

allan de carvalho rodrigues  
simone berle  
walter omar kohan (orgs.)

**filosofia e educação em errância:**  
inventar escola, infâncias do pensar

coleção eventos

rio de janeiro  
nafi, 2018

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)  
Reitor: Ruy Garcia Marques  
Vice-Reitora: Maria Georgina Muniz Washington  
Sub-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: Egberto Gaspar de Moura  
Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd)  
Coordenadora: Maria Isabel Ramalho Ortigão  
Vice-Coordenadora: Fernando Pocahy

Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI)  
Coordenador: Walter Omar Kohan

*Conselho Científico*

Alejandro Ariel Cerletti, Universidad de Buenos Aires, Argentina  
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, Scotland  
Gregorio Valera-Villegas, Universidad 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  
Maximiliano Durán, Universidad de Buenos Aires, Argentina  
Olga Grau, Universidad de Chile, Chile  
Óscar Pulido Cortés, Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia, Colômbia  
Paula Ramos de Oliveira, UNESP - Araraquara, Brasil  
Pedro Pagni, UNESP - Marília, Brasil  
Rosana Fernandes, UFRGS, Brasil  
Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo, UNICAMP, Brasil  
Wanderson Flor do Nascimento, UNB, Brasil

*Conselho Editorial (NEFI/UERJ)*

Alessandra Lopes  
Alice Pessanha Souza de Oliveira  
Allan Rodrigues  
Fabiana Martins  
Marcelly Custodio de Souza  
Simone Berle  
  
Capa:  
Marcelly Custodio de Souza  
  
Diagramação:  
Marcelly Custodio de Souza  
Simone Berle

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

allan de carvalho rodrigues; simone berle e walter omar kohan (orgs.)

**Filosofia e educação em errância:** inventar escola, infâncias do pensar./allan de carvalho rodrigues; simone berle e walter omar kohan (orgs.). - 1 ed - Rio de Janeiro: NEFI, 2018 - (Coleção Eventos).

ISBN: 978-85-93057-15-1

1. Educação. 2. Filosofia. 3. Infâncias. I. Título. II Série.

CDD 37

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação 37

© 2018

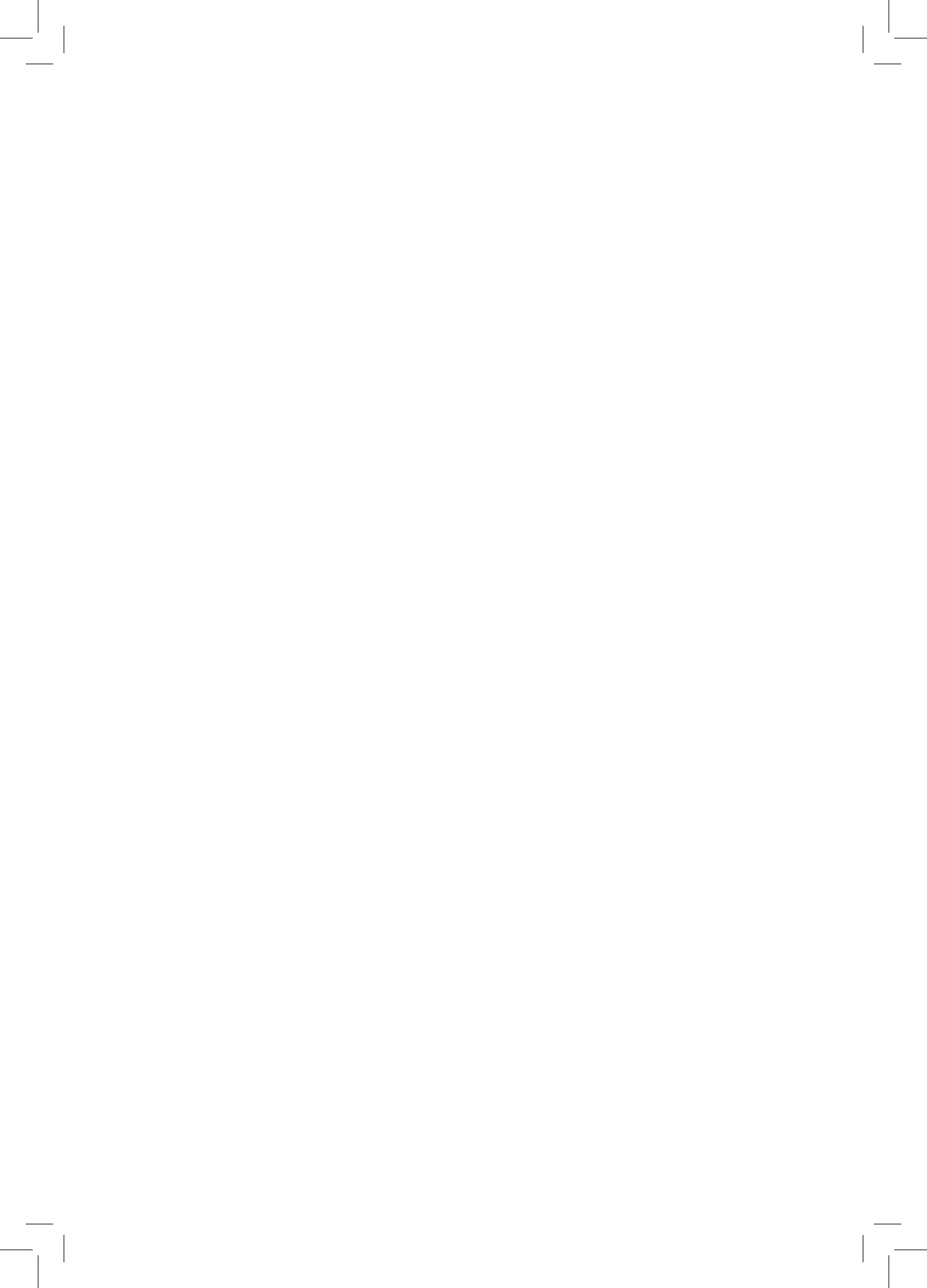
© 2018 Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI/UERJ)

Site: [www.filoeduc.org](http://www.filoeduc.org)

Email: [publicacoesnefi@gmail.com](mailto:publicacoesnefi@gmail.com)



à marielle franco,  
ao que ela simboliza:  
até quando?



## sumário

apresentação: inventar escola, infâncias do pensar .....	9
<i>allan rodrigues; simone berle; walter kohan</i>	
<b>experiências escolares com filosofia</b>	
<i>philosophia ludens</i> per bambini. una proposta per giocare e pensare .....	21
<i>annalisa caputo</i>	
a propósito da infância: errância .....	41
<i>carla silva</i>	
filosofia na escola pública: ensaiando um canto de resistência em tempos de dissolução.....	57
<i>edna olímpia da cunha; vanise gomes dutra</i>	
“meriendas filosóficas” en la biblioteca popular, carilafquen. pensar la experiencia. la experiencia del pensar.....	69
<i>maría silvia rebagliati</i>	
olimpíadas filosóficas uruguayas. reflexiones sobre una experiencia. ....	83
<i>marisa berttolini; christian burgues; ana duboué; mauricio langón; adelina pintos</i>	
the making of a circle: building a community of philosophical enquiry in a post-apartheid, public school in cape town, south africa.....	103
<i>rose-anne reynolds</i>	
<b>estéticas do corpo, gênero, sexualidade e pedagogia</b>	
o corpo profano da experiência estético-educativa.....	119
<i>adriana maria da silva</i>	
outras filosofias da educação na filosofia da educação brasileira: educar os corpos em fluxo para além do imaginário do carbono.....	137
<i>alexandre simão de freitas</i>	
do que pode lançar mundos no mundo. da representação à pedagogia da montagem .....	153
<i>isaac pipano</i>	
vigilar y castigar (los cuerpos): la enseñanza de la filosofía frente al sistema de opresión sexo/ género.....	169
<i>luciana carrera aizpitarte</i>	

la cuestión de la identidad: política sexual y cuerpo infantil.....	181
<i>olga grau</i>	
o ingovernável dos corpos e das multidões na escola: formação ética, resistência e alteridade radical.....	195
<i>pedro a. pagni</i>	
sexualidades e infâncias: (des)viar conversas que afirmam uma infância, para fiar preocupações com a novidade da criança em aparecimentos.....	213
<i>sílvio gallo; alexsandro rodrigues</i>	
<b>a escola, o mundo, a vida</b>	
escuela y vida buena. sentido común y prudencia política .....	233
<i>gladys madriz ramírez</i>	
the emancipatory rhythms of <i>scholé</i> .....	247
<i>jason wozniak</i>	
impedir que el mundo se deshaga. con algunas escenas escolares y una conversación sobre la transmisión, la comunización y la renovación del mundo. ....	261
<i>jorge larrosa</i>	
matar al maestro un ejercicio -¿no habitual?- de educación .....	277
<i>malena ivone bertoldi</i>	
a espiritualidade da democracia e a defesa da escola.....	289
<i>marcelo senna guimarães</i>	
escrita, leitura e o tempo de atenção .....	303
<i>maria alice gouvêa campesato; elisandro rodrigues; betina schuler</i>	
figuras de la alteridad-autoridad-autorización entre filosofía y educación. una aventura narrativa. ....	317
<i>maría beatriz greco</i>	
<b>um lugar para ensinar... filosofia?</b>	
uma proposta de ensino poético-filosófica. ....	327
<i>andré luís borges de oliveira</i>	
roda de conversa e exercício do pensamento: uma aposta experienciada com o pibid/unirio.....	341
<i>evelin sousa da silva; renata alves</i>	

el arte de enseñar. sócrates maestro de amor ..... 353  
*gregorio valera-villegas*

el error sabio ..... 367  
*gustavo ruggiero*

filosofía y educación en errancia: ¿paseantes, vagabundas, peregrinas? ... 383  
*laura agratti*

### **invenções: mapas, cartografias, devires**

inventividade nas imagens errantes: micropolítica estética e devir-infância.  
..... 397  
*alexandre filordi de carvalho; césar donizetti pereira leite*

mapas invisíveis e viajantes cegos: ensaio para uma escola do oculto. .... 411  
*daniel gaivota contage*

pesquisa-docência da diferença: encontros e composições para um método  
labiríntico em jogo..... 423  
*diego winck esteves; máximo daniel lamela adó*

potência inventiva, infância e devir-música da educação..... 437  
*regina marcia simão santos; pablo de vargas guimarães; neila ruiz alfonzo*

três dispositivos para uma formação inventiva de professores:  
deslocamentos em companhia de michel foucault. .... 457  
*rosimeri de oliveira dias; heliana de Barros Conde Rodrigues*

pensar a infância. desusos, usos e abusos em michel foucault ..... 471  
*heliana de Barros Conde Rodrigues; rosimeri de oliveira dias*

a circularidade entre a atenção cartográfica e a aprendizagem inventiva.. 483  
*virginia kastrup*

### **arquipélago afro, indígena, popular**

(des)colonialidade e insurgência zapatista: alternativa pedagógica e  
pensamento de fronteira..... 497  
*cheron zanini moretti*

comunicação ancestral e filosofia indígena: a educação da mãe terra ..... 515  
*renata machado*

“um pouquinho de cada”: os indígenas ensinam a educar.....	523
<i>kércia priscilla figueiredo peixoto; reinaldo matias fleuri</i>	
outras paisagens no ensino de filosofia: do continente ao arquipélago.....	543
<i>luís carlos ferreira; eduardo oliveira</i>	
educação popular: um projeto em movimento para a superação da ordem hegemônica.....	555
<i>márcia mara ramos</i>	
igualdade, militância e educação na escola popular de simón rodríguez..	571
<i>maximiliano durán</i>	
temporalidade, memória e ancestralidade: enredamentos africanos entre infância e formação .....	583
<i>wanderson flor do nascimento</i>	



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

wanderson flor do nascimento  
unb  
wandersonn@gmail.com

*Ìgbà kan òlò, ìgbà kan òbò  
Ọjọ nbori ọjọ  
Ero iwaju òlò,  
Ero eyin ntele*

*Um tempo está partindo, outro está chegando  
Um dia vai e outro vem  
Os da frente (os velhos) estão indo  
Os de trás (os jovens) os estão seguindo  
(dando-lhes continuidade).*

Provérbio iorubá. (RIBEIRO, 1996, p. 61)

### **palavras iniciais: 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 uma etapa da vida. Outras vezes, é entendido como 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 que não necessariamente se prende ao período em 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 as crianças e as 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, fardo. 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” (*ibid.*), 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” (*ibid.*), 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 nietzschiano. 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 tendemos 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 tem parte delas negadas, ignoradas, apagadas.

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 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.

Convém frisar que as línguas bantas e o iorubá 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<sup>248</sup> (1970) tiver razão, as sociedades tradicionais africanas<sup>249</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 (*ibid.*). 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

---

<sup>248</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 Oduyoye (1971).

<sup>249</sup> Aqui, a ideia de sociedades tradicionais não se refere a tradições puras, mas àquelas às 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).

