

Ética, ancestralidade e educação: a Orixalidade como prática pedagógica Afro-diaspórica

Ethics, ancestry, and education: Orixality as an Afro-Diasporic pedagogical practice

Ética, ancestralidad y educación: la Orixalidad como práctica pedagógica Afro-diaspórica

Higor Luan Santos Camargo¹

 0000-0003-2282-2833

Caroline Terra de Oliveira²

 0000-0001-9710-1382

RESUMO: Este artigo tem como objetivo refletir sobre pedagogias fundamentadas na orixalidade, considerando a cultura de terreiro como espaços de produção de saberes e práticas educativas afroreferenciadas que dialogam com a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Fundamenta-se em referenciais teóricos de autores africanos e afro-diaspóricos, como Renato Nogueira, Sobonfu Somé, Sàsámì, Cheikh Anta Diop e Sueli Carneiro, em busca de dialogar saberes continentais e afro-diaspóricos, articulando conceitos de ética da orixalidade, Iwá, *Orí*, cosmosensação e epistemicídio. A metodologia adotada é qualitativa, na qual analisamos as obras teóricas, baseada em revisão bibliográfica e análise documental, com interpretação de práticas educativas em terreiros e seus desdobramentos, entendidos como espaços de formação ética e bioculturalidade. A análise evidencia que as pedagogias da orixalidade operam como práticas circulares, alicerçadas na ancestralidade e comunitária, integrando espiritualidade, ancestralidade e ética, fortalecendo a subjetividade e promovendo protagonismo dos sujeitos oprimidos pela colonialidade. Conclui-se que essas práticas educativas afro-diaspóricas contribuem para práticas anticoloniais, afirmam a identidade africana em diáspora e apresentam-se como instrumentos de bioculturalidade epistemológica e social frente à colonialidade e ao apagamento histórico, oferecendo caminhos concretos para a implementação da ERER.

PALAVRAS-CHAVE: ERER; Ancestralidade; Orixalidade; Educação

ABSTRACT: This article aims to reflect on pedagogies based on orixality, considering terreiro culture as spaces for the production of Afro-referenced knowledge and educational practices that dialogue with Education for Ethnic-Racial Relations (ERER). It is based on theoretical references from African and Afro-diasporic authors, such as Renato Nogueira, Sobonfu Somé, Sàsámì, Cheikh Anta Diop, and Sueli Carneiro, in search of a dialogue between continental and Afro-diasporic knowledge, articulating

¹ Mestrando em Educação. Universidade Federal de Pelotas. E-mail: higorcamargors@gmail.com

² Doutora em Educação Ambiental. Universidade Federal de Pelotas. E-mail: (caroline.terraoliveira@gmail.com)

concepts of the ethics of orixality, Iwá, Orí, cosmosensation, and epistemicide. The methodology adopted is qualitative, in which we analyze theoretical works based on bibliographic review and documentary analysis, with interpretation of educational practices in terreiros and their ramifications, understood as spaces for ethical and biocultural training. The analysis shows that the pedagogies of orixality operate as circular practices, grounded in ancestry and community, integrating spirituality, ancestry, and ethics, strengthening subjectivity and promoting the protagonism of subjects oppressed by coloniality. It can be concluded that these Afro-diasporic educational practices contribute to anti-colonial practices, affirm African identity in the diaspora, and serve as instruments of epistemological and social bioculturality in the face of coloniality and historical erasure, offering concrete paths for the implementation of EREER.

KEYWORDS: EREER; Ancestry; Orixality; Education.

RESUMEN: El objetivo de este artículo es reflexionar sobre las pedagogías basadas en la orixalidad, considerando la cultura del terreiro como espacios de producción de conocimientos y prácticas educativas con referencia africana que dialogan con la Educación para las Relaciones Étnico-Raciales (ERER). Se basa en referencias teóricas de autores africanos y afrodiáspóricos, como Renato Nogueira, Sobonfu Somé, Sàsámì, Cheikh Anta Diop y Sueli Carneiro, en busca de un diálogo entre los conocimientos continentales y afrodiáspóricos, articulando conceptos de ética de la orixalidad, Iwá, Orí, cosmosensación y epistemicidio. La metodología adoptada es cualitativa, en la que analizamos las obras teóricas, basándonos en la revisión bibliográfica y el análisis documental, con la interpretación de las prácticas educativas en los terreiros y sus ramificaciones, entendidos como espacios de formación ética y bioculturalidad. El análisis evidencia que las pedagogías de la orixalidad operan como prácticas circulares, basadas en la ancestralidad y la comunidad, integrando espiritualidad, ancestralidad y ética, fortaleciendo la subjetividad y promoviendo el protagonismo de los sujetos oprimidos por la colonialidad. Se concluye que estas prácticas educativas afrodiáspóricas contribuyen a las prácticas anticoloniales, afirman la identidad africana en la diáspora y se presentan como instrumentos de bioculturalidad epistemológica y social frente a la colonialidad y el borrado histórico, ofreciendo caminos concretos para la implementación de la EREER.

PALABRAS CLAVE: EREER; Ancestralidad; Orixalidad; Educación.

Introdução

O presente texto propõe uma reflexão sobre ideias pedagógicas fundamentadas na orixalidade, entendida como expressão filosófico-espiritual presente nos terreiros de Candomblé, Umbanda e Batuque (Culto aos Orixás no Rio Grande do Sul - Brasil). A partir da metáfora da barca, símbolo de travessia, deslocamento e retorno, o texto convida a uma reontologização do ser negro-africano em diáspora, tensionando os efeitos da colonialidade sobre os corpos, saberes e espiritualidades afrodescendentes. A barca aqui não é apenas embarcação, mas ética em movimento, guia para um caminho de volta à ancestralidade como fonte de nutrição do conhecimento, pedagogias e filosofias.

