qualquer processo de conhecimento é radicalmente distinto do distanciamento ou da objetividade/neutralidade advogadas pelas perspectivas hegemônicas ocidentais sobre o conhecimento e suas formas de produção e ensino.

Assim, nos terreiros, quanto mais engajadas, inseridas e comprometidas com a comunidade forem as pessoas, mais conhecimentos são aprendidos e ensinados. E esse aspecto aponta para uma importante dimensão da ancestralidade nos terreiros, que mostra que quanto mais alguém sabe, em função do tempo despendido na comunidade, mais apta para ensinar é essa pessoa, pois ela é a que mais vivenciou e mais conserva os saberes, experienciando-os, vivenciando-os (Luz, 2000, p. 129-137).

**ainda...**

Em tempos de acirramento do racismo religioso, seja por meio de ataques aos espaços destinados aos candomblés, seja pela violência aplicada contra as pessoas que vivenciam a experiência nos terreiros, é urgente retomarmos aspectos que valorizem a presença dessas comunidades para a cultura nacional. Seu legado cultural, seus processos de formação, seu papel político de resistência a diversas formas de opressão, seja dos povos, seja de um aspecto da própria natureza como sujeito de direitos, são fundamentais para o fortalecimento de imagens que nos auxiliem a construir um espaço republicano e democrático de convivência entre os diversos sujeitos presentes em nosso país.

As estratégias de formação dos terreiros, ao preparar os membros da comunidade para essa experiência *entremundos*, podem ainda legar aos modos ocidentais de pensar os encontros com aquilo que chamamos de diversidade (muito elogiada, mas pouco acolhida pelo Ocidente), que possibilita convívios acolhedores e respeitosos, que a todas acolhe.

Os povos tradicionais de matrizes africanas, ao manterem suas formas de ensino e aprendizagem, de boca a ouvido, tornam necessária a proteção dos sujeitos que falam e dos sujeitos que escutam, pois não há fala sem escuta e nem sujeitos falantes sem sujeitos “escutantes”/ouvintes, para essa percepção relacional dos processos de formação e da própria estrutura da realidade, presente nos terreiros.

Essa percepção está longe de nos apresentar uma comunidade isenta de conflitos e disputas. Entretanto, nos oferece imagens potentes sobre os modos de negociar as saídas do conflito, saídas potencializadoras, saídas não destrutivas, saídas que levem em consideração a necessidade da harmonia na comunidade. Aqui, encontramos uma importante projeção da ideia de *ubuntu*, chave do pensamento tradicional africano, presente nos terreiros, embora sem utilizar esse mesmo nome. Ubuntu, como discutimos antes, refere-se ao caráter inexoravelmente relacional e interdependente da humanidade dos humanos. Esse caráter ressalta que qualquer gesto que ofenda ou desoriente qualquer membro de uma comunidade, potencialmente ofende ou perturba a todas as outras pessoas e a própria comunidade (Ramose, 1999).

Como, para essa percepção da realidade – que também é presente nos candomblés –, a realidade é incessante movimento (e tudo que se movimenta incessantemente, invariavelmente pode se chocar), a busca pelo equilíbrio e pela harmonia é um imperativo das comunidades, na medida em que se busca preservá-las e conservar a própria humanidade. Por isso, encontramos nos terreiros uma abordagem solidária na base das relações, mesmo quando há uma instância conflitiva, pois o que fortalece a cada uma das pessoas é o coletivo da comunidade, que é ameaçado sempre que uma pessoa dessa família que se forma nos candomblés é prejudicada efetivamente.

O ensinamento de ubuntu nos terreiros, como espaço de formação, resistência e convivência, na busca de equilíbrio em meio ao eminente conflito é de que podemos buscar experiências de trato com aquilo com o que estamos em desacordo sem, necessariamente, verter essas discrepâncias em gestos destrutivos das pessoas. Uma comunidade que coloca o *nós* acima de um *eu* (este visto desde uma perspectiva individualista competitiva) sem, no entanto, negar a individualidade é uma das coisas que aprendemos ao entender os terreiros como espaços de formação. Se conseguirmos evitar o racismo religioso, poderemos encontrar nessa dimensão percebida nos terreiros uma bela contribuição para os encontros *entremundos* que rotineiramente nos cercam.



## **sendas para uma educação antirracista: ouvindo um parecer...**

Um dos eixos principais deste livro é a educação antirracista. Não apenas a educação para as relações raciais – que desde o início da colonização brasileira ensinou, e com bastante eficácia, quais lugares raciais as pessoas deveriam ocupar em nossa sociedade. Não apenas uma educação que acrescentasse a um currículo elementos sobre histórias e culturas africanas e afro-brasileiras faltantes, até porque há conteúdos sobre escravidão, pobreza, guerra etc. Trata-se de uma abordagem antirracista em educação que busque ressignificações. Mudanças de posturas, de pensamento. Mas por onde caminhar em direção a uma educação antirracista?

Na esteira dessa proposta de educação, celebramos o primeiro documento do Estado sobre essa questão, o parecer exarado, em 2004, pela conselheira do Conselho Nacional de Educação, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e o projeto de resolução que traz consigo – que, ao ser aprovado, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Aqui, pretendo realizar uma leitura que aponte para o caráter inovador do documento e assinalar alguns dos desafios importantes que se mostram ainda em função do caráter ainda não concretizado da implementação do que é determinado por estas diretrizes. Não obstante o tempo decorrido, o documento mostrase, ainda, uma ferramenta e conjunto de orientações muito importantes em direção de caminhos para uma educação antirracista.

Para iniciar, gostaria de desenhar rapidamente o contexto no qual emerge este documento. Este Parecer é situado como parte de uma longa cadeia de reivindicações que o movimento social negro vem fazendo ao longo de sua história, aparecendo, como uma expressão destas reivindicações. Desta maneira, o Parecer é uma espécie de

sendas para uma educação antirracista: ouvindo um parecer...

resultado destas demandas do movimento. Dentre as pautas afirmadas no decorrer da história do movimento negro, está a exigência de se reformule e revise, de modo não estigmatizador, as representações das populações negras nos currículos, materiais didáticos e práticas pedagógicas (Gomes, 1997), elementos cujos teores são explicitamente abordados no texto do documento.

Vinculado a esta dimensão, convém lembrar que o Parecer é gerado no Conselho Nacional de Educação, que é uma instância do controle social, um destes lugares de interação entre o Estado a sociedade civil organizada de modo institucionalizado, conselho este que tem atribuições não apenas consultivas, mas também deliberativas. Dessa maneira, o documento aparece como uma expressão da sociedade civil que, em sua configuração como movimento negro, demanda do Estado a reformulação das políticas educacionais com o objetivo de resignificar a presença da população negra nas representações contidas nos contextos educacionais.

Outro elemento fundamental para o delineamento do cenário no qual emerge o Parecer em questão é a persistência do racismo em nossa sociedade e no contexto educacional, mais especificamente. O racismo é uma prática social que estrutura várias das relações que estabelecemos, seja no plano interpessoal, profissional, político, econômico, religioso, educacional etc. (Munanga, 2004).

Não obstante que, durante muitos e muitos anos, um discurso corrente em nosso país afirme que o racismo seja uma categoria e uma experiência que são ficcionais para descrever a realidade do país, é cada vez mais nítido e mais recorrente o aparecimento de experiências que mostrem, de maneira explícita, a dimensão racista da maior parte de nossas relações sociais. E é exatamente em função da presença persistente do racismo estrutural em nosso cotidiano que um documento que pautar a reformulação das relações raciais se faz premente e necessário.

Em 2001, acontece a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, África do Sul, que enfatizou a necessidade de que os Estados se empenhassem no enfrentamento do racismo como prática nociva para toda a humanidade e não apenas para as populações que sofriam esta prática. Em 1995, o então presidente da república de nosso país assumia, pela primeira vez na história brasileira, que *nosso país é racista*, e conclamando o Brasil a enfrentar o problema, fato que foi endossado pela participação do Brasil na Conferência de Durban e fazendo do país um dos signatários da declaração gerada nesta Conferência. Em 2003, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, cria a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial que, com status de ministério, passa a ser um braço institucional do Estado no enfrentamento ao racismo. Esses eventos mostram que é recente o envolvimento sistemático do país no enfrentamento do racismo, o que indica que este é, ainda, um momento de tateio do Estado frente a esta tão complexa e delicada

questão, em que pese que os movimentos negros venham discutindo esta questão há muito mais tempo.

Ainda em 2003 é também promulgada a Lei Federal 10.639 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), determinando a inserção, nos currículos da Educação Básica, nos níveis Fundamental e Médio, de conteúdos de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, ao inserir nesta última lei, o artigo 26-A. E são os processos que demandam a regulamentação desta lei, que demandam a construção das diretrizes curriculares para a educação das relações raciais e do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, trazidas pelo Parecer e pela Resolução 1/2004 que fora proposta pela mesma equipe que construiu o Parecer relatado pela professora Petronilha Silva. E neste cenário no qual o Estado tenta tatear a problemática do racismo de maneira mais aprofundada e sistemática, que surge o Parecer que aqui celebramos.