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 tornará passado e, portanto, fundamental para a história comunitária. Há uma profunda interconexão entre o passado e o presente, assim como há uma profunda interconexão entre todos os existentes da realidade, para a 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 *nossa*, 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 *mèrindilogun*<sup>250</sup>, o sistema de comunicação com a ancestralidade. Neste signo, que tem como espectro geral a “dúvida”, incerteza, os ancestrais mortos (chamados de *Èguns*) falam. E nele também fala Ibeji, o orixá dos gêmeos<sup>251</sup>, normalmente 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, 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

---

<sup>250</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 *Odus* e que se vinculam com/representam aspectos da realidade e com sistemas de conhecimento desta. O signo ao qual me refiro é, no Brasil, chamado de *Èjìoko* ou *Mèjìoko*. Na maior parte dos métodos utilizados no Brasil, pelos candomblés, para ler os búzios, *èjìoko* é o segundo signo (ROCHA, 2003).

<sup>251</sup> Ibeji é conhecido no Brasil como o orixá (divindade iorubá) que rege não apenas os gêmeos (a palavra *ibeji* significa exatamente “gêmeos”), mas é também a divindade da jovialidade, dos jogos infantis. Nos candomblés, essa divindade se vincula aos *Erês*, 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.

temporalidade, memória e ancestralidade: enredamentos africanos ...

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 nietzschiana é esquecimento, as crianças nas tradições africanas são eivadas de memória, 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 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 (*ibid.*) nos conta que é na infância que 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 (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 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. É continuar significa perceber os passos que vieram antes.

Ainda dialogando 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 *Ikomojade* ao processo de nomear as crianças, se 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 recriando, 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 monotonamente. Ela segue em inversões, deslocamentos, fissuras. 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 deslocamento provocado pela experiência das crianças, em uma sociedade organizada politicamente em torno da senioridade (OYĚWŪMÍ, 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 os privilégios que sua senioridade sobre *Taiwo* lhe garante.

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 à 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 a infância nietzschiana e a africana**

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 para 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 nosso modo 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 a 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 enfeitiçadores 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 visto como servis, 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 o mais velho ser o mais novo?

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 desconfiança 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.

## referências

- ANDA, Michael O. *Yoruba*. Nova Iorque: Rosen, 1996.
- ANTONACCI, Maria Antonieta. *Memórias ancoradas em corpos negros*. São Paulo: Educ, 2014.
- BÂ, Amadou Hampâté. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas, 2003.
- CLAVERT, Manisa Salambote. *Da densa floresta onde menino entrei, homem saí*. Rito Iromb na formação do indivíduo Wongo. São Paulo: Biblioteca 24 horas, 2011.
- ERNY, Pierre. *L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique Noire*. Paris: L'Harmattan, 1990.

- FERREIRA, Marta. *Ìtàn - oralidades e escritas: um estudo de caso sobre os cadernos de hunkó e outras escritas no Ilè Aṣe Omi Larè Ìyá 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. Jindenge - Ọmọ kékeré: notas a partir alguns olhares africanos sobre infância e formação. In: XAVIER, Ingrid Müller; KOHAN, Walter Omar (orgs.). *Filosofar: aprender e ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 41-51.
- FLOR DO NASCIMENTO, wanderson. Sobre os candomblés como modo de vida: Imagens filosóficas entre Áfricas e Brasis. *Ensaio Filosóficos*. Vol XIII, agosto, p. 153-170, 2016.
- HAMA, Boubou; KI-ZERBO, Joseph. Lugar da história na sociedade africana. In: KI-ZERBO, Joseph (ed.). *História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*. Brasília: Unesco, 2010, p. 23-35.
- INIESTA, Ferran. *El pensamiento tradicional africano*. Madrid: Catarata; Casa África, 2010.
- KAGAME, Alexis. Apercepção 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.
- LARROSA, Jorge. *Nietzsche e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- MBITI, John S. *African Religions and Philosophy*. Nova Iorque: Anchor Books, 1970.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- ODUYOYE, Modupe. *The vocabulary of Yoruba religions discourse*. Ibadan: Daystar Press, 1971.
- OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. *The Invention of Women: Making an African Sense of Western Gender Discourses*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.
- 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.
- 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.
- SOMÉ, Sobonfu. *O espírito da intimidade*. Ensinaamentos ancestrais africanos sobre as maneiras de se relacionar. São Paulo: Odysseus, 2007.