

**entre sonhos, infâncias e a educação:
as filosofias africanas**

**among dreams, childhoods, and education:
african philosophies**

Wanderson Flor do Nascimento
Professor de Filosofias Africanas
Universidade de Brasília
Brasília — Distrito Federal

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3250-3476>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14212770>

Resumo: Este artigo discute algumas contribuições das filosofias africanas para a educação antirracista no Brasil, em especial, considerando a infância. Com base na Lei 10.639/2003, que determina o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, o trabalho aborda a importância de não apenas incluir conteúdos, mas de reposicionar a própria educação, inspirando-se nos saberes ancestrais africanos. A infância é vista como um momento de conexão com a ancestralidade, em que a criança é parte ativa da comunidade e depositária de sua sabedoria. As filosofias africanas enfatizam uma educação comunitária, em que a formação das crianças envolve toda a coletividade, não se limitando à transmissão de conhecimentos formais, mas também ao fortalecimento de laços afetivos e sociais, sempre em diálogo com a tradição e o coletivo.

Palavras-chave: (1) Educação antirracista; (2) Infâncias; (3) Ancestralidade; (4) Filosofias africanas; (5) Lei 10.639/2003

Abstract: This paper discusses the contributions of African philosophies to anti-racist education in Brazil, especially considering childhood. Based on Law 10.639/2003, which mandates the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture in basic education, this paper emphasizes the importance of not only including content but also repositioning education itself, drawing inspiration from African ancestral knowledge. Childhood is seen as a moment of connection with ancestry, where the child is an active part of the community and a bearer of its wisdom. African philosophies emphasize a community-based education, where the upbringing of children involves the entire collective, not limited to the transmission of formal knowledge but also to the strengthening of affective and social bonds, always in dialogue with tradition and the collective.

Keywords: (1) Anti-racist education; (2) Childhoods; (3) Ancestry; (4) African philosophies; (5) Law 10.639/2003.

Iniciando a prosa...

Passados mais de vinte anos da alteração da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), pela Lei Federal 10.639/2003, demandando que conteúdos de história e cultura africanas e afro-brasileiras estejam inseridos na Educação Básica — e, portanto, também na formação docente — o que nos tem sido permitido sonhar? Por onde temos caminhado diante dessa educação que, ainda hoje, demanda que refaçamos trajetos e sendas no enfrentamento ao racismo? O que temos conseguido criar diante dos cenários racistas, mas também de resistência no campo educacional brasileiro nos últimos anos?

Menos que responder a essas questões que têm inquietado muitas de nós que trabalhamos com a Educação antirracista, este texto buscará mergulhar nas filosofias africanas, sobretudo naquilo que elas podem inspirar o trabalho educativo, em especial o que encontra, no chão da escola, as crianças, essas que são, costumeiramente, pensadas como futuro de um povo.

Atuando na formação docente para uma Educação antirracista, tenho encontrado muitas questões que são colocadas por aquelas e aqueles que assumem um compromisso com a construção de uma Educação que possa ser uma arma para a reconstrução do imaginário sobre a população negra e para a construção de uma sociedade mais acolhedora e menos excludente. E diversas dessas questões estão vinculadas exatamente com as fases iniciais da Educação escolar, sobretudo no que diz respeito à educação das crianças.

Venho defendendo há alguns anos que a simples inserção de conteúdos vinculados com as africanidades no currículo, sem modificar seu sentido educacional, de pouco adianta. Estes conteúdos precisam ser acompanhados de um reposicionamento sobre a própria Educação, como nos alerta a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (BRASIL 2004: 17) e, para isso, tenho reivindicado a presença de uma Filosofia da Educação afro-referenciada, orientada pelos valores, saberes e modos de pensar que herdamos de nossas ancestrais negras que, desde que o processo colonial se iniciou, seguem na luta pela construção de um mundo em que o racismo não seja o marcador das posições que as pessoas negras ocupem em nossas sociedades (FLOR DO NASCIMENTO 2016).

Uma das apostas nessa Filosofia da Educação, que nos oriente nesse contexto de uma Educação antirracista, é que possamos mobilizar os saberes das Filosofias africanas e afro-diaspóricas, que têm se constituído ao longo do tempo como ferramentas de uma possibilidade do pensamento de fortalecer o engajamento nas lutas contra o racismo. Estas Filosofias, sobretudo no contexto brasileiro, são pensadas como esteio de reivindicação da ancestralidade como substrato para o pensamento, de

forma a garantir que se interrompa o apagamento provocado pelo racismo do que foi pensado, criado, valorado pelos saberes negros no continente africano ou na diáspora.

É no cenário desta procura por uma filosofia africana e/ou afro-diaspórica da Educação que buscamos caminhos para pensar a educação das crianças no contexto da luta por uma Educação antirracista e esta prosa intentará pensar lugares das infâncias no pensamento negro e nos terreiros de Candomblé como substratos para nos inserirmos em outros sentidos para a educação das crianças.

Entre infâncias e as Filosofias africanas pensando a Educação

Embora não se possa afirmar que essa seja a única abordagem possível, majoritariamente, na atualidade, o Ocidente entende a infância como uma etapa da vida, aquela que dá início à trajetória de um ser humano. Muitas vezes, essa compreensão de tal fase da vida nos apresenta as crianças como seres que são marcados pela falta, por ainda não serem algo: adultas, letradas, produtivas.

A formação, nesse cenário, aparece como um processo através do qual as crianças vão preenchendo essas faltas até atingirem uma certa completude, ainda que precária. Não raramente, encontramos a afirmação de que as crianças são o futuro (SOUSA 2006: 116), fenômeno que aponta para uma certa maneira ocidental de ligar a infância e uma específica temporalidade.

Mas essa é apenas uma das formas de compreender a infância. E é aqui que as Filosofias africanas podem nos auxiliar, de maneira potente, para pensar de outras maneiras. Como diversos povos africanos têm a ancestralidade como categoria fundamental para a compreensão e organização das sociedades (LEITE 2008), não é incomum a percepção de que a ancestralidade fale por meio das crianças, fazendo delas suas mensageiras. A infância, em muitas das sociedades tradicionais africanas, é compreendida como um momento de intensa conexão com a ancestralidade, em que a criança é vista como um canal vivo dessa ligação.

Ela simboliza a continuidade dinâmica da tradição, uma vez que carrega consigo o potencial da memória ancestral que será constantemente renovado e reconfigurado ao longo de sua formação (CLAVERT 2009: 45). Nesse sentido, a infância representa mais do que uma simples transição ou um estágio de passividade. Ao contrário, ela manifesta o caráter ativo e transformador da tradição, onde o passado não se repete de maneira estática, mas se recria em novas formas de experiências e significados; isso, porque a tradição não é entendida como estática, que apenas conserva e reproduz tudo o que já fora pensado e vivido.

A tradição, portanto, não é um fardo a ser carregado de forma mecânica, mas sim a matéria-prima sobre a qual a transformação se

constrói. A infância possibilita que o já existente, o que foi acumulado pela história, pelos valores e pela cultura, sirva como ponto de partida para o desenvolvimento de novas experiências. Longe de ser uma fase em que a criança é moldada para simplesmente repetir padrões preestabelecidos, a infância, nessa perspectiva, é um momento crucial para o surgimento de novas potencialidades que podem tanto conservar quanto inovar dentro da tradição.

As sociedades tradicionais africanas que chegaram ao Brasil, por meio dos saberes, valores e práticas que acompanharam as pessoas escravizadas – e as filosofias dessas sociedades – trazem consigo uma percepção de infância que recusa noções como a de propriedade sobre os filhos ou a autoridade patriarcal centralizada (*patria potestas*). A criança, nesse contexto, pertence a uma grande família ampliada: a comunidade. E é nessa família que a ancestralidade se atualiza em cada criança.

Nesse cenário, a ancestralidade não é algo abstrato e ligada estaticamente com o passado, mas sim uma presença viva no cotidiano dessas crianças, que são consideradas herdeiras da sabedoria e dos valores desse coletivo. A formação da criança, portanto, não é responsabilidade exclusiva dos pais biológicos, mas de toda a comunidade. Embora a figura da mãe biológica possa ter um papel mais próximo, outras pessoas da comunidade, incluindo mulheres que não são mães biológicas, podem compartilhar responsabilidades como a amamentação e os cuidados gerais. A organização social, nesses contextos, redefine a própria noção de parentesco: primos são tratados como irmãos, e tios e tias, bem como outros adultos mais velhos, são reconhecidos como pais e mães (SOMÉ 2007: 23-24).

Essa diferenciação no parentesco não é meramente nominal, mas reflete uma verdadeira redistribuição das responsabilidades, especialmente no que diz respeito à educação das crianças. A formação, nesses casos, não se limita à transmissão de conhecimento formal; envolve a construção de laços afetivos e sociais dentro de uma estrutura comunitária onde todos se educam mutuamente. A criança é vista como parte de um corpo social mais amplo, onde sua formação contribui para o fortalecimento e a renovação da comunidade. É a comunidade, em sua totalidade, que participa do desenvolvimento de cada pessoa, e, por sua vez, o desenvolvimento de cada pessoa reforça o bem-estar do coletivo, comunitário.

O ato de nomear uma criança, no interior dessa percepção, é um evento de grande importância, pois está profundamente ligado à história e às tradições da comunidade. Muitas vezes, o nome da criança é dado em um contexto de ritual iniciático, inserindo a nova pessoa que chega em uma rede simbólica de significados, propiciando que esta estabeleça suas primeiras conexões com o mundo ao seu redor. O nome, nesse caso, não é uma escolha pessoal da criança, mas tampouco é uma imposição arbitrária da comunidade. O processo de nomeação reflete uma aposta da comunidade

nas potencialidades daquela nova pessoa, reconhecendo-a como alguém que contribuirá para a manutenção e reinvenção da tradição coletiva. Assim, a criança torna-se depositária das expectativas da comunidade, e sua vida será, em parte, uma resposta a essas expectativas.

No entanto, a Educação, nessas sociedades, não é um processo de mera adaptação ou conformação. Ela se configura como uma facilitação de metamorfoses. A metáfora da passagem da lagarta à borboleta é especialmente útil para descrever esse processo, onde a primeira não é vista como um estágio inferior que precisa ser superado, mas sim como parte de um ciclo contínuo de transformação (ERNY 1990). Da mesma forma, a infância não é vista como um estágio incompleto ou preliminar da vida, mas sim como um momento pleno de potencialidades que estão em processo de desenvolvimento. O papel da Educação, portanto, é proporcionar às crianças os recursos necessários para que elas possam se integrar à comunidade e colaborar ativamente com ela, sem perder de vista suas próprias vontades e aspirações.

Nesse sentido, a formação educacional nas sociedades tradicionais africanas articula-se com os processos de subjetivação que caracterizam uma visão integrada de ser humano e de mundo. A Educação é vista como uma prática comunitária, onde as pessoas são formadas dentro de redes de participação que os conectam ao grupo social e ao cosmos ou natureza. O pensamento africano tradicional, estruturado de maneira plural, envolve a compreensão de que o ser humano está sempre em relação com o mundo e com os outros, e que essas relações são dinâmicas e inacabadas:

as ideias-motrizes 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: 326).

A educação das crianças, nesses contextos, baseia-se em uma lógica de integração que enfatiza as ideias de natureza, comunidade e ancestralidade. Desde muito cedo, as crianças são ensinadas por toda a comunidade, o que transforma a Educação em uma prática essencialmente coletiva (GBDEGESIN 1991). As lições não se restringem às palavras: gestos, olhares e formas de comportamento também são modos de ensinar o que é esperado em termos de ação e conduta dentro da comunidade. O aprendizado é, assim, um processo contínuo e multifacetado, que abrange tanto a formação individual, quanto a inserção na coletividade. Ao mesmo tempo, a singularidade particular da criança é incentivada, mas sempre em diálogo com o coletivo, de modo que suas ações e escolhas pessoais estejam em sintonia com o bem comum (CLAVERT 2009: 66).

Além dessa educação comunitária, há também, em diversas sociedades africanas, rituais iniciáticos que marcam a transição de fases na vida da criança. Esses rituais de passagem não apenas inserem a pessoa em novas posições dentro da comunidade, mas também reforçam a conexão espiritual e social com o grupo. Essas práticas iniciáticas possuem, assim, tanto uma função espiritual quanto político-social. Elas conectam a pessoa a uma dimensão encantada do mundo e fortalecem os laços com a comunidade, sublinhando o fato de que a formação é um processo que vai além do mero aprendizado técnico ou intelectual.

No entanto, ao contrário de uma visão que considera a Educação como um caminho para um processo de amadurecimento, que finde por resultar no abandono da infância, essas sociedades mantêm uma relação profunda com a ideia de ancestralidade, que não se limita à velhice. Embora haja uma associação já bastante conhecida entre ancestralidade e a idade avançada — com as pessoas idosas sendo consideradas guardiãs da sabedoria e das tradições —, a infância também é uma experiência privilegiada para a manifestação da ancestralidade. A tradição africana, ao valorizar a infância como um momento de grande potência transformadora, sublinha que a formação abrange todo o ciclo da vida, da criança à pessoa idosa. Assim, o processo educativo é visto como algo contínuo e comunitário, onde cada geração aprende com as anteriores e contribui para o futuro do coletivo.

A infância nas sociedades tradicionais africanas é marcada por uma profunda relação com o passado e com a memória coletiva e a criança africana tradicional está intrinsecamente conectada ao seu passado. Esse vínculo não é apenas conceitual, mas prático. A memória é uma ferramenta ativa no processo educativo, e as crianças são incentivadas a cultivar suas capacidades de lembrar e narrar as histórias e tradições de sua comunidade. Desde cedo, elas são treinadas a recitar narrativas longas e complexas, que muitas vezes ocupam centenas de páginas (BÂ 2010). Embora o significado completo dessas histórias possa se revelar apenas com o tempo, a memória já está lá, funcionando como um receptáculo de sabedoria ancestral.

Portanto, o processo formativo não é simplesmente uma acumulação de conhecimento, mas sim uma maneira de integrar o passado, a História, a comunidade e a natureza dentro de uma visão de mundo que é ao mesmo tempo pessoal e coletiva. As crianças, ao absorverem a sabedoria do passado, contribuem para a perpetuação da ancestralidade e para a renovação constante da tradição. Assim, a Educação nas sociedades africanas tradicionais é uma prática que envolve todas as gerações e que se fundamenta em uma profunda articulação entre o passado e o futuro, a individualidade e o coletivo, o humano e o todo do restante da natureza.

Infâncias, temporalidade, memória e ancestralidade

No cenário das reflexões filosóficas africanas da Educação, podemos ainda enfatizar algumas camadas das relações entre as crianças, a temporalidade, a memória e a ancestralidade, de modo que esses contornos iniciais trazidos até aqui nos ajudem a pensar em outras imagens de infância na proposta de uma Educação, que ao ser comunitária, encontre coletivamente, estratégias para o enfrentamento ao racismo.

Se, como já indicamos, para imagens hegemônicas no Ocidente, a figura da criança representa o início de algo novo, um ponto de partida para o futuro, contrastando com o passado que deve ser superado, implicando em libertar-se de um passado que limita as potencialidades do presente. Essa visão remete a uma abordagem moderna, na qual há uma percepção do tempo direcionada “*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: 49). Nesse sentido, a infância é projetada do presente para o futuro.

No entanto, segundo o filósofo queniano John Mbiti (1970), as sociedades africanas tradicionais não compartilham essa preocupação radical com o futuro. Para essas culturas,

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 porvir não foram realizados e, portanto, não podem ainda fazer parte do tempo (MBITI 1970: 21-23).

Mbiti explica que, nessas sociedades, os acontecimentos futuros são concebidos como virtuais, enquanto o tempo real é aquele vivido e experimentado. Assim, o tempo africano se move mais em direção ao passado do que ao futuro, sendo o presente o único tempo que nos atravessa e no qual podemos agir. O futuro é visto apenas como uma potencialidade.

Essa percepção temporal conecta as crianças não com o futuro, mas com o passado e o presente. A experiência infantil é projetada para entender o passado e o presente, permitindo que, com esse conhecimento, novas ações possam ser tomadas no futuro. É por isso que, em muitas sociedades tradicionais africanas, a educação das crianças se baseia em aprender as genealogias de seus antepassados, vivos ou mortos, pois isso oferece uma noção de profundidade, pertencimento histórico e uma obrigação sagrada de continuar a linhagem genealógica (MBITI 1970: 136-137).

Como as crianças pertencem a toda a comunidade, e não apenas a sua família biológica, como já discutimos, conhecer sua genealogia é um

compromisso compartilhado por toda a comunidade, que transmite esse passado como uma atmosfera que envolve toda a experiência infantil. Essa postura exige um profundo cuidado com o presente, já que as ações de hoje se tornarão parte do passado, fundamental para a história da comunidade. Essa interconexão entre passado e presente, e entre todos os seres, é central à percepção africana tradicional.

O fato de o passado ser irrenunciável traz consigo obrigações morais para com a natureza e a comunidade. Essas obrigações representam um compromisso com a História e a busca constante de aprender com seus acertos e erros. O nigerino Boubou Hama e o burquinense Joseph Ki-Zerbo (2010: 24) observam que o tempo tradicional africano integra a eternidade, de modo que as gerações passadas continuam a influenciar o presente, sendo contemporâneas e ativas em nossa realidade. Assim, somos responsáveis pela História que construímos, pois projetamos no presente os ancestrais que seremos no futuro, e prestamos contas àqueles que já se foram.

Essa percepção também altera o modo como se entende a relação entre vida e morte nas sociedades tradicionais africanas. No Ocidente, a morte implica um afastamento social, e os mortos são lembrados esporadicamente pela memória. Já nas tradições africanas, os mortos estão sempre presentes, tanto no passado quanto no agora. A convivência entre crianças e a morte é constante. Um exemplo dessa conexão pode ser visto no signo *éji òkò*, no sistema de comunicação *mérindílógún* – muito conhecido como *jogo de búzios*¹ –, onde tanto os ancestrais mortos, quanto o orixá infantil, *Ibeji*, estão presentes. A infância e a morte compartilham uma mesma temporalidade, conectadas de forma complementar, sem tensões necessárias.

Portanto, as crianças são vistas como estando mais próximas da morte, do passado, dos ancestrais, do que da morte futura que um dia enfrentarão. Isso revela uma forma particular de conceber a relação das crianças com o tempo, ligando-as mais ao passado do que ao futuro. Como pontuado por Mbiti, as crianças são conectoras desse passado que persiste.

No entanto, Ribeiro 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

¹ No *jogo de búzios*, a caída das conchas abertas ou fechadas apontam para um signo, ou *odu*, que traz informações a serem interpretadas por quem está lendo o jogo. Vale ressaltar que as interpretações de cada signo dependem da tradição à qual a família do olhador se vincule. Sobre essa variedade de leituras e interpretações, ver Braga (1988).

mecânico retorno cíclico, podendo lutar sempre pelo desenvolvimento de sua energia vital (RIBEIRO 1996: 63).

Enquanto a imagem hegemônica da infância no pensamento ocidental é vista como desligada de um passado, sempre iniciadora, nas tradições africanas, as crianças são a personificação da memória. Elas representam e manifestam o passado, participando do que Amadou Hampâté Bâ (2003: 13) chamou de “*memória africana*”. Essa memória não é apenas uma capacidade de recordar eventos, mas uma experiência sensorial e corporal, na qual o passado é vivido de forma dinâmica e contínua. Desde cedo, as crianças são treinadas a observar e recordar com precisão, e essa habilidade está enraizada em uma tradição de narrativas orais que transmitem o passado como parte do presente.

A memória africana, assim como as crianças, está em constante expansão, não por acumular novos dados, mas por rearticular o passado em novas narrativas. A oralidade desempenha um papel central nesse processo, implicando não apenas a palavra, mas a comunidade como um todo. Cada história contada é uma nova encenação de algo já vivido, mas sempre a partir de novos encontros e perspectivas.

É nesse cenário que nomear uma criança, como já discutimos, é um dos gestos mais significativos nas sociedades tradicionais africanas, especialmente entre os iorubás e os povos de línguas bantas. O nome situa a criança em seu contexto histórico, conectando-a à sua genealogia e à história da comunidade. Esse ato de nomear é uma forma de inseri-la em uma ontologia relacional, onde ela passa a desempenhar um papel ativo na continuidade de uma História que antecede seu nascimento (SILVA 2015: 90).

Assim, a memória, como a infância, é um processo dinâmico que não se limita a uma simples repetição de gestos ancestrais, mas envolve uma recriação contínua de significados e experiências. As crianças, por sua vez, são agentes dessa memória viva, conectadas ao passado e comprometidas com a continuidade da história de sua comunidade.

Infantilizando o sonho

Se o que viemos discutindo até aqui aponta para uma imagem de infância mobilizada por Filosofias africanas que refletem sobre a Educação — e que nos são presentes de maneira potente em nossos legados ancestrais negros, como, por exemplo, nos Terreiros de Candomblé, como nos ensina Vanda Machado (2013) — talvez possamos buscar nessa abordagem elementos que fundamentem uma Filosofia africana ou afro-brasileira da Educação que nos ajude no contexto de uma Educação antirracista.

Seja por perceber na formação uma responsabilidade coletiva, seja por perceber na infância a continuidade ancestral — e não apenas uma expectativa de futuro que tende a ser frustrada se o passado racista se

atualiza no presente a cada passo que impedimos que as crianças deem na direção de uma vida plena —, essas reflexões podem ser úteis na medida em que mobiliza saberes ancestrais africanos não apenas para pensar os conteúdos a serem trabalhados na Educação antirracista demandada pelo artigo 26-A da LDB, mas também nas formas de repensar os sentidos mesmo das práticas e dos sujeitos em educação, elementos fundamentais de uma Filosofia da Educação.

Com isso, esperamos que possamos retomar uma das questões iniciais do texto, no que diz respeito ao que nos tem sido permitido sonhar no contexto dos mais de vinte anos da modificação da LDB pela Lei 10.639/2003. O racismo tem buscado restringir nossos sonhos, mas as estratégias de resistência nos fazem buscar cenários em que o sonho seja possível, em que sonhar junto seja possível, como nos conclama Vanda Machado (2013: 13), ao pensar o mito como *sonho coletivo*. Aqui, mito, infância, formação e a Filosofia da Educação nos aparecem como parte dessa possibilidade coletiva de sonhar que nos fortaleçam, para que possamos seguir nos engajando em uma luta por uma Educação antirracista, sonhada, desejada, por nós.

Proponho assim, que possamos aceitar o convite de Vanda para sonhar no coletivo, e mergulharmos juntas na proposta de uma Educação que não apenas tome a criança como alguém a ser educado, mas que tome suas potências africanas como motriz do processo de educar, que possamos infantilizar a Educação e o sonho por uma Educação antirracista.

Referências

BRAGA, Júlio (1988). *O jogo de búzios*. São Paulo: Brasiliense.

BRASIL, Ministério da Educação (2004). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC.

CLAVERT, Manisa Salambote (2009). *Da densa floresta onde menino entrei, homem saí*. Rito Iromb na formação do indivíduo Wong. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. São Paulo, Universidade de São Paulo.

ERNY, Pierre (1990). *L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique Noire*. Paris, L'Harmattan.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson (2016). “Tecendo mundos entre uma educação antirracista e filosofias afro-diaspóricas da educação”. In: KOHAN, Walter Omar; LOPES, Sammy & MARTINS, Fabiana (Orgs.). *O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita*. Rio de Janeiro, NEFI Edições: 203-210.

GBADEGESIN, Segun (1991). *African Philosophy: Traditional Yoruba Philosophy and Contemporary African Realities*. New York, Peter Lang.

HAMA, Boubou & KI-ZERBO, Joseph (2010). “Lugar da história na sociedade africana”. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). *História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*. Brasília, Unesco: 23-35.

HAMPATÉ BÂ, Amadou (2003). *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Palas Athena, Casa das Áfricas.

____ (2010). “A tradição viva”. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). *História Geral da África I. Metodologia e Pré-história da África*. Brasília, UNESCO: 167-212.

KISIMBA, Pierre (1997). “Le profil éducatif des initiations traditionnelles africaines”. *Cahiers des Religions Africaines*, Kinshasa, n. 31: 323-328.

LEITE, Fábio (2008). *A questão ancestral: África Negra*. São Paulo: Palas Athena/Casa das Áfricas.

MACHADO, Vanda (2013). *Pele da cor da noite*. Salvador, EdUFBA.

MBITI, John S. (1970). *African Religions and Philosophy*. Nova Iorque, Anchor Books.

RIBEIRO, Ronilda Iyakemi (1996). *Alma africana no Brasil. Os Iorubás*. São Paulo, Oduduwa.

SOMÉ, Sobonfu (2007). *O espírito da intimidade. Ensinaamentos ancestrais africanos sobre as maneiras de se relacionar*. São Paulo, Odysseus.

SOUSA, Flávia Alves de (2006). “A Filosofia e sua relação com a produção de pensamentos sobre a infância”. In: VASCONCELOS, José Gerardo; SOARES, Emanuel Luís Roque & CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre (Orgs.). *Entre Tantos: diversidade na pesquisa educacional*. Fortaleza, Edições UFC: 116-127.

Sobre o Autor

Wanderson Flor do Nascimento é Graduado em Filosofia, especialista sobre o ensino de Filosofia, mestre em Filosofia e doutor em Bioética pela Universidade de Brasília (UnB). É professor do Departamento de Filosofia da UnB, do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (CEAM/UnB), do Programa de Pós-Graduação em Metafísica (IH/UnB), e colaborador dos programas de mestrado profissional em Sustentabilidade

junto ao Povos e Terras Tradicionais (MESPT/UnB) e Filosofia - PROF FILO - (Multi-institucional, Pólo UnB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades Audre Lorde - GEPERGES Audre Lorde (UFRPE/UnB-CNPq). Líder do Núcleo de Estudos sobre Filosofias Africanas "Exu do Absurdo" (NEFA/UnB) e membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/CEAM/UnB). Suas pesquisas se estruturam em torno dos processos de subjetivação - em suas dimensões ontológicas, éticas e políticas - e subdividem-se em três campos: 1) As Filosofias africanas e afrodiaspóricas; 2) Relações Raciais e Tradições Brasileiras de Matrizes Africanas (com ênfase nos Candomblés); 3) Ensino de Filosofia e Filosofia da Educação (com ênfase na formação docente para o trabalho com o ensino da culturas e Histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas). Além das categorias criadas no âmbito das Filosofias africanas e dos estudos antirracistas sobre as relações raciais, utiliza o aporte das teorias de gênero, dos feminismos, da psicanálise e do instrumental analítico produzido por Michel Foucault. Investiga, ainda, saúde da população negra, diversidades de gênero e de orientação sexual, Direitos Humanos, estudos sobre a colonialidade e suas repercussões na Educação, Saúde e nos Direitos Humanos. Conselheiro do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR/MIR), período 2023-2025. É Tata ría Nkisi Nkosi Nambá, na Nzo ría Ndandalunda.