### **um documento novidoso...**

O primeiro fato que cumpre ressaltar na apreciação do Parecer é a novidade que ele representa ao ser o primeiro documento estatal que traz a discussão sobre as relações raciais de maneira organizada e sistematizada para o interior do Estado, embora tenhamos outros documentos que lidem com a questão racial, como é o caso da própria Constituição de 1988, que repudia o racismo e o tipifica como crime inafiançável e imprescritível, da Lei Afonso Arinos ou a Lei Caó, que tratam do racismo de maneira prevalentemente punitiva. O Parecer, ao trazer normativas para a regulamentação do artigo 26-A da LDB, por outro lado, faz com que tenhamos uma abordagem bastante distinta da problemática racial.

Ao sistematizar aquilo que o Movimento Negro vinha afirmando ao longo de sua existência, tanto sobre as relações raciais no país, quanto sobre os impactos educacionais do racismo, o Parecer se mostra como um importante documento que apresenta uma perspectiva construtiva e propositiva para tratar da questão do enfrentamento do racismo pelo Estado como um todo e, mais especificamente, pelas dimensões educativas das instituições escolares.

É, nesse contexto, importante frisar que o Parecer e a resolução são documentos oficiais sobre a Lei 9.394/1996, alterada pela lei 10.639/2003, o que traz para o interior do Estado, de modo incisivo e cuidadoso, a discussão racial, de modo a refletir sobre a problemática do racismo desde uma proposição e não do ponto de vista eminentemente punitivo. Vejamos o que diz o texto da LDB alterado pela lei de 2003<sup>15</sup>:

---

<sup>15</sup> Comentarei aqui apenas a modificação na LDB efetuada em 2003 em função da Lei 10.639 e não abordarei a alteração no artigo 26-A da primeira lei em decorrência da alteração de 2008, que determina, também, o estudo da história e cultura dos povos indígenas, em função de esta última

sendas para uma educação antirracista: ouvindo um parecer...

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

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

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

(...)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra" (Brasil, 2003).

Como se pode ver, não há referências explícitas, na redação legal, à educação antirracista e nem ao objetivo da lei. Se nos ativermos apenas ao corpo da norma, não há nada que indique que se deva abordar tais conteúdos desde a perspectiva antirracista da educação das relações raciais. Esta abordagem é determinada de modo nítido pelo Parecer.

É explícito no documento redigido pela professora Petronilha que o objetivo da modificação da LDB pela Lei Federal 10.639/2003 é exatamente o enfrentamento ao racismo (Brasil, 2004, p. 14), que se afirma nas representações da população negra nos currículos, materiais didáticos e práticas pedagógicas, através de referências à escravidão e, eventualmente, ao Quilombo dos Palmares ou a Revolta da Chibata, o que reproduz informações falseadas sobre uma subparticipação da população negra na formação da sociedade brasileira.

Ou seja, se não tivermos acesso ao Parecer, podemos interpretar as modificações referidas na LDB, de 2003, simplesmente, ou apenas, como uma tentativa de ampliar o caráter erudito do currículo, introduzindo elementos novos da história e da cultura africanas e afro-brasileira, como um tópico da cultura geral oferecida a estudantes.

Com esta afirmação do objetivo, busca-se modificar as representações da presença negra na constituição de nossa sociedade, para além das imagens estereotipadas que muitos dos materiais didáticos produzidos até o início do século XXI mantiveram (Moore, 2008).

Outra inovação significativa é o fato de que o Parecer vincula a discussão da Educação das Relações Raciais ao contexto das ações afirmativas, entendidas como políticas de reparação (Brasil, 2004, p. 12). Já havia um vasto acúmulo de discussões sobre ações afirmativas tanto no Movimento Negro quanto no interior do próprio Estado, sobretudo após a criação da Fundação Cultural Palmares. Entretanto, é apenas com o

---

modificação estar fora do escopo da apreciação do Parecer da professora Petronilha, que é de 2004, portanto, anterior às modificações de 2008 provocadas pela Lei 11.645.

Parecer que esta discussão sobre ações afirmativas se vincula, de modo mais sistemático, ao contexto educacional.

É importante frisar que o Parecer, ao sistematizar as discussões de longa data já apresentadas pelos movimentos negros e torná-las um documento oficial, afirmará que a não compreensão da participação do povo negro – ao menos de modo não estereotipado – impossibilita a compreensão da própria sociedade brasileira e sua identidade (Brasil, 2004, p. 10-11). Ou seja, há a indicação de que a educação antirracista traz benefícios não somente para o povo negro de nosso país – o que, em si, já seria um grande avanço –, mas para a educação como um todo e para a consolidação da própria democracia brasileira, ao corrigir uma representação distorcida da participação do povo negro na construção da identidade nacional e dar-lhe o devido valor.

Neste contexto, o Parecer explicita que a contribuição negra a nosso país não se deu apenas como força de trabalho e nem naquilo que chamamos erroneamente de folclore: mas em um conjunto de valores, de saberes e de práticas que foram introduzidos no processo de formação da sociedade brasileira e que uma perspectiva racista da história buscou apagar, ou ocultar, e não reconheceu devidamente. As diversas contribuições que o povo negro deu à construção de nossa sociedade passa também pela língua, artes, produção intelectual, modos de gestão da vida e da política, sobretudo em seu caráter tradicionalmente coletivista, de maneira que se explicita que o modo de ser e pensar da sociedade brasileira seja totalmente influenciado pelos jeitos negros de ser, pensar e agir. E este ponto é uma novidade radical para o contexto do Estado, quando se pensa no histórico da adoção da narrativa de que o Brasil se estrutura em torno de uma democracia racial, que fora – e segue sendo – tão presente em nossos discursos cotidianos e oficiais de nosso país.

Outro ponto relevante trazido pelo Parecer é que a discussão sobre história e cultura africana e afro-brasileira passa a figurar no contexto geral da educação, como um todo e não como um tópico específico, de maneira que não seja mais possível pensar os currículos da educação básica sem adotar a perspectiva de uma educação antirracista, quando observamos as determinações deste documento. Desta maneira, não apenas a educação das relações raciais seria um enfrentamento ao racismo, mas se determina que *todo o discurso educacional seja pensado desde uma perspectiva de enfrentamento às práticas e discursos racistas no contexto escolar e na sociedade em geral*, embora a escola não seja o único local no qual o racismo deva ser enfrentado e combatido.

Neste contexto, é importante frisar que o artigo 26-A da LDB aparece no título V, Capítulo II, Seção I, que trata das Disposições Gerais da Educação Básica, que trata exatamente do contexto mais amplo e do sentido geral da Educação Básica e não de um recorte específico, pontual ou ao modo de uma cota para a discussão do enfrentamento ao racismo na Educação. É todo o fenômeno dessa etapa educacional que deve ser

sendas para uma educação antirracista: ouvindo um parecer...

pensado, planejado, executado e avaliado desde a perspectiva antirracista. E o texto do Parecer torna explícito que o racismo não é um equívoco, algo que deu errado na história da Modernidade, senão que ele se mostra como um processo estruturante e constituinte da formação histórica e social brasileira (Brasil, 2004, p. 16), de modo que o racismo se mostrou como combustível para a construção de nossa sociedade e deve ser enfrentado ao modo de um poder com força constitutiva e não acidental.

É nesse cenário que, ao ser associado ao contexto das ações afirmativas, a Educação das Relações Raciais é pensada como uma política também de corte reparador, no sentido de reconhecer que houve um erro histórico e, como tal precisa ser avaliado criticamente para que se dê outros rumos à história de nossa sociedade. Por isso, a necessidade de constituir uma política educacional de orientação antirracista. E este processo enfatiza que esse caráter de enfrentamento ao racismo deve ser a tônica da educação das relações raciais, uma vez que desde a chegada dos europeus a nosso continente já existira uma educação para a relação entre as pessoas classificadas em termos raciais: ensinou-se às pessoas a tratarem as pessoas escravizadas e indígenas de modo diferenciado e hierarquizado, de maneira violenta.

Trata-se, portanto, de fazer *uma outra educação das relações raciais*: que desconstrua estereótipos, que combata a desigualdade e a discriminação que oprime as populações que foram historicamente marcadas como inferiores, que foram desumanizadas, subalternizadas, violadas pelo racismo. Esta é outra novidade importante que o documento traz ao colocar nos textos do Estado essa afirmação que deva orientar as políticas educacionais.

O Parecer apresenta, ainda que rapidamente, alguns dos conceitos fundamentais para a compreensão do problema das relações raciais no Brasil e, especificamente, no contexto educacional, para que se possa planejar estratégias antirracistas, como é o caso da própria noção de racismo como estruturante, de discriminação, etnocentrismo, crítica à estereotipização do povo negro, introjeção do racismo na comunidade negra etc.

Outro conceito fundamental é a abordagem da categoria de raça desde o ponto de vista político:

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira (Brasil, 2004, p. 13).

Esta discussão é importante por enfatizar que tanto a abordagem que se faz no Parecer, quanto no interior do Movimento Negro não está conectada com a já

ultrapassada afirmação da existência natural das raças, que muitas vezes é criticada como se fosse esta a abordagem dos movimentos sociais e das políticas de ações afirmativas, que agiriam assumindo o risco de *racializar o país* (Magnoli, 2009; FRY et al, 2007; Kamel, 2006), como se não se soubesse desse caráter histórico e político da raça.

Esta sistematização é crucial, pois esta discussão se deu no país apenas no interior do Movimento Negro ou através de um pequeno grupo de pesquisadoras que estavam, normalmente, concentradas nos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabs) espalhados pelo Brasil e, ao aparecer em um documento oficial, oferece um mapa abreviado de categorias importantes para a elaboração de uma proposta de educação das relações raciais de orientação antirracista.

Outra discussão fundamental que é trazida pelo Parecer, e que não estava explicitada no texto da LDB, é a abordagem da necessidade da Educação Superior, sobretudo a que trata da formação docente, abordar o tema das relações raciais e da história e cultura africana e afro-brasileira. Como já vimos, o artigo 26-A aparece nas disposições gerais da Educação Básica, sem mencionar a formação de professoras para este nível de escolaridade. O documento elaborado pela professora Petronilha, coloca acento na importância de que as temáticas da Educação das Relações Raciais sejam também abordadas nos cursos de formação que preparem para o trabalho nas escolas de Ensino Fundamental e Médio – acrescentando também a necessidade da formação para o trabalho na Educação Infantil – (Brasil, 2004, p. 23).

A temática da formação docente – inicial e continuada – é importantíssima, pois traz para o contexto da educação superior esta discussão que também foi periferalizada e que deve ser enfatizada para que se evite aquilo que o Parecer chama de uma abordagem “resumida, incompleta e com erros” (Brasil, 2004, p. 18), na aplicação do artigo 26-A da LDB, postura ainda majoritária nas poucas experiências de implementação deste artigo pelo país (Gomes, 2012).

Cabe ainda lembrar que é este Parecer que determina a oferta da educação fundamental nas áreas habitadas pelas comunidades quilombolas, com a capacitação para trabalhar com as especificidades destas comunidades (Brasil, 2004, p. 25), demandando aquilo que, em 2012, gerou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica que, de algum modo, institucionaliza as determinações do Parecer da professora Petronilha que, mais uma vez, faz adentrar no Estado as demandas vindas do movimento social.

No que tange ao ensino de filosofia, é este parecer, que surge em um momento em que sequer haviam publicações sobre filosofias africanas no Brasil, que determina a necessidade de que ao estudarmos a cultura africana, se ressaltassem as heranças egípcias às filosofias da antiguidade, assim como demanda que se estudem as filosofias

sendas para uma educação antirracista: ouvindo um parecer...

tradicionais africanas e as contribuições de filósofas africanas e afrodescendentes da atualidade (Brasil, 2004, p. 22-23).

Sintetizando esta parte de minha leitura, vejo que o Parecer nos apresenta, como algumas de suas novidades em termos oficiais, a necessidade de repensar a representação do povo negro na educação e na sociedade; insere a discussão antirracista nas políticas educacionais, sobretudo na instância curricular – de modo institucional; introduz os conteúdos aos quais se referem o artigo 26-A da LDB, não apenas em uma perspectiva cognitivista mas, sobretudo, política – ou seja, conhecer esses dados da história e da cultura africana e afro-brasileira tem uma função eminentemente política de enfrentamento ao racismo –; estes conteúdos devem ser apresentados de modo integrado e sistematizado, não sendo trazidos em uma disciplina única ou em apenas uma data específica, pelo contrário, estes conteúdos devem atravessar todo o currículo.

### **caminhos por percorrer, ainda...**

Passados mais de quinze anos tanto das modificações da LDB pela Lei 10.639/2003, do Parecer 3/2004 e da Resolução 1/2004 do Conselho Nacional de Educação, apesar dos avanços ocorridos, há ainda muito o que fazer, para que essas instruções sejam efetivamente implementadas. A necessidade de enfrentamento do racismo institucional e a demanda de formação docente inicial e continuada segue persistente.

A demanda de que as instituições de ensino, básico e superior, devam ser avaliadas institucionalmente também em função do cumprimento às determinações da Resolução e do Parecer segue sendo ignorada na maioria absoluta das instituições de ensino, sobretudo as que mantêm cursos de formação docente. Este processo tem gerado uma série de denúncias de entidades do movimento social negro ao Ministério Público para que este verifique a aplicação das determinações da Resolução nas licenciaturas (Freitas, 2010).

Mesmo com essa atuação do Ministério Público, a maior parte das Instituições de Ensino Superior persistem na situação de não apresentarem práticas ou conteúdos que capacitem docentes em formação para o trabalho com a história e cultura africana e afro-brasileira na perspectiva já apontada da educação das relações raciais de orientação antirracista, mesmo entre as licenciaturas com as notas mais altas concedidas pelos órgãos de Avaliação do Ministério da Educação.

A ampliação do debate em torno das relações raciais na educação se tornaram cada vez mais comuns – embora em grande parte capitaneada pelos movimentos negros e indígenas ou pelas pesquisadoras das relações raciais nas universidades, demandando cada vez mais estudos não racistas sobre a história da África e sobre a presença africana no Brasil. E este crescente foi também provocado pela chegada das modificações da

LDB e, sobretudo, da tônica dada a esta lei pelo Parecer e pela resolução de 2004 do Conselho Nacional de Educação. Entretanto, esse debate ainda é pouco apropriado fora dos movimentos sociais e de acadêmicas que pesquisam as relações raciais.

Muitos dos materiais didáticos produzidos pela antiga Secretaria de Políticas da Igualdade Racial, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação, de algumas universidades do país são distribuídos por todo o país (entre eles o projeto da História Geral da África, da Unesco, totalmente traduzido para a língua portuguesa em 2010), entretanto, esses materiais são pouco utilizados na formação docente e na atividade pedagógica nas escolas.

Os desafios seguem imensos, sobretudo no que diz respeito à necessidade de enfrentar o histórico racista que conformou nosso pensamento e práticas sobre a sociedade brasileira e que se mostra como uma grande barreira para a implementação deste tão importante e marco legal do qual nos apropriamos ainda de maneira bastante incipiente. O Parecer traz em sua estrutura uma série de princípios que apontam caminhos para a valorização do povo negro, para o acolhimento social da diversidade, para o fortalecimento de identidades e direitos, além de trazer uma série de sugestões práticas, na seção chamada “Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações” (Brasil, 2004, p. 19-26), que são capazes de trazer possibilidades concretas de implementação da proposta e orientar, inicialmente, as pessoas e instituições que ainda não saibam como iniciar o trabalho.

Isso aponta para a necessidade de divulgar, debater e dar a conhecer esse documento, que traz consigo um leque vasto de possibilidades que podem dar início a uma tarefa de refazimento da educação das relações raciais no Brasil. O que precisamos enfatizar, nesse contexto, é a busca da construção de uma vontade política de mudança.

Neste caminho é preciso, inclusive, superar a crença de que a mera posse das informações sobre história e cultura africana e afro-brasileira é suficiente para combater o racismo. Eduardo Oliveira (2007) nos convoca para a uma *semiótica do encantamento*, como uma alternativa a essa mera posse de conteúdos. Nesse contexto, ter um conjunto de informações, por si só, não nos livra das posturas, do pensamento racista, sobretudo no que diz respeito ao enfrentamento do chamado “racismo epistêmico” (Nogueira, 2014).

Se, por um lado, não é possível mudar sem lidarmos *com o saber*, por outro lado, não se pode afirmar que *apenas sabendo* já temos todas as ferramentas para modificar nossa maneira de lidar com o mundo e com as relações sociais. É necessário que, para além do saber, que sejamos afetados por esses conhecimentos, que estabeleçamos com ele uma outra relação, para além do mero cognitivo ou funcional. Precisamos nos afetar pela história que nos cerca, que nos constitui, nos afetarmos com a dor das outras pessoas, mesmo que apenas narrada.

sendas para uma educação antirracista: ouvindo um parecer...

Nesse sentido, é preciso que nos deixemos nos afetar por uma crítica a uma história que negou a humanidade das pessoas negras, que, em sua trajetória, lhes restou negadas a capacidade de pensar, de gerir a vida e a política, a potência de produzir conhecimento, isto é, assumir que a história violentou as pessoas negras que vieram escravizadas para nosso país. Sensibilizar-se é um passo fundamental para estabelecer outras relações com os conhecimentos. E, aqui, talvez o desafio fundamental seja como construir perspectiva de aprendizagem que além de ensinar, também nos coloque na posição de estarmos sensibilizadas em relação a uma história que feriu, com a história que desumanizou, com a história que relegou uma parcela significativa de nosso país a uma posição subalternizada.

E que esta sensibilização crie outras sensibilidades, mais acolhedoras, mais plurais, mais potencializadoras, mais afeitas a um mundo diverso, menos opressor, mais livre...

**Revista Refilo:** Professor Wanderson, de antemão gostaríamos de agradecer sua disponibilidade em realizar esta entrevista para a Refilo e iniciaremos por uma questão que é sobre sua trajetória intelectual, sua formação e como se construiu sua inserção em estudos de Filosofia Africana. Pode nos falar brevemente sobre isso?

**Wanderson Flor do Nascimento:** Eu quem agradeço o convite e a oportunidade de interagir com o projeto interessantíssimo da Refilo e com vocês.

Eu me interessei pela filosofia ainda no Ensino Médio. Gosto de práticas que inventam e tentam entender mundos. O pensamento, a política e as artes me parecem possibilidades interessantes de criar mundos: mundos pensados, imaginados, desejados.

Guiado por esses afetos, iniciei a graduação em filosofia, na Universidade de Brasília (UnB), em 1996. Optei pela licenciatura por questões meramente práticas, imaginando ter um emprego quando me formasse. Entretanto, na medida em que eu adentrava pelo curso, começava a ver que as relações entre a filosofia, a educação e o ensino não eram apenas profissionais. Essa percepção me conectou, de modo definitivo, com as discussões sobre ensino de filosofia e filosofia da educação.

Junto desse percurso, tive a sorte de ter uma formação completamente atravessada por perspectivas que tencionavam com o estado de coisas político no qual eu estava inserido. Já no meu primeiro semestre, segui o curso de “Introdução aos Estudos da História” com a professora Tânia Navarro Swain, que me trouxe a problematização feminista como fundamental para compreender a epistemologia e desconfiar que a produção do conhecimento não pode ser desligada da política. Adentrei no Grupo de Estudos Feministas (GEFEM) coordenado pela profa. Tânia, o que me fez,

---

<sup>16</sup> Entrevista com a Revista Refilo realizada por Cláudia Benetti, Simone Gallina e Elisete Tomazetti.

também, com que toda a minha formação tivesse um atravessamento fundamental da crítica feminista, além de ter me apresentado um dos grandes marcos teóricos de minha trajetória: Foucault.

Em meu terceiro semestre, ingressei, também, como estagiário, no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), na época coordenado pela profa. Glória Moura. Minha aproximação com o Núcleo atendia a uma necessidade existencial de que eu estivesse mais perto de minha própria ancestralidade, conhecendo-a melhor, pensando-a. E, pela primeira vez, pude perceber que minha pertença a um terreiro de candomblé poderia ser parte do solo do pensamento na formação acadêmica.

A experiência de ter me aproximado do GEFEM e do NEAB me levou a me interessar, cada vez mais, pelo trabalho intelectual e ativista com as denominadas “diversidades”, tanto racial, quanto de gênero, sexualidade e religiosa. Este fato marcou definitivamente minha trajetória formativa e me direcionou para o estudo, em ética e filosofia política, das questões vinculadas com a subjetividade e os processos de subjetivação, campo com o que me ocupo ainda hoje.

No percurso de minha licenciatura, iniciei, em 1999, de modo mais intenso, os contatos com o ensino de filosofia através da participação no Projeto Filosofia na Escola (Filoesco), coordenado à época por Ana Miriam Wuensch, do Departamento de Filosofia, por Lúcia Helena Pulino, do Instituto de Psicologia e por Walter Kohan e Álvaro Ribeiro que, na época, trabalhavam na Faculdade de Educação da UnB.

Este projeto realizava a formação continuada de estudantes de diversos cursos da UnB e de docentes escolas da rede pública de ensino do DF para o trabalho de filosofia com crianças e adolescentes. Esta experiência modificou, mais uma vez, minha relação com a filosofia e com a educação. A filosofia adquiria, para mim, novas interlocuções: docentes da educação básica, adolescentes e crianças. E essas novas figuras traziam para a filosofia outras e interessantes maneiras de pensá-la.

Assim, o entrecruzamento das experiências com o GEFEM, NEAB e Filoesco marcaram a minha formação de forma a me colocar sempre na tarefa de pensar a política e politizar o pensamento, desde o contexto da formação, entendendo a educação como uma tarefa que é ao mesmo tempo política, moral e cognitiva. Me alinhei, deste modo, a uma proposição crítica do ensino da filosofia que se ocupou das “diversidades”.

Durante a conclusão de minha graduação, comecei a cursar uma especialização sobre o ensino da filosofia, organizado pelo professor Walter Kohan e que contou com importantes nomes da filosofia da educação, do ensino da filosofia e de outras reflexões em torno da educação, como Antônio Joaquim Severino, Guillermo Obiols, Sílvio Gallo, Pablo Gentili, Alejandro Cerletti, Jorge Larrosa, Ana Miriam Wuensch, David Kennedy, Tomaz Tadeu da Silva, Angélica Sátiro entre outras/os. Esta etapa da formação reforçou

a necessidade de manter uma reflexão constante sobre minha prática como professor. E, a partir daí passo a me ver, sempre, como docente em formação.

Logo em seguida, inicio o mestrado pesquisando, na companhia de Foucault, a possibilidade de uma ética sem universais, sem danos aos outros, uma ética particularista que não abraça espaços para a violência, vinculando a ética e a política. E o vínculo com a educação se mantém na discussão sobre a autonomia, sobre o que também trabalhei na monografia de especialização.

Durante meu mestrado é sancionada a lei federal 10.639/2003, que demandava que nas escolas de ensino fundamental e médio se inserissem conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira. Desde aí, inicio minha aproximação com as filosofias africanas, buscando entender como a filosofia deveria participar desse processo instaurado pela lei.

No doutorado, retorno, de modo mais intenso, ao estudo das relações raciais e das presenças africanas no Brasil, só que desta vez no campo da bioética, buscando oferecer bases decoloniais para pensar esta importante ferramenta no contexto do Brasil e da América Latina. O contexto da formação segue presente nas reflexões que estabeleci sobre as éticas da vida.

Desde que comecei o trabalho docente na UnB, em 2006, venho buscando sempre relacionar esses campos de interesse com a formação de professoras/es de filosofia e, também, de outras/os estudantes da universidade interessados em aprofundar as reflexões sobre formação, política e a pluralidade de experiências na nossa sociedade.

**Revista Refilo:** Queremos lhe ouvir sobre relações entre a Filosofia Africana e Filosofia Afro-brasileira e implicações destas para a ressignificação de um olhar sobre a história/cultura brasileira?

**Wanderson Flor do Nascimento:** Falar sobre essas relações implica retomar os debates sobre a própria cultura brasileira. E, também, sobre aquilo que, na cultura, se relaciona com a filosofia. Pouco refletimos sobre as heranças de nossa cultura que não sejam as europeias. Sabemos que a história e a cultura são elementos fundamentais para compreendermos quem somos. E tanto mais saibamos sobre esses elementos, mais próximas/os estaremos de uma imagem mais nítida de nossa própria identidade. Não se trata, aqui, de escolher entre conhecer os elementos europeus que nos constituíram e os africanos e indígenas, mas em pluralizar olhares sobre nossa formação histórico-cultural de modo a ampliar horizontes sobre nós, nossos valores, saberes e práticas.

Desde a perspectiva das imagens que temos sobre as culturas das quais somos herdeiras/os, pensar as filosofias africanas e afro-brasileira amplia nosso olhar sobre nossa cultura e sobre nossa história. Há elementos que herdamos do continente africano que sequer sabemos. Há saberes que reproduzimos e utilizamos sem saber ao certo suas

origens. E há, também, muita coisa que se produziu nos diversos países africanos que deixamos de saber por não explorarmos as reflexões produzidas nesses lugares.

E não se trata apenas de uma ampliação da erudição. É um reconhecimento da própria humanidade das pessoas africanas, que foi negada durante o processo colonial escravagista, do qual não nos recuperamos, de todo, ainda...

Como sabemos, a filosofia é entendida como um modo sofisticado de pensar, que demanda um determinado rigor. Sabemos, também, que a história da modernidade foi marcada pela imagem inferiorizada, inclusive intelectualmente, de povos não ocidentais, entre eles, as pessoas do continente africano. Filósofos importantes do cânone moderno, como Hume, Kant e Hegel, participaram ativamente da construção e/ou justificação dessa imagem.

Esse ideário findou por criar um hábito de não esperarmos que povos entendidos como desprovidos de um intelecto pleno, como o seria o dos europeus, pudessem produzir esse pensamento sofisticado que é a filosofia. Nesse contexto, estudar e difundir as filosofias africanas é um dos modos de desconstruir essa imagem equivocada e racista que, de algum modo, ainda nos assombra. E, com isso, afirmar a humanidade dos povos negros. Como a filosofia foi uma das partes envolvidas nesse processo de desumanização, nada mais justo que ela também se empenhe em desconstruir este preconceito que ajudou a criar.

Como as práticas e valores racistas ainda permeiam nossa sociedade – afinal, foram constitutivas dela também – é imperioso que, para desconstruir a presença do racismo em nosso país, envidemos esforços para recuperar os valores, saberes e práticas que foram e são produzidos no continente africano e que, mesmo negados, informam sobre a nossa própria cultura, história e modos de pensar.

**Revista Refilo:** Inserindo-nos no campo educacional, quais são as principais questões/enfrentamentos que envolvem o ensino de Filosofia Africana em Cursos de Filosofia no Brasil? Dentre estes enfrentamentos o que pode nos dizer sobre racismo epistemológico?

**Wanderson Flor do Nascimento:** Uma das mais importantes questões que enfrentamos hoje para pensar o ensino das filosofias africanas nas graduações em filosofia – e, conseqüentemente, também no ensino médio – é uma curiosa imagem vinculada com o postulado da universalidade da filosofia. Esta representação afirma que a filosofia é filosofia, independentemente do local onde seja produzida. Não faria sentido, assim, falar em uma filosofia africana, em uma filosofia latino-americana, em uma filosofia oriental ou em uma filosofia brasileira. O que haveria seria apenas a filosofia, produzida em qualquer lugar do mundo. E, nessa existência de uma filosofia *sem mais*, os cursos deveriam aterem-se em estudar as filosofias que a história considerou como mais relevantes.

O ponto nevrálgico dessa questão se relaciona com o fato de que o argumento dessa filosofia sem mais, só funciona para nos referirmos a lugares que foram historicamente subalternizados em esquemas coloniais. Não causa assombro em ninguém que diversos autores respeitados pelo cânone falem em “filosofia ocidental”, “filosofia europeia”, “idealismo alemão”, “filosofia francesa contemporânea” etc. O desconforto geográfico se dá apenas quando a referência não é a Europa, ou suas projeções no restante do Ocidente (notadamente, nos Estados Unidos).

E, curiosamente, embora “a filosofia seja filosofia em qualquer lugar”, renitentemente, observamos, em nosso país, a prevalência de um currículo, que podemos chamar de eurocentrado, na formação em filosofia na graduação: isto é, encontramos normalmente sempre as mesmas abordagens historiográficas nos currículos, que visualiza a filosofia nascida na Grécia, passando por Roma, por um medievo europeu com alguns poucos contatos árabes ou judaicos, uma modernidade que está essencialmente vinculada com as filosofias produzidas na Europa Ocidental, principalmente na França, Alemanha e Inglaterra e em uma contemporaneidade que apenas segue as projeções dessa filosofia moderna, ampliando um pouco o escopo de lugares de produção da filosofia, com a inserção, por exemplo, dos Estados Unidos.

Raros são os currículos de graduação brasileiros nos quais se estudem as filosofias produzidas no continente Africano, no Oriente ou na América Latina, como parte das componentes curriculares obrigatórias. Quando pensamos que nossos documentos oficiais sobre o ensino de filosofia, seja na graduação ou no ensino médio, frisam a importância de uma sólida formação em história da filosofia, a questão que fica é porque apenas esse currículo eurocentrado é entendido como fonte para tal formação sólida? A partir de quais parâmetros entendemos que apenas as filosofias produzidas na Europa Ocidental ou nos Estados Unidos resistem ao teste da relevância, sendo que há um quase total desconhecimento das filosofias produzidas em outras partes do mundo?

Uma das denúncias que as filósofas feministas têm feito é de que a constituição da história da filosofia não é apenas um relato objetivo das filosofias naturalmente relevantes e merecedoras de serem estudadas, mas também um reflexo das relações de poder que estão envolvidas na construção dessa história. Esse fato é a justificativa para a quase total ausência de pensadoras nos currículos de filosofia, embora tenhamos muitas delas no transcurso do tempo de existência da filosofia. O mesmo se dá com as populações que se localizam em espaços geopoliticamente subalternizados pelos processos colonizadores.

E é aqui que a presença do que alguns filósofos têm chamado de racismo epistêmico se faz notar: Essas populações foram racializadas e essa racialização foi construída em um atravessamento de hierarquias entre essas populações e de suas capacidades cognitivas/intelectuais. E não é preciso que os currículos tenham um tópico

do tipo “Por que não estudar as filósofas e filósofos africanos, latino-americanas/os ou orientais?”. Basta não estudá-las/os. Esse é um dispositivo perverso, pois ao invisibilizar essas produções, damos às/aos estudantes um modelo de construção da filosofia já excludente, mesmo sem a tematização explícita dos mecanismos de exclusão.

E, tampouco, é comum que tematizemos, na graduação, a participação da filosofia no contexto da criação dessas imagens racistas das populações. Apenas as pessoas dedicadas a essa espécie de ativismo contra o racismo epistêmico têm feito a discussão das muitas contribuições da filosofia às ideologias racistas. E convido a quem acha que isso é meramente acidental ou excepcional na filosofia, que dê uma olhada no interessante volume organizado por Dominique Colas chamado *Races et Racismes de Platon à Derrida*. Este compêndio de mais de 750 páginas mostra as razões pelas quais o racismo e, também, um certo tipo de enfrentamento a ele, foi presente em toda a história da filosofia ocidental e que apagamento desse debate tem consequências nefastas para a compreensão de como a filosofia profissional é produzida.

Temos, ainda hoje, uma imensa dificuldade de lidar com temas raciais. É impressionante, por exemplo, que o tema da biopolítica tenha se popularizado nos últimos vinte anos e, não obstante, que obliteremos ou ignoremos o debate iniciado por Foucault sobre o papel fundamental do racismo de Estado para a constituição da biopolítica e na difusão do biopoder. A filosofia não escapa ao racismo, pois ela também é parte de sua produção e totalmente inserida no contexto das demais práticas sociais. E esta é outra das principais questões que dificultam o ensino das filosofias africanas nos cursos de graduação.

**Revista Refilo:** A partir disso, quais as implicações para os jovens estudantes do E. M. da ausência/presença do ensino de Filosofia Africana nos currículos dos cursos de filosofia no Brasil?

**Wanderson Flor do Nascimento:** Essa questão pode ser pensada de diversas maneiras. Gosto de abordá-la pela insistência que as discussões sobre ensino de filosofia têm feito sobre a centralidade da história da filosofia no aprendizado filosófico. A história da filosofia não apenas nos informa sobre os conteúdos considerados no trajeto da disciplina, como também tem um efeito performativo, ao mostrar os *comos* que estão envolvidos no fazer filosófico.

Quando percorremos um currículo de filosofia no ensino médio – ou na graduação – e não encontramos mulheres, pessoas africanas, indígenas, orientais, latino-americanas não apenas aprendemos informações sobre o cânone eurocentrado (e suas projeções estadunidenses), mas também aprendemos, sub-repticiamente, sobre o que não se faz e quem não faz parte da prática filosófica reconhecida e prestigiada institucionalmente por nossa sociedade. Um tipo ideal de sujeitos do filosofar e suas características é apresentado de modo indireto nos currículos, informando a estudantes

do ensino médio, inclusive, sobre suas potencialidades de se inserir no fazer filosófico desde suas características histórico-sociais, que muitas vezes, assume aspectos de contornos de gênero e raciais.

Outra dimensão importante é a da própria identidade nacional. As filosofias africanas trazem para nossa compreensão elementos que são formadores – mesmo quando negados – de nosso percurso identitário. Negar a estudantes do Ensino Médio o acesso a esses elementos é cercear a possibilidade de nos conhecermos de modo mais acurado.

**Revista Refilo:** E no âmbito da escola básica, desde 2003, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art. 26-A), determina que em todo o currículo dos ensinos fundamental e médio brasileiros estejam presentes conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira, em todos os componentes curriculares<sup>17</sup>. Desde então, como tem sido este processo nas escolas, especialmente em Filosofia? Quais as problematizações que emergem e são cruciais para a formação de professores/as de Filosofia, considerando-se o aspecto da necessidade de ressignificação das imagens construídas sobre as populações africanas no Brasil?

**Wanderson Flor do Nascimento:** Infelizmente, esta é uma determinação legal pouquíssimo cumprida nas escolas, de modo geral. As muitas avaliações que foram feitas, desde 2013, quando do primeiro decênio desta alteração da LDB, têm sinalizado uma baixa aderência às determinações legais. Há uma impressionante resistência na implementação da lei nas escolas, que muitas vezes se focam apenas em datas comemorativas, folclorizantes e exotizadas em torno da cultura negra em nosso país – isso, quando o fazem. No ano de 2018, devemos passar por novas grandes avaliações desse artigo da LDB, pois comemoram-se os dez anos de outra alteração do mesmo artigo, que introduziu a necessidade de estudos da história e cultura indígena nos currículos. As discussões que já começaram parecem indicar que o cenário se modificou muito pouco, praticamente nada...

Isso se deve ao próprio racismo e suas ramificações em nossa cultura, que finda por não deixar promover tanto o acesso a esses elementos de conteúdos nas escolas da educação básica, quanto nos cursos de formação docente, seja para o ensino fundamental ou médio.

No tocante à filosofia, o mesmo acontece. Pouquíssimos são os estados do país que têm propostas para o trabalho com as filosofias africanas em seus currículos; e uma justificativa utilizada é a ausência de materiais didáticos e de formação inicial ou continuada para docentes do Ensino Médio. Somos pouquíssimos professores universitários que se dedicam ao trabalho do ensino da filosofia africana. Até 2017, dos

---

<sup>17</sup> Conforme o site Filosofia Africana In: <https://filosofia-africana.weebly.com/>, consulta em outubro 2017.

menos de dez docentes de universidades públicas, federais ou estaduais, dedicados à pesquisa sobre a filosofia africana e sua presença nas escolas por meio da docência; destes, apenas dois estavam lotados em departamentos de filosofia. A maioria está lotada em Faculdades de Educação que, na maioria dos casos, não ofertam disciplinas para as licenciaturas em filosofia voltadas para a formação para o trabalho com as filosofias africanas.

Um fato bastante curioso é que muitas vezes a gestão do currículo não entende que a filosofia deva participar da implementação do artigo 26-A da LDB, se utilizando de uma bizarra interpretação do segundo parágrafo deste artigo, que afirma que “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”. Tem-se ignorado a expressão “todo o currículo escolar”, por meio do entendimento de que apenas a educação artística, as artes e a história deveriam tratar desses conteúdos, interpretando o “em especial”, como se fosse um condicionante de exclusividade, como se apenas essas três disciplinas fossem responsáveis por todo esse trabalho. E isso tem se refletido, também, nos livros didáticos. Pouquíssimos deles tem se dedicado a apresentar conteúdos vinculados às filosofias africanas.

Outras vezes, quando temos um “enorme avanço”, temos alguns materiais didáticos que ou problematizam rapidamente o racismo ou tentam discutir alguns elementos da “estética negra”, abrindo mão de buscar as produções filosóficas advindas do continente africano. Não que a problematização do racismo ou as discussões culturais afro-brasileiras não sejam importantes. Mas reduzir a dimensão da cultura à uma breve abordagem estética e da história a uma curta discussão sobre racismo empobrece enormemente as possibilidades de trabalho com as determinações legais, assim como não é suficiente para oferecer esses elementos que chamávamos a atenção como importantes para a compreensão da formação das identidades brasileiras.

**Revista Refilo:** Ainda, frente à necessidade de combate ao racismo existente no Brasil, no que concerne aos conteúdos curriculares de Filosofia Africana e modos de abordá-los, quais seriam (conteúdos, modos de abordagem) os mais pertinentes para serem ensinados no Ensino Médio?

**Wanderson Flor do Nascimento:** Como chamei a atenção antes, uma das características fundamentais do racismo moderno foi a inferiorização de grupos populacionais racializados. Como essa inferiorização sustentou também uma limitação intelectual das pessoas destes grupos, a exploração das diversas produções intelectuais não ocidentais é já uma maneira de mostrar a inconsistência desta suposta inferioridade das pessoas não ocidentais.

Por isso, seria importante nos voltarmos para a diversidade de conteúdos e abordagens produzidas no continente africano e, assim, veríamos que as pessoas africanas produzem conhecimento tão sofisticado como em qualquer lugar do mundo, inclusive a Europa e Estados Unidos. Assim como no Ocidente, essas outras populações desenvolveram muitas abordagens e metodologias. Percorrer sua diversidade é uma maneira de mostrar a potência do pensamento produzido no continente africano.

Há quem sustente que isso poderia ser feito por meio da criação de módulos de “introdução às filosofias africanas”, tornando-os uma espécie de unidade que seria tratada nas três séries do ensino médio, apresentando, assim, autoras/es, temas e problemas que foram tratados pelas filosofias africanas em algum momento do ano letivo. Eu tenho advogado outra possibilidade: que as temáticas, abordagens e autoras/es apareçam distribuídas ao longo de todo ano, dialogando com os outros conteúdos, seja de áreas temáticas da filosofia, como a ontologia, estética, lógica, política, epistemologia etc., apresentando as leituras africanas de temas que se discutem corriqueiramente nas aulas de filosofia ou, para quem trabalha por meio das divisões temporais da história da filosofia, trazer abordagens africanas localizadas na antiguidade, no medievo, na modernidade e no momento contemporâneo.

Esta perspectiva, além de não isolar o trabalho das filosofias africanas em apenas um período do curso, possibilita um diálogo constante, mostrando a pluralidade e potência das reflexões e conceitos criados pelas pessoas africanas ao pensarem sobre seus problemas e os problemas do mundo. Também evitaríamos parte das grandes dificuldades que estão vinculadas com a escolha de conteúdos, típica da construção e colocação de um currículo em prática, pois não multiplicaríamos a tarefa da escolha dos conteúdos, apenas multiplicaríamos as abordagens dos conteúdos já selecionados.

**Revista Reflo:** Nesse sentido, Wanderson, quais as contribuições da filosofia africana para [re]pensarmos a tradição da filosofia ocidental baseada no par leitura-escrita?

**Wanderson Flor do Nascimento:** Uma parte importante da discussão contemporânea das filosofias africanas relaciona-se com a crítica metafilosófica da construção do cânone da história da filosofia ocidental (que muitas vezes é lido como o cânone da filosofia, em si). Junto das discussões realizadas sobre o mesmo tema pelas filosofias latino-americanas e orientais, encontramos elementos interessantíssimos para pensar de que modo a construção da história da filosofia é também um gesto político.

Neste sentido, as filosofias africanas são interessantes ferramentas para exercitar a politização do pensamento e avaliar seus alcances e limites. Assim como problematizar, desde uma política epistemológica – ou uma epistemologia política –, a universalidade não apenas dos conceitos, mas também de métodos e descrições do pensamento.

Poderemos nos surpreender não apenas com as distâncias temáticas/metodológicas – uma vez que estas estão vinculadas inexoravelmente com a história – mas também com as semelhanças de algumas ideias, que foram pensadas em tempos diferentes, inclusive podendo nos surpreender com a antecipação de algumas questões importantes que apenas mais tardiamente foram discutidas no Ocidente.

É interessante abordar essas semelhanças não por uma disputa de originalidade ou na lógica de “quem pensou primeiro”, mas para mostrar que sendo as pessoas africanas humanas, elas são tão capazes de produzir ideias, conceitos, métodos como quaisquer outras pessoas. Não se trata de pensar quem faz a melhor filosofia, mas que há filosofias plurais.

Há que se desconstruir a imagem de que o continente africano é ágrafo em função da prevalência da tradição oral. Esse tem sido um dos estereótipos utilizados para estabelecer uma tensão entre as filosofias produzidas no Ocidente e as que foram produzidas em outros lugares do mundo (como se não houvesse, inclusive, uma discussão interna no próprio Ocidente sobre a problemática da escrita e da importância da oralidade). A maioria das culturas tem suas relações tensas sobre os modos como lidam com a oralidade e com a escrita (ou outros registros gráficos).

É importante, nesse contexto, não lidar com as filosofias do mundo em termos comparativos-competitivos. Elas são diferentes e essa diferença nos ajuda a perceber a riqueza do pensamento humano. É uma forte armadilha que acontece, nesse cenário, é a reprodução de imagens do continente africano como atrasado e que se prestam a estabelecer comparações hierarquizadas entre a filosofia moderna do Ocidente e o pensamento tradicional/popular do continente africano, como se no primeiro só houvesse pensamento científico/filosófico/sofisticado e, no último, só houvesse pensamento supersticioso.

Esse procedimento ignora que há um pensamento popular no ocidente e um pensamento científico/filosófico/sofisticado no continente africano. Há diversos momentos e movimentos na história do pensamento no mundo inteiro e tanto mais sejamos capazes de explorá-los, mais seremos capazes de desconstruir preconceitos que têm marcado as relações entre o Ocidente e seus outros.

Poderíamos resumir essa resposta afirmando que as filosofias africanas podem ser instrumentos interessantes para uma retomada metafilosófica das tradições filosóficas construídas no mundo, de modo politizado e, com isso, poder também reavaliar a própria tradição ocidental. Não de modo deslegitimador ou destrutivo, mas de maneiras, ao mesmo tempo, problematizadoras, dialógicas e colaborativas.

**Revista Refilo:** E, por último, considerando o cenário político no Brasil atual, quais são as questões emergentes para o campo estudos/práticas da Filosofia Africana e Filosofia Afro-brasileira? E como você analisa o cenário político educacional atual?

**Wanderson Flor do Nascimento:** A primeira parte da questão depende do modo como eu responda a segunda. Embora a chamada crise na educação não seja um fenômeno recente, o atual momento conturbado de nossas sociedades, com o avanço de posturas reacionárias, tende a aprofundar e a reorientar os problemas enfrentados no cenário político educacional que vivemos agora.

Esta crise tem movimentos múltiplos: criamos muito em termos de tecnologias e suas aplicações, mas inventamos pouco do ponto de vista das sociabilidades acolhedoras, aprendemos pouco em termos de convivência solidária. Passamos de uma crítica dos valores dogmáticos a uma afirmação de valores violentos despotencializadores. E isso impacta de modo intenso o cenário político educacional. Em contrapartida, temos visto uma série de movimentos contra hegemônicos de resistência que tem trazido outros ares para lidar com as questões emergenciais e emergentes que cercam nosso presente e que convocam a educação para ocupar um protagonismo na criação de mundos menos destrutivos.

Desde as trincheiras do trabalho com as filosofias africanas, esse cenário apresenta problemas que colocam em questão a função da educação no processo da construção de solidariedades política e histórica entre os povos e, também, na compreensão dos processos que nos tornam o que somos. As filosofias africanas nos convocam a uma descolonização do pensamento de modo a podermos romper com hierarquias naturalizadas que, muitas vezes, introjetamos em nós.

Independentemente dos conteúdos filosóficos oriundos do continente africano que estejamos estudando, a aproximação com as reflexões desse continente já nos coloca diante da tarefa de nos descentrarmos das maneiras usuais com as quais fomos ensinados/os, desde a filosofia, a pensar como imaginamos que funcionam as políticas do pensamento.

Entre surpresas, espantos, alegrias, decepções, ao encontrarmos de tudo no pensamento africano: nos damos por conta de que ali acontece o mesmo que acontece em qualquer lugar do mundo – inclusive resistências importantes a crises. E isso nos coloca perante o quadro de ampliar os horizontes do que desejamos pensar, do que podemos pensar, do que interessa pensar. Pluralizar as perspectivas em torno da filosofia, da educação, dos encontros entre as duas, desde uma politização decolonial do pensamento, pode ser uma ferramenta que nos auxilie a trazer outros olhares para esse cenário obscuro que cerca nosso tempo atual.



## REFERÊNCIAS.

- Abimbola, Wande. *Ifá: An Exposition of Ifa Literary Corpus*. Ibadan: Oxford University Press, 1976.
- Anda, Michael O. *Yoruba*. Nova Iorque: Rosen, 1996.
- Antonacci, Maria Antonieta. *Memórias ancoradas em corpos negros*. São Paulo: Educ, 2014.
- Appiah, Kwame. *Na casa de meu pai. A África na Filosofia da Cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- Arendt, Hannah. *A condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- Bidima, Jean-Godefroy. *L'Art Nègro-Africain*, Paris: PUF, 1997.
- Bidima, Jean-Godefroy. De la traversée: raconter des expériences, partager le sens. *Rue Descartes*, 2002/2, n.36, p. 7-17.
- Bidima, Jean-Godefroy. *Law and the Public Sphere in Africa. La Palabre* and other writings. Bloomington: Indiana University Press, 2014.
- Botelho, Denise M. *Educação e orixás: Processos educativos no Ilê Axé Iya Mi Agba*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.
- Botelho, Denise M. Religiosidade afro-brasileira e o meio ambiente. In: Mello, Soraia Silva de; Trajber, Rachel (coords.). *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007, p. 209-218.
- Botelho, Denise M. Educação: Yabás, contribuições para a discussão de gênero e raça. In: Stevens, Cristina; Brasil, Katia Cristina Tarouquella; Almeida, Tania Mara Campos de; Zanello, Valeska (Orgs.). *Gênero e Feminismos: convergências (in)disciplinares*. Brasília: Ex Libris, 2010, p. 153-166.
- Botelho, Denise M.; Flor do Nascimento, Wanderson. Educação e religiosidades afro-brasileiras: a experiência dos candomblés. In: Lopes, Maria Aparecida de Oliveira; Silva Filho, Geraldo (Orgs.). *Fragmentos de diásporas africanas no Brasil: sociedade, escravidão, cultura e religiosidades*. São José: Premier, 2011, p. 89-107.
- Brasil. Lei de Diretrizes e Bases *da Educação Nacional* – Lei 9.394/1996, alterada pela Lei Federal 10.639/2003.
- Brasil. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004.
- Brasil. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- Brasil. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- Brasil. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matrizes Africanas*. Brasília: SEPPPIR, 2013.
- Caputo, Stela Guedes. *Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com as crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas/FAPERJ, 2012.
- Carneiro, Sueli; Cury, Cristiane. O poder feminino no culto aos orixás. In: Nascimento, Elisa Larkin (Org.). *Guerreiras de natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente*. São Paulo: Selo Negro, 2008, p. 117-144.

- Carneiro, Sueli; Cury, Cristiane. O candomblé. In: Nascimento, Elisa Larkin (org.). *Guerreiras de Natureza: Mulher Negra, religiosidade e ambiente*. São Paulo: Selo Negro, 2008.
- Clavert, Manisa Salambote. *Da densa floresta onde menino entrei, homem sai*. Rito Iromb na formação do indivíduo Wong. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.
- Coetzee, Peter H.; Roux, Abraham P.J. (eds). *The African Philosophy Reader*. New York: Routledge, 2002.
- Cunha Jr., Henrique. Ntu. *Revista Espaço Acadêmico*. Maringá, n. 108, mai-2010, p. 81-92.
- Diagne, Souleymane Bachir. Comment philosopher en Afrique? In: Goucha, Moufida (dir.). *Comment philosopher en Afrique aujourd'hui?* Paris: Unesco, p. 5-11, 2006.
- Dussel, Enrique. *1492: O encobrimento do outro. A origem do Mito da Modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- Erny, Pierre. *L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique Noire*. Paris: L'Harmattan, 1990.
- Ferreira, Marta. *Itàn — oralidades e escritas: um estudo de caso de cadernos de hunkó e outras escritas no Ilê Asé Omi Larè Iyá Sagbá*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.
- Flor do Nascimento, wanderson. Jindengue - ỌmỌ-kékeré: Notas desde alguns olhares africanos sobre infância e formação. In: Xavier, Ingrid Müller; Kohan, Walter Omar (Org.). *Filosofar: aprender e ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 41-51.
- Flor do Nascimento, wanderson. Orí: A saga atlântica pela recuperação das identidades usurpadas. In: Souza, Edileuza Penha de. (Org.). *Negritude, Cinema e Educação*, V. 3. Belo Horizonte: Mazza, 2014, p. 134-146.
- Flor do Nascimento, wanderson. Entre a educação e a política: a colonialidade. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Número 23: nov/2014-abr/2015, p. 444-458.
- Flor do Nascimento, wanderson. As religiões de matrizes africanas, resistência e contexto escolar: entre encruzilhadas. In: Machado, Adilbênia Freire; Alves, Maria Kellynia Farias; Petit, Sandra Haydée (Orgs.). *Memórias de Baobá II*. Fortaleza: Impreco, 2015, p. 41-59.
- Flor do Nascimento, wanderson. Sobre os candomblés como modo de vida: Imagens filosóficas entre Áfricas e Brasis. *Ensaios Filosóficos*, v. 13, 2016, p. 153-170.
- Flor do Nascimento, wanderson; Botelho, Denise. Colonialidade e Educação. O currículo de filosofia brasileiro entre discursos coloniais. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Número 14, mai-out/2010, p. 66-89.
- Flor do Nascimento, wanderson; Garrafa, Volnei. Por uma vida não colonizada - diálogo entre Bioética de Intervenção e Colonialidade. *Saúde e Sociedade*. Vol. 20, 2011, p. 287-299.
- Freitas, Ludmila Fernandes de. *Cumpra-se a Lei: O ministério Público e os paradoxos da lei de ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Lei 10639/2003*. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro: 2010.
- Fry, Peter et al. (orgs.). *Divisões perigosas: Políticas raciais no Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

- Gbadegesin, Segun. *African Philosophy: Traditional Yoruba Philosophy and Contemporary African Realities*. New York: Peter Lang, 1991.
- Gomes, Nilma Lino. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: Silva, Petronilha Gonçalves e; Barbosa, Lucia Maria de Assunção (orgs.). *O pensamento negro em educação no Brasil: Expressões do Movimento Negro*. São Carlos: EdUFSCar, 1997, p. 17-30.
- Gomes, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: Gomes, Nilma Lino (org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília: MEC; Unesco, 2012, p. 19-33.
- Hama, Boubou; Ki-Zerbo, Joseph. Lugar da história na sociedade africana. In: Ki-Zerbo, Joseph (ed.). *História Geral da África, 1: Metodologia e pré-história da África*. Brasília: Unesco, 2010, p. 23-35.
- Hampaté Bâ, Amadou. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas, 2003.
- Hampaté Bâ, Amadou. A tradição viva. In: Ki-Zerbo, Joseph (ed.). *História Geral da África 1. Metodologia e Pré-história da África*. Brasília: Unesco, 2010, p. 167-212.
- Husserl, Edmund. *A crise da humanidade européia e a filosofia*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- Iniesta, Ferran. *El pensamiento tradicional africano*. Madrid: Catarata; Casa África, 2010.
- Jesus, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- Joaquim, Maria Salete. *O papel da liderança feminina na construção da identidade negra*. São Paulo: Educ, 2001.
- Kagame, Alexis. A percepção empírica do tempo e concepção da história no pensamento bantu. In: Ricoeur, Paul et al. *As culturas e o tempo*. Estudos reunidos pela Unesco. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Edusp, 1975.
- Kamel, Ali. *Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- Kant, Immanuel. *Obras*. (Prolegómenos a toda metafísica del porvenir, Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime, Crítica del Juicio). México DF: Porrúa 1985.
- Kisimba, Pierre. Le profil édicatif des initiations traditionnelles africaines. *Cahiers des Religions Africaines*, Kinshasa, n. 31, 1997, p. 323-328.
- Kodjo-Grandvaux, Séverine. *Philosophies Africaines*. Paris: Présence Africaine, 2013.
- Larrosa, Jorge. *Nietzsche E A Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- Lopes, Nei. Bantos, índios, ancestralidade e meio ambiente. In: Nascimento, Elisa Larkin (Org.). *Guerreiras De Natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente*. São Paulo: Selo Negro, 2008, p. 195-200.
- Luz, Narcimária Correia do Patrocínio. *Abebe*. A criação de novos valores na educação. Salvador: SECNEB, 2000.
- Machado, Adilbênia Freire. *Ancestralidade E Encantamento Como Inspirações Formativas: filosofia africana mediando a história e cultura africana e afro-brasileira*. Dissertação (Mestrado em Educação). Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2014.
- Machado, Vanda. *Pele Da Cor Da Noite*. Salvador: EdUFBA, 2013.

- Mance, Euclides André. As Filosofias Africanas e a Temática de Libertação. Kajibanga, Victor; Mance, Euclides André; Oliveira, Reinaldo João de. *O Que É Filosofia Africana?* Lisboa: Escolar, 2015.
- Magnoli, Demétrio. *Uma gota de sangue: História do pensamento racial*. São Paulo: Contexto, 2009.
- Martins, Leda Maria. *Afrografias da memória*. O Reinado do Rosário no Jatobá. São Paulo/Belo Horizonte: Perspectiva/Mazza, 1997.
- Mbembe, Achille. *Crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona, 2014.
- Mbiti, John S. *African Religions and Philosophy*. Nova Iorque: Anchor Books, 1970.
- Mignolo, Walter. *Histórias Locais/Projetos Globais*. Colonialidade, Saberes Subalternos e Pensamento Liminar. Belo Horizonte: EdUFMG, 2003.
- Montoya, Fernando Susaeta. *Introducción a la filosofía africana*. Un pensamiento desde el cogito de la supervivencia. Santa Cruz de Tenerife: Ediciones Idea, 2010.
- Moore, Carlos. *A África que incomoda: Sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.
- Moreira, Aderbal. Natureza, morada dos orixás. In: Nascimento, Elisa Larkin (Org.). *Guerreiras de natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente*. São Paulo: Selo Negro, 2008, p. 153-168.
- Munanga, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- Nascimento, Abdias do. *Quilombismo*. Vozes: Petrópolis, 1980.
- Nascimento, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência afro-brasileira. In: Nascimento, Elisa Larkin (org.). *Cultura em movimento*. Matrizes africanas e ativismo negro no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2008.
- Nascimento, Beatriz. *Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual*: Possibilidade nos dias da destruição. Organização de Olatúnjì Odùduwà. São Paulo: Filhos da África, 2018.
- Ngoenha, Severino Elias. Ubuntu: Novo modelo de justiça Glocal? In: Ngoenha, Severino E.; Castiano, José P. *Pensamento Engajado: Ensaios sobre Filosofia Africana, Educação e Cultura Política*. Maputo: Educar, 2011, p. 63-74.
- Nietzsche, Friedrich. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- Nogueira, Renato. *O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639*. Rio de Janeiro: Pallas/Biblioteca Nacional, 2014.
- Oduyoye, Modupe. *The vocabulary of Yoruba religions discourse*. Ibadan: Daystar Press, 1971.
- Oliveira, Eduardo. *Cosmovisão africana no Brasil*. Elementos para uma filosofia afrodescendente. Curitiba: IPAD, 2006.
- Oliveira, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Número 18: maio-out/2012, p. 28-47.
- Oliveira, Eduardo David de. *Filosofia da Ancestralidade*. Curitiba: Popular, 2007a.
- Oliveira, Eduardo David de. *A ancestralidade na encruzilhada*. Curitiba: PRPAAE-UFRB, 2007b.
- Oliveira, Kiusam Regina de. *Candomblé de Ketu e Educação: Estratégias para o empoderamento da mulher negra*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

- Outlaw, Lucius. Filosofia africana, afroamericana y africanista. In: Eze, Emmanuel Chukwudi (ed.). *Pensamiento Africano: Filosofia*. Barcelona: Bellaterra, p. 57-94, 2002.
- Oyèwùmí, Oyèrónkẹ́. *The Invention of Women: Making an African Sense of Western Gender Discourses*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.
- Petrovich, Carlos; Machado, Vanda. *Irê Ayó: Mitos Afro-brasileiros*. Salvador: EdUFBA, 2004.
- Ramose, Mogobe B. *African Philosophy Through Ubuntu*. Harare: Mond Books Publishers, 1999.
- Ramose, Mogobe B. A importância vital do “nós”. *IHU – Revista do Instituto Humanitas da Unisinos*. São Leopoldo, n. 353, dez-2010, p. 8-9.
- Ramose, Mogobe B. Una perspectiva africana sobre la justicia y la raza. *Polylog: Foro para filosofía intercultural*. 2001, n. 3. Disponível em: <http://them.polylog.org/3/frm-es.htm>. Acesso em: 24/04/2013.
- Ribeiro, Ronilda Iyakemi. *Alma africana no Brasil*. Os Iorubás. São Paulo: Oduduwa, 1996.
- Rocha, Agenor Miranda. *Caminhos de Odu*. Os odus do jogo de búzios, com seus caminhos, ebós, mitos e significados. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.
- Santos, Anselmo José da Gama. *Terreiro Mokambo: espaço de aprendizagem e memória do legado banto no Brasil*. Brasília: FCP, 2010.
- Santos, Antônio Bispo dos. *Colonização, Quilombos: modos e significações*. Brasília: INCTI, 2019.
- Santos, Juana Elbein dos. *Os Nágô e a morte*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- Santos, Maria Stella de Azevedo. *Opinião*. Salvador: Edição da autora, 2012.
- Santos, Milton. O lugar e o cotidiano. In: Sousa Santos; Boaventura de; Meneses, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, p. 584-602, 2010.
- Santos, Tatiana Nascimento dos (2009). Poesia não é luxo. *Sapataria*. Disponível em: <https://sapatariadf.wordpress.com/2009/05/07/poesia-nao-e-luxo/>. Acesso em 25/04/2020.
- Serra, Ordep. *Águas do Rei*. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes/Koinonia, 1995.
- Serres, Michel. *Le gaucher boiteux: figures de la pensée*. Paris: Le Pommier, 2015.
- Silva, Sebastião Fernando da. *A filosofia de Òrúnmilà-Ifá e a formação do bom caráter*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião. Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2015.
- Silva, Givânia Maria da. *Educação e luta política no quilombo de Conceição das Crioulas*. Curitiba: Appris, 2016.
- Siqueira, Maria de Lourdes. *Agô Agô Lonar: Mitos, ritos e organização em Terreiros de Candomblé da Bahia*. Belo Horizonte: Mazza, 1998.
- Siqueira, Maria de Lourdes. *Siyavuma: uma visão africana de mundo*. Salvador: Edição da autora, 2006.
- Sodré, Muniz. *O terreiro e a cidade*. A forma social negro-brasileira. Rio de Janeiro/Salvador: Imago/Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2002.
- Somé, Sobonfu. *O espírito da intimidade*. Ensinaamentos ancestrais africanos sobre as maneiras de se relacionar. São Paulo: Odysseus, 2007.
- Sousa Santos; Boaventura de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos - CEBRAP*, n. 79, p. 71-94, 2007.
- Sousa Santos; Boaventura de; Meneses, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

referências.

- Souza, Edileuza Penha de. Tamborizar: a formação de crianças e adolescentes negros. In: Oliveira, Iolanda et alii (orgs.). *Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas*. São Paulo: Ação Educativa/ANPED, 2005.
- Sow, Alpha I. Prolegómenos. In: Sow, Alpha I. et al. *Introdução à Cultura Africana*. Lisboa: Edições 70, 1980, p. 11-35.
- Spivak, Gayatri. Can the Subaltern Speak? In: Williams, Patrick; Chrisman, Laura. (eds.) *Colonial Discourse and Postcolonial Theory*. New York: Columbia University Press, p. 66-111, 1994.
- Tempels, Placide. *La philosophie bantoue*. Paris: Présence Africaine, 1965.
- Tutu, Desmond. *Il n'y a pas d'avenir sans pardon*. Paris: Albin Michel, 1999.
- Wiredu, Kwasi (ed). *A Companion to African Philosophy*. London: Blackwell, 2004.