A reontologização refere-se ao processo de reconstrução e reelaboração do Ser a partir de bases pluriversais que não as impostas pela colonialidade. No contexto deste artigo, trata-se da retomada de ontologias e pedagogias africanas apagadas ou deslegitimadas pela lógica ocidental e colonial. O presente trabalho foi inspirado em autores como Mogobe Ramose (2002), que propõe o “suleamento” do pensamento como um deslocamento epistemológico e Renato Nogueira (2012), que reivindica filosofias africanas como caminhos para repensar a existência. Nesse sentido, a reontologização indica uma travessia ética, espiritual e política em direção a ontologias e pedagogias afrocentradas, vinculadas à ancestralidade, à corporalidade e à espiritualidade negra-africana, são esses conjuntos que solidificam as pedagogias da orixalidade.

Dialogando com autores como Ptah-hotep, Amen-om-o-pe, Sobonfu Somé, Renato Nogueira, Cheikh Anta Diop, Mogobe Ramose entre outros intelectuais, defende-se que a ética da orixalidade é uma película que sustenta pedagogias afroreferenciadas centradas na espiritualidade, na coletividade e no cultivo da cosmosensação (Oyèwùmí, 2002). Longe de uma visão dogmática, trata-se de uma espiritualidade filosófico-pedagógica, plural e viva, que se expressa nas práticas epistemológicas e cotidianas dos terreiros e demais espaços anticoloniais (Fanon, 1961). Assim, o texto se inscreve como parte de uma agenda não de descolonização do pensamento, mas afroreferências que buscam potencializar os saberes pedagógicos ancestrais africanos e ameríndios como base legítima para a construção de outras formas de aprender e ensinar.

Fundamentação

“Não te envaideças de teu conhecimento, toma o conselho tanto do ignorante quanto do instruído, pois os limites da arte não podem ser alcançados e a destreza de nenhum artista é perfeita.”

Ptah-hotep

“Não impeças as pessoas de atravessarem o rio se tens cabine em tua barca. Quando te derem um remo no meio da água profunda, estende teus braços e pega-o, mas não é crime ante o deus se o passageiro não o aceitar. não adquiras uma barca no rio e esforçar-te em buscar passagens. Toma a passagem de quem é rico e deixa passar quem é pobre.”

Amen-om-o-pe

As epígrafes de Ptah-hotep e Amen-om-ope inauguram este diálogo com o passado africano em Kemet (Egito Antigo) e os seus desdobramentos sob as diásporas africanas, apontando para a sabedoria e a serenidade como fundamentos éticos para repensar as práticas educacionais vigentes e propor práticas afroreferenciadas localizadas nas ancestralidades (orixás). Ptah-hotep enfatiza a importância de acolher conselhos vindos tanto do “ignorante” quanto do “instruído”, desafiando a ideia de saber absoluto e eurocentrado. Amen-om-ope, com a metáfora da barca, revela a necessidade de abrir espaço para a travessia compartilhada, onde o ato de ensinar e aprender são movimento coletivo, permeado por tática e o acolhimento comunitário. O epistemicídio (Carneiro, 2005) e a colonialidade reforçam a necessidade de resgatar saberes africanos, reconstruir subjetividades e propor pedagogias afro-diaspóricas que afirmem a dignidade, a coletividade e a continuidade dos saberes ancestrais.

Nesse sentido, a relação entre filósofos da antiguidade kemética e os conhecimentos pedagógicos dos povos Yorùbá, especialmente a partir do panteão ancestral de orixás presente nos terreiros das diásporas forçadas africanas, evidencia uma continuidade civilizatória e epistemológica que atravessa milênios (Cheikh Anta Diop, Olumide Lucas). A ética da orixalidade, sustentada por práticas pedagógicas e nos ensinamentos de cada orixá, sobreviveu à diáspora forçada e se reterritorializou nos terreiros de matriz africana no Brasil. Tendo em vista, que as práticas pedagógicas alicerçadas nas ancestralidades (orixás) permeiam cosmo-sentidos (Oyèwùmí, 2002), com isso, percebemos nas práticas ritualísticas a insurgência anticolonial (Fanon, 1961) e experiências que operam em lógicas diversas.

Temos como exemplo, os conceitos como cosmo-sensação, *Iwá* e *Orí* (Nogueira, Somé, Sàsámi), que fundamentam práticas educativas que integram razão, corpo, afetos e ancestralidades. Na mesa *íbejì*, a mesa sendo um tecido sobre o chão, as comidas de cada ancestral (orixá), as pessoas servindo as crianças, os axés (rezas e cantos) expressam todos esses conceitos que fundamentam estas as práticas pedagógicas afro-referenciadas. No Batuque do Rio Grande do Sul, a mesa de *íbejì* é o momento principal da gestão do conhecimento, pois se aprende comendo, se ensina servindo as crianças, além de estar dançando e cantando, e evocando as ancestralidades.

No contexto de terreiro, as Filosofias africanas apresentam-se como perspectivas pluriversais, orientando práticas de ensino que articulam ética, espiritualidade e aprendizagem, em contraste com a tradição ocidental universalizante. O caráter (*Iwá*) e a consciência espiritual

(*Orí*) são forças que moldam a existência individual e coletiva, constituindo fundamentos pedagógicos essenciais nos terreiros. Entretanto, as experiências da mesa de *íbejî*, a defumação com ervas que foram maceradas para banhos espirituais e passaram pelo processo de secagem, as quartinhas de barro ou cerâmica, a alimentação e os alimentos atribuídos aos ancestrais (orixás), são elementos culturais e pedagógicos que remetem a práticas da antiguidade kemética de libação, educação e bioculturalidade ancestral.

Portanto, a origem kemética (egípcia) dos povos Yorubás não será aqui explorada em profundidade; contudo, é relevante assinalar que a relação estabelecida neste artigo entre os filósofos da antiguidade kemética (Egito antigo) e os conhecimentos pedagógicos dos povos Yorubás, especialmente a partir do panteão de orixás presente nos terreiros, constitui um campo de investigação já abordado por estudiosos como Cheikh Anta Diop e Olumide Lucas. Além de ser um campo de investigação ainda fértil de redescobertas. Esses autores evidenciam que, mais do que meras coincidências culturais, há uma continuidade civilizatória e epistemológica que atravessa milênios, preservando modos de pensar, organizar e transmitir saberes que têm raízes em Kemet e Kush e se potencializam nos demais territórios africanos e afro-diaspóricos.

Nesse diálogo, destaca-se a contribuição do filósofo Renato Nogueira, pesquisador de Amen-om-ope, escriba e pensador da 21ª dinastia de Kemet. Amen-om-ope defendia que a verdadeira sabedoria nasce da capacidade de compreender profundamente o mundo, aprender com humildade e ensinar com generosidade, tais princípios se expressam na mesa de *íbejî* quando servir não é sinônimo de subumanidade como se articulou no colonialismo. Identifica-se que a capacidade de compreender o mundo profundamente, a partir da mesa de *íbejî*, está no conjunto de todo o ritual. Na qual, o tempo e a lógica ocidental não faz mais sentido naquele momento. Embora, cada terreiro tenha os seus modos de ensinar, muitos dos modos foram atravessados pela colonialidade. Esses espaços enfrentem processos de embranquecimento, apropriação e tentativas de apagamento, a espiritualidade africana resiste, reinventa-se e pulsa onde quer que corpos negros africanos estejam presentes. Cada canto, toque, gesto e palavra carregam a memória viva de uma filosofia que não apenas sobrevive, mas continua a orientar práticas educativas, éticas e comunitárias em contextos de resistência.

Entretanto, compreender, aprender e ensinar perpassam pela espiritualidade afro referenciada e, talvez, sejam expressões do que podemos nomear como *cosmosensação* (Oyěwùmí, 2002), ou seja, percepções ampliadas do mundo que integra razão, corpo, afetos e

ancestralidades, além de outras percepções e maneiras de apreender. Trata-se de um modo de estar e agir que não separa o saber do sentir, nem o conhecimento da experiência comunitária. Nessa narrativa, a educação é mola motriz da ciência africana. Como compreendemos o mundo, como aprendemos com as experiências de terreiro, como ensinamos a partir da ancestralidade são questões que não se findam.

Nogueira (2013) recorre à metáfora da barca para ilustrar essa relação: a travessia, mais do que simples deslocamento, é uma experimentação existencial e pedagógica. A barca não é apenas um meio de transporte, mas um espaço-tempo de aprendizagem, em que cada remada e cada corrente enfrentada representam a possibilidade de abrir novos caminhos ou revisitar trajetos conhecidos sob uma nova perspectiva. Enquanto no ocidente as práticas pedagógicas muitas vezes são objetivas, lineares e dispensam as ancestralidades. As práticas pedagógicas da orixalidade propõem a pluralidade de possibilidade de aprender e ensinar a partir das ancestralidades. Nesse sentido, compreender, aprender e ensinar não se reduzem a etapas lineares, mas configura um movimento circular, em que o sujeito é continuamente aprendiz e mestre. Assim como Oxum (ancestral do povo Ijexá) aprendeu o jogo de búzio com Exú, a arte da guerra com Ogum e ensinou Xangô sobre tática, ensinou Logunedé sobre beleza, mas não a beleza aparente, mas a beleza interior e profunda, que serve como tática de guerra ou inteligência viva (Junior, 2010).

Na mesma narrativa, Somé (2007) afirma que a dimensão espiritual é inegociável para a plena compreensão do viver comunitário nas tradições africanas. A espiritualidade, longe de ser uma esfera isolada da vida social, é o alicerce que sustenta os vínculos, organiza a ética e orienta as formas de transmissão de saberes. Desta maneira, a espiritualidade é a gestora dos conhecimentos e práticas pedagógicas calcadas na orixalidade. É nesse terreno que se forjam as pedagogias da orixalidade, nas quais o aprender não se limita à sala de aula, mas se expande para a roda, o terreiro, o corpo em movimento e a palavra partilhada.

Quer admitamos ou não, existe uma dimensão espiritual em todos os relacionamentos, independentemente de sua origem. Duas pessoas unem-se porque o espírito as quer juntas. Assim, é importante ver o relacionamento como algo movido pelo espírito, e não pelo indivíduo (SOMÉ, p. 25, 2003).

A filósofa SobonfuSomé (2007), pertencente ao povo Dagara, de Burkina Faso, na costa ocidental do continente africano, enfatiza a centralidade da espiritualidade na experiência humana. Para a autora, o mundo espiritual envolve e afeta todos os seres e dimensões da vida. Sem o espírito, argumenta Somé, a própria existência não teria sido possível: não há indivíduo sem espírito, política sem espírito, ritual sem espírito, ética-moral sem espírito; consequentemente, não há pedagogia desvinculada da espiritualidade. Ou seja, não há educação sem espiritualidade.

Nesse sentido, a ética da orixalidade pode ser compreendida como o cultivo da espiritualidade que não se pretende universal, mas pluriversal, alicerçada nas cosmo-sensações (Oyěwùmí, 2002) africanas afro-diaspóricas de terreiro. Trata-se de uma força que impulsiona a compreensão da totalidade da existência e que se manifesta na circularidade do saber, na coletividade e na conexão com a comunidade. Importa destacar, a relevância de resgatar uma espiritualidade que não se configure como religiosa no sentido dogmático, mas como princípio filosófico-pedagógico dinâmico e científico. Ao longo da história, intelectuais e militantes como KabengeleMunanga, Luísa Mahin, Abdias Nascimento, Luís Gama, Milton Santos, Sueli Carneiro e Conceição Evaristo, entre outros, têm contribuído para a formação de um legado de consciência e resistência, fundamental para o enfrentamento dessa violência histórica e para a valorização das epistemologias africanas e afro-diaspóricas.

O colonialismo deixou marcas profundas nos corpos africanos e seus descendentes, ainda que com tantas violências os povos africanos recém trazidos do continente no século XVI, mantiveram a cultura africana viva em seu espírito, com isso, manteve a cultura, costumes, ritos, espiritualidade, intrínseco em seu interior e por meio da oralidade e táticas anticoloniais se tornou possível no decorrer histórico repassar aos demais irmãos a sabedoria ancestral (Yorubá e Bantu). Embora muitas sabedorias tenham sido distorcidas, apagadas e embranquecidas pela colonização. Nesse caso, os africanos e seus descendentes são vítimas de um apagamento epistêmico, segundo Sueli Carneiro, epistemicídio é

É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da auto-estima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. (Carneiro, 2005, p 1).

O epistemicídio constitui um processo de neutralização e destruição da subjetividade da pessoa africana, tanto continental quanto diaspórica, configurando uma forma de violência epistemológica que visa apagar saberes, memórias, práticas culturais e modos de existir produzidos por povos africanos e afro-diaspóricos. Entretanto, a cultura africana e afro-diaspóricas permanece resiliente, sobrevivendo em todos os lugares em que existam sujeitos negros, garantindo a continuidade de epistemologias ancestrais, saberes e práticas pedagógicas que desafiam o apagamento histórico e a soberania branca.

Desde a antiguidade, os povos Yorùbá vêm resistindo à opressão da branquitude, remontando à migração de Kemet (antigo Egito) para a costa transatlântica. Estudos de historiadores como Cheikh Anta Diop e T. Obenga evidenciam a origem kemética dos Yorùbá, reforçando a historicidade de sua sobrevivência cultural frente aos processos de dominação colonial. Essa continuidade histórica não se limita à mera preservação de costumes; ela se manifesta também na ética da orixalidade, na qual compreender, aprender e ensinar são processos que se entrelaçam com a espiritualidade, a ancestralidade e a coletividade na sistematização das ideias pedagógicas da orixalidade.

As pedagogias afro-diaspóricas, que se articulam a partir da ética da orixalidade, operam como instrumento de reinvenção. Os terreiros de Candomblé, Batuque e Umbanda, configuram espaços de transmissão de saberes, produção de ciência africana e fortalecimento da subjetividade africana em diáspora, desafiando o apagamento promovido pelo epistemicídio e pela colonialidade. A espiritualidade, nesse contexto, não se limita ao plano religioso, mas atua como princípio filosófico-pedagógico que orienta a vida, a ética e os modos de ensinar e aprender, oferecendo caminhos para a reconstrução da subjetividade historicamente fragilizada. Temos como outro exemplo, os processos de ensinamento a partir do silêncio. Não o silêncio na lógica eurocêntrica de “silenciamento” promovido pelas violências epistemicidas e coloniais, mas o silêncio enquanto arte da escuta. Ensinamento oferecido por Obá (orixá feminina da guerra, mulher que guerreia com Xangô), que se aproxima muito do conceito de *Geru maã* em Kemet, que se refere ao sujeito sereno, como explica Renato Nogueira (Nogueira, 2013).

É importante destacar, que os efeitos da colonialidade permanecem visíveis: corpo, mente e espírito das pessoas negras continuam atravessados por uma herança de violência e opressão. A intelectual e psicanalista Neusa Santos (1983) observa que a subjetividade da

pessoa negra foi historicamente forjada por processos de exploração e dominação colonial, resultando em traumas que atravessam gerações. Apesar disso, a resistência cultural, materializada na preservação de saberes, rituais, línguas e práticas coletivas, demonstra que os povos africanos e afro-diaspóricos não apenas sobrevivem, mas atuam na construção de epistemologias e pedagogias que reafirmam sua existência, sua dignidade e sua agência frente a uma história marcada pelo genocídio e pelo apagamento. Aqui evoco a filósofa bell hooks para nos dizer que

Olhando para trás, vejo que nos últimos vinte anos conheci muita gente que se diz comprometida com a liberdade e a justiça para todos; mas seu modo de vida, os valores e os hábitos de ser que essa gente institucionaliza no dia a dia, em rituais públicos e privados, ajudam a manter a cultura da dominação, ajudam a criar um mundo sem liberdade (HOOKS, p. 42, 2017, São Paulo).

Então, a reconstrução da subjetividade africana e afro-diaspórica exige, portanto, práticas pedagógicas que ultrapassem a esfera do conhecimento teórico e se manifestem concretamente no cotidiano. As pedagogias da orixalidade, ao colocar a ancestralidade, a espiritualidade e os saberes tradicionais no centro das práticas educativas, oferece caminhos para que os corpos negros-africanos possam se reconhecer, afirmar sua existência e produzir conhecimento a partir de suas próprias experiências. Aprender com os mais velhos, ouvir suas histórias e sistematizar essas vivências não apenas fortalece a identidade, mas também atua como resistência contra o apagamento imposto pelo epistemicídio e pela colonialidade do poder e do saber.

Nesse contexto, a descolonização do pensamento e da vida cotidiana não é apenas um exercício intelectual, mas um ato ético-político e educacional. Trata-se de reconhecer e valorizar epistemologias africanas que foram historicamente marginalizadas, permitindo que as práticas de cuidado, afeto e espiritualidade se tornem centrais na formação de indivíduos e coletivos. Como enfatizam teóricos afro-localizados, comprometidos com a reconstrução da memória e da ancestralidade africana, isso não é nostalgia, mas uma tática de transformação social que confronta a cultura da dominação e propõe novos modos de ensinar e aprender.

A luta pela liberdade, portanto, deve caminhar lado a lado com a luta pela vida plena, não apenas pela sobrevivência. Inserir a África no centro do pensamento, da ética e das práticas

pedagógicas significa permitir que os sujeitos negros-africanos se reconheçam como portadores de saberes, dignidade e espiritualidade, e que possam, assim, reinventar a própria existência.

Existe um provérbio Yorubá que diz: “*Iwareni o nsee!*” (Teu caráter proferirá sentença contra ti!), voltamos a falar sobre este conceito, o conceito de *Iwá* não se restringe a uma simples noção de personalidade ou comportamento. Para os Yorùbá, *Iwá* constitui um código ético-moral que orienta toda a vida do indivíduo, funcionando como um demarcador central da ética da orixalidade e suas ideias pedagógicas e podendo ser considerado, inclusive, como sua expressão mais concreta. Essa ética não é abstrata; ela se articula diretamente com o *Orí* (princípio espiritual que simboliza a consciência, a proteção e o destino do sujeito africano) e tem a capacidade de “proferir sentença” de acordo com os atos praticados no cotidiano. Na cultura de terreiro, a educação não se refere somente à prática do saber, mas de comprometimento com o seu propósito e para isso é necessário compreender e aprender com o orixá que rege o seu *Orí* e com o seu *orún malé* (O seu panteão ancestral).

Tanto na cultura de terreiro como na cultura Yorubá, o que se valoriza é a responsabilidade direta sobre as escolhas e suas consequências, tornando o sujeito plenamente responsável por suas ações. Cada decisão, gesto ou palavra tem implicações éticas e espirituais, refletindo não apenas na vida individual, mas na coletividade à qual o sujeito pertence. A ética da orixalidade, assim, se manifesta de maneira concreta nas práticas diárias, nos rituais, nas interações sociais e na vivência espiritual, reafirmando a importância da ação consciente e da integridade com o conhecimento.

Essa compreensão de *Iwá* possui implicações pedagógicas profundas. A transmissão do conhecimento e dos valores africanos não se dá apenas por instrução verbal ou teórica, mas por prática e encarnação de princípios éticos no dia a dia. Nos terreiros, o aprendizado ocorre de forma experiencial: os mais velhos orientam e inspiram, mostrando que o caráter e as ações determinam não apenas o destino do indivíduo, mas o equilíbrio da coletividade. Todavia, a infância africana também pode ensinar e inspirar os mais velhos de uma comunidade. O cultivo de *Iwá* e a consciência do *Orí* tornam-se, portanto, instrumentos pedagógicos que fortalecem a subjetividade, a espiritualidade e a bioculturalidade, permitindo que os sujeitos africanos e afro-diaspóricos se reconheçam como portadores de saberes, dignidade e potência transformadora.

Em última instância, compreender *Iwá* é compreender que viver eticamente implica responsabilidade, reflexão e ação consciente em todos os níveis da existência. É por meio dessa

ética incorporada que se concretiza a pedagogia da orixalidade, orientando a vida individual e coletiva, promovendo a descolonização da subjetividade e afirmando a continuidade dos saberes africanos em diáspora. Nesse sentido, o filósofo Sàsámì (2014) nos recorda que

Não há ritual que isente de obedecer às regras do código ético moral estabelecido. Cada qual tem de identificar e reconhecer os erros que comete, buscar formas de não cometê-los e, ainda, providenciar recursos para sanar os efeitos de erros já cometidos. Isso porque, como diz o OduIdiMeji, você pode se arrepender de atos cometidos no passado, mas o arrependimento não o isenta de assumir no presente as consequências desses atos (SÁLÁMÌ, p. 196, 2014, São Paulo)

Quando Sàlámì fala sobre a não isenção dos atos negativos perante as consequências que se pode gerar, o autor basicamente está evocando um entendimento “ético” Yorùbá”. Nem tudo é traduzível, por isso precisa-se compreender que o *Iwa* é o que movimenta a vida dos sujeitos yorubás juntamente com o *Orí*. O *Iwa* para os yorùbás não é somente a personalidade, o caráter de um indivíduo, mas muito mais complexo que isto. O *Iwa* pode ser tanto para a geração de atos positivos como os negativos, também pode-se pensar que um *Iwa* negativo está em desequilíbrio, desordem com o *Orí*. Aquilo que não é consenso da comunidade é negativo, aquilo que não foi destinado ao *Orí* no *Orun* também. Porém, não é uma regra absoluta, pois podemos cair nas artimanhas da língua colonial (português) de reduzir ou distorcer os conteúdos africanos. Mas aqui, mensuro a complexidade dos conceitos.

Percebemos que a estrutura do presente texto não segue uma linha linear sobre os conteúdos africanos, e isso é proposital para inverter a lógica euro-ocidental de como produzimos conhecimentos, e esta é a prática pedagógica educacional da orixalidade, pois provoca, incomoda, causa espanto e estranhamento. Neste caso, voltamos a falar de *kemet*. No antigo *Kemet*, quando os povos faziam a passagem para o reino de *Ausar* (reino de Osíris), antes tinham que pesar seu coração (*Ib*) em uma balança de dois lados com a pena da Deusa *Maat* em um dos lados, deusa da ordem, da verdade e da justiça. Portanto, quando seu coração era mais leve que a pena de avestruz, quer dizer que praticou bons atos na vivência material, que reconheceu seus erros e buscou corrigi-los com responsabilidade. Então pode gozar de uma plena eternidade. Agora, *Maat* perdoava os sujeitos que não buscavam a ordem, o equilíbrio, a justiça, a verdade. Não se encontra nenhum documento que mostre a ideia de perdão no antigo *Kemet*, caso tenha deve ser investigado, pois os Yorùbás são frutos de *Kemet* e não se encontra

nesses povos uma ideia de perdão. Como bem explica Sàlámi, “não há ritual que isente de obedecer às regras do código ético moral estabelecido.”

A pedagogia da orixalidade funda-se na integração entre ética, espiritualidade e vivência, sendo inseparável do entendimento de *Iwá* e *Orí*. Para os Yorùbá, o caráter (*Iwá*) e a consciência espiritual (*Orí*) não são apenas conceitos abstratos, mas forças que orientam a ação, determinam consequências e moldam a existência individual e coletiva. Nesse sentido, o aprendizado não se dá exclusivamente por meio de instrução verbal, mas pela participação ativa em rituais, práticas comunitárias e cuidados intergeracionais, configurando uma pedagogia intercomunitária e biocultural. Na cultura de terreiro, os sujeitos aprendem a reconhecer os próprios erros, assumir responsabilidade por suas ações e harmonizá-las com os princípios da coletividade. Cada ato, cada gesto e cada decisão são incorporados como elementos pedagógicos que fortalecem a ética, a espiritualidade e a consciência crítica. A participação em rituais e cerimônias constitui, portanto, um espaço de formação moral e social, em que se transmite saberes ancestrais, se preserva a memória cultural e se constrói a subjetividade africana em diáspora.

Além disso, a pedagogia da orixalidade promove a autonomia do aprendiz, estimulando-o a ser protagonista de seu processo de aprendizagem, a refletir sobre as consequências de seus atos e a buscar reparar desequilíbrios causados. Essa abordagem educacional não apenas transmite conhecimentos, mas também forma sujeitos íntegros, conscientes de sua ancestralidade, capazes de resistir às imposições coloniais e de reafirmar valores de solidariedade, justiça e reciprocidade. Assim, educação, ética e espiritualidade se articulam de forma indissociável, configurando uma prática pedagógica que transforma a vida dos indivíduos e fortalece a coletividade, reafirmando a potência e a continuidade dos saberes africanos em diáspora.

A cultura de terreiro pode ser confundida facilmente com religiosidade, porém vamos agora compreender melhor. O conceito de religião - tratando-se de “religião africana ou de matriz africana” - pouco foi discutido e investigado por filósofos e filósofas a partir de um olhar afro-referenciado, a partir de uma *cosmologia africana*, tendo em vista, que o próprio surgimento da palavra é romano, além disso podemos investigar ainda se há práticas no antigo Kemet e nos povos Yorùbás. Para pensar o conceito de religiosidade evoco Muniz Sodré:

Religião -vale deixar bem claro- é um fato romano, distante dos gregos, que não tinham nenhuma palavra equivalente nem mesmo uma experiência semelhante a esse fenômeno. Embora se atribua a sua etimologia a *religare* (no sentido de religar o homem ao sagrado), a proveniência romana aponta realmente para *re-legere*, que designa o movimento e o poder de reunir, por intermediação e subordinação, ordens diferentes de crenças (SODRÊ, p.204, Petrópolis).

Portanto, pode-se pensar que se tratando de uma África pré-colonial não há religiosidade, pois religião como bem explica Muniz Sodré, são experiências e conceitos romanos. Talvez, há em alguns escritos sobre africanidade a palavra religiosidade, mas como explica o autor:

é tão só uma estratégia discursiva do monoteísmo ocidental - relativiza os significados rígidos atribuídos à conceitualização romana, pois comporta outras variáveis como práticas mágicas e, mesmo estratégias de liberação social (SODRÊ, p. 204, Petrópolis).

Portanto, percebemos que às vezes nos encontramos engessados nas mazelas do colonialismo. O conceito de religião tem um sentido de religar, despertar ou o poder de reunir, mas nas experiências africanas e em sua diáspora mantém-se diversas dúvidas quando parte-se de uma cosmo-sensação africana (Oyěwùmí, 2002). Entretanto, não há um despertar dos ancestrais, pois a espiritualidade jamais foi nula, embora tenha passado por violências e a própria neutralização. A ancestralidade equilibra-se com a espiritualidade, pois há uma harmonia entre ambas, se houver ancestralidade sem espiritualidade não estamos falando de uma ancestralidade africana, aliás como chegaríamos até aqui sem o espírito? como nos diz Sobonfu Somé. Concorde-se plenamente com Kwasi Wiredu:

As incompatibilidades, no entanto, são muito profundas para apenas deslizarmos alegremente sobre elas. Não somente existem disparidades radicais entre a cosmovisão cristã e suas contrapartes africanas com relação a questões ontológicas específicas, mas também as categorias de pensamento que sustentam o conceito de religião, que acaba de ser utilizado, têm uma questionável coerência nos contextos africanos relevantes. O par mais fundamental de tais categorias é a distinção natural/sobrenatural. Ao descrever os "espíritos" em questão como sobrenaturais, supõe-se que essa distinção é inteligível dentro do quadro conceitual dos povos africanos em questão. No entanto, quem consulta qualquer texto da religião africana será prontamente guarnecido com histórias de espíritos, não só vivendo em circunstâncias materiais, mas também se envolvendo em empreendimentos físicos, girando em torno de direções não excluídas. Além disso, os espíritos não são mencionados em quaisquer outros termos. As implicações conceituais disso raramente tem sido seriamente investigadas do ponto de vista das próprias cosmovisões africanas (WIREDU, p. 5, tradução: Lana 2010).

De acordo com Kwasi, a partir de uma cosmovisão africana, as pesquisas até o momento sugerem que não seria adequado falar em uma “religião africana” de forma unificada. Então, o que se observa nesse contexto? Para tentar responder a essa questão, é possível recorrer ao pensamento do filósofo Amen-en-ope, que indica que, para aprender, é necessário compreender. Até aqui, diversas objeções acerca da cultura africana foram discutidas, mas talvez uma das mais relevantes seja justamente a necessidade de reconhecer que, nos terreiros de Candomblé, Umbanda e Batuque, existe uma sistematização de vida que parece resistir a processos de epistemicídio, preservando saberes, práticas e relações de conhecimento que configuram uma pedagogia e ética próprias.

Embora a Filosofia tenha sido historicamente entendida como um conceito ocidental, ela carrega um legado que, em grande parte, foi apropriado e reinterpretado pelos gregos. George James afirma que a Filosofia grega é, na verdade, uma Filosofia kemética roubada. Renato Nogueira complementa: “os gregos não inventaram a Filosofia”. O filósofo Théophile Obenga reforça essa perspectiva, lembrando que a Filosofia se origina do entendimento kemético da palavra *Rekhet*, que significa “conhecer a natureza das coisas”. Assim como na Filosofia ocidental, não há um único denominador comum para seu significado, mas, para os povos africanos, ela se entrelaça profundamente com espiritualidade, coletividade e relação com o cosmo. As Filosofias africanas apresentam-se desafiadoras para quem as encontra pela primeira vez, especialmente após os processos de violência colonial que nos afastaram desses ensinamentos. É fundamental compreender que tais filosofias partem de uma perspectiva que não é universalista, individualista ou excludente, mas pluriversal, coletiva e espiritual. Elas oferecem caminhos para a reconciliação com o cosmo, não apenas como conceito abstrato, mas como experiência viva que integra realidade material e dimensão espiritual.

Fazer as pazes com o cosmo não se refere apenas à relação com o outro; o cosmo não é “o outro”, pois pulsa dentro de cada sujeito. Essa reconciliação envolve reconhecer a interconexão entre todos os seres e assumir a responsabilidade pelas próprias ações. Nesse sentido, a dimensão espiritual está intrinsecamente ligada à realidade material, e o espírito se manifesta em tudo o que é vivo. Como nos ensinou a tradição Yorùbá, a sentença foi dada: precisamos responder eticamente às escolhas feitas, incorporando o equilíbrio entre ação, consciência e espiritualidade. Essa integração entre ética, conhecimento e espiritualidade aponta para uma pedagogia africana que forma sujeitos capazes de viver em harmonia com o

cosmo, reconhecer suas responsabilidades e cultivar práticas de cuidado consigo mesmos, com os outros e com a coletividade. A Filosofia africana, portanto, transcende a mera abstração: ela orienta a vida, molda valores e fortalece a consciência crítica, oferecendo instrumentos epistemológicos e éticos para resistir às marcas do colonialismo e reafirmar a ancestralidade africana em diáspora.

Metodologia

Pensadores como Cheikh Anta Diop (2014), SobonfuSomé (2003), Renato Nogueira (2019), Sàsámì (2014), KwasiWiredu (2010), entre os demais que se apresentam no texto, auxiliam na sistematização qualitativa da análise teórica das categorias como cultura, espiritualidade, prática pedagógica e ética que permeiam o presente artigo. A concepção metodológica localiza as práticas pedagógicas na orixalidade, ou seja, afro-localiza e compreende que se perduram na diáspora forçada africana elementos culturais e valores civilizatórios africanos. Os conceitos abordados na fundamentação são alicerces para reinventar a educação no Brasil, mas não é um caminho único. Concordamos com Bispo (2023) quando ele diz que “o mundo é grande e tem lugar pra todo mundo”, porém, a lógica euro-ocidental é etnocentrada em si dificulta a circularidade dos saberes e uma possibilidade de pluriversalidade do conhecimento (Ramose, 2011).

Sem dúvida, não se buscou findar o assunto, mas abrir caminho para encontrar na ancestralidade (orixás) caminhos possíveis de reinventar a educação e as suas concepções. Os princípios metodológicos se ancoram na cultura de terreiro (Alves e Medeiros, 2022). Sendo eles, a bioculturalidade, a ancestralidade e a alimentação. Não se buscou apresentar outros princípios justamente porque são essas três categorias que guiaram a pesquisa sobre as práticas pedagógicas da orixalidade. A seleção dos pesquisadores utilizados se deu a partir dos conceitos trabalhados por cada autor e como estes conceitos sistematizam estas práticas.

As práticas pedagógicas da orixalidade são ensinamentos da ancestralidade (Orixás) em conjunto a cultura de terreiro. Essas práticas podem ser estruturadas pela escuta sensível, pelo compromisso com a história africana e a sua liberdade, a busca pela proximidade com as ancestralidades. No caso do presente texto, tratamos de “ancestralidades” no plural, justamente porque se fundamenta no conceito de pluriversalidade, sendo ela um pilar das Filosofias

Africanas. As ideias pedagógicas fundamentadas na ancestralidade (orixás) não são etárias, pois o etarismo é uma construção social e histórica do Ocidente.

Em pesquisas afro-diaspóricas, o compromisso com o léxico linguístico das culturas africanas e afro-diaspóricas são importantes em propostas de investigações contra-coloniais (Bispo, 2022). No caso da presente articulação, foi necessário compreender e aplicar à escrita o arcabouço linguístico da cultura de terreiro, que compõe os seus saberes e práticas. Sendo assim, estes princípios se constituem como elementos importantes na estratégia metodológica com pesquisas afro-diaspóricas.

Portanto, o percurso metodológico esteve amparado no pensamento de Diop (2014) para analisar a proximidade cultural entre Kemet, povos Yorubás e cultura de terreiro. Nesse sentido, o fenômeno da atemporalidade é a chave em pesquisas sobre culturas africanas e africanas em diáspora. Diop (2014) sistematiza um trabalho importante sobre as culturas africanas desde a antiguidade (Kemet e Kush). De modo que, a análise antropológica em seus escritos aponta a aliança epistemológica entre os diversos povos africanos, outrossim, na diáspora forçada africana a cultura, ainda que com modificações e afetações do colonialismo, permeiam dinâmicas semelhantes. Vejamos os inúmeros exemplos de palavras, cultos, ritos, maneiras de cozinhar, de aprender e viver que se assemelham a diversas culturas ancestrais africanas.

Nessa mesma dinâmica, Somé (2003) apresenta a espiritualidade como algo que independe da religiosidade e que constrói relações e modos de aprender. Embora a filósofa trate do povo Dagara (Burkina Faso), a noção de espiritualidade exposta se conflui com as concepções Yorubás que permeiam a cultura de terreiro. O exemplo da mesa de *íbejé* a imagem de como a espiritualidade pode ser profunda e percebida nos modos de aprender, na mesa se gesta conhecimentos nutricionais quando se trata do preparo dos alimentos expostos, filosóficos ao perceber o que vamos servir para comer e por que, educacionais quando se refere à motricidade das crianças ao comer os alimentos com as mãos, cognitivos quando percebemos que os participantes se tornaram os ancestrais. E, neste momento, que a lógica ocidental perde sentido e a cosmopercepção (Oyěwùmí, 2002) ocupa o centro dos conhecimentos gestados no terreiro. Portanto, o enfoque metodológico buscou compreender a interconexão entre teoria e prática, integrando reflexão filosófica, análise histórica e interpretação de vivências culturais afro-diaspóricas para fundamentar as pedagogias da orixalidade.

Análise

Segundo Wiredu (2010) é possível analisar as religiosidades africanas – termo que concordamos em problematizar e não utilizar para se referir as espiritualidades e ritos africanos na diáspora – a partir de concepções e conceitos filosóficos. A ética da orixalidade, articulada aos conceitos de *Iwá* e *Orí*, manifesta-se na prática educativa da mesa de *Íbejì*, na transmissão de saberes de cura como benzedura e conhecimentos das ervas e suas utilizações, na transmissão de conhecimentos nutricionais sobre quais alimentos devem ser ingeridos em cada caso de cura. Entendemos que nos terreiros, aprender envolve escuta sensível, assumir responsabilidades e harmonizar ações com a coletividade. De modo que cada gesto, ato e decisão atuam como elemento pedagógico que fortalece a subjetividade, espiritualidade e a biobulturalidade.

As pedagogias da orixalidade partem do arcabouço teórico da “Pedagogia da pluriversalidade”, que Renato Nogueira (2012) explica que é um caminho de valorizar a diversidade epistemológica dos povos globais e romper com a lógica etnocentrada na Europa e suas práticas universalizantes. Nesse caso, o estudo evidencia que, apesar dos impactos da escravidão, colonialidade e epistemicídio, a cultura africana permanece resiliente, garantindo continuidade de saberes, práticas pedagógicas e identidades afro-diaspóricas. Portanto, as pedagogias da orixalidade oferecem caminhos concretos para Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), fortalecendo a autonomia do aprendiz, estimulando reflexão ética, protagonismo e valorização da ancestralidade africana. Além de apresentar os valores civilizatórios africanos e relacionar os conceitos dos sentidos de mundo Yorubá (Sàlámì, 2014).

Contudo, a integração entre ética, espiritualidade e vivência comunitária contribui para a formação de sujeitos críticos, conscientes de sua história e capazes de transformar contextos educativos. Se tratando do compromisso com as relações étnico raciais e os saberes dos povos oprimidos pela colonialidade, a descolonização do conhecimento e da vida cotidiana, ao colocar a África e sua epistemologia no centro do ensino, reafirma a importância de práticas pedagógicas que resistem ao apagamento histórico, promovem dignidade e consolidam a potência da orixalidade como guia ético e pedagógico, mas único. De modo que abre caminhos para as demais ancestralidades.

Considerações finais

A ética da orixalidade pode ser compreendida como um resgate de um legado que, ao longo da história, foi apropriado, distorcido ou invisibilizado. Compreender a importância de “fazer o caminho de volta” implica reconhecer a ancestralidade africana que pulsa dentro de nós e utilizar esse entendimento para caminhar adiante, transmitindo aos mais jovens não apenas conhecimentos, mas a memória viva da África que habita nossos corpos e nossa espiritualidade. Esse processo possibilita a desneutralização da colonialidade e orienta a vida em direção a uma existência mais plena, consciente e conectada com o cosmo.

Os terreiros, enquanto espaços de resistência, preservam saberes e práticas que a branquitude e a colonização tentaram dilacerar. Nesses espaços, pode-se perceber a força de uma verdadeira pedagogia afro-diaspórica: o terreiro funciona como um quilombo, onde se mantém e se transmite conhecimento, ética e espiritualidade. Compreender a verdadeira face dos orixás permite à comunidade alinhar-se e vivenciar a orixalidade como caminho de vida, reforçando a responsabilidade individual e coletiva. Aqueles que contribuem para a manutenção de estruturas de dominação ou para a supressão da espiritualidade africana estão sujeitos às consequências de suas escolhas, conforme ensina o conceito de *Iwá*: “teu caráter proferirá sentença contra ti”.

Embora as diferentes tradições — Candomblé, Batuque e Umbanda — se organizem de formas variadas, todas compartilham uma origem comum: África. O sincretismo presente no Brasil, resultado do encontro forçado entre culturas africana e europeia, permanece visível, embora muitas vezes tenha sido uma estratégia de sobrevivência utilizada pelos ancestrais. Este cenário nos leva a refletir: queremos apenas sobreviver ou realmente viver? A ética da orixalidade sugere que viver implica conhecer a verdadeira essência dos orixás, compreender seus significados e acessar seus poderes. Caso contrário, corre-se o risco de realizar práticas sem profundidade, produzindo efeitos superficiais e desconectados de sua origem.

A vivência no interior dos terreiros, por meio dos processos de iniciação e elevação da alma, é o caminho para acessar essa ética, tornando-a concreta na vida diária e na relação com o coletivo. Reconhecer a espiritualidade e saudá-la conforme sua própria cosmologia não é apenas um ato simbólico: é um compromisso ético, uma pedagogia encarnada que fortalece a subjetividade, a coletividade e a ancestralidade africana em diáspora. Que possamos, enquanto

ainda há tempo, assumir essa responsabilidade e construir práticas que reflitam o verdadeiro sentido da orixalidade, resgatando o legado de nossos ancestrais e permitindo que a vida seja vivida em consonância com o cosmo.

Referências

ALVES, Míriam Cristiane e MEDEIROS, Rita(orgs). *Culturas Infantis de Terreiro: agenciando memórias, histórias e narrativas*. Porto Alegre: Rede Unida, 2022.

ARAÚJO; E. *Escrito para eternidade: A literatura no Egito faraônico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

BISPO, dos Santos, Antônio. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

CUNHA JÚNIOR, Henrique Antunes. NTU: introdução ao pensamento filosófico bantu. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, Ano 32, v.1, n.59, p. 25-40, 2010.

DIOP, Cheik Anta. *A Unidade da África Negra: Esferas do patriarcado e do matriarcado na antiguidade clássica*. 2ª. Ed. Mulemba da faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Agostinho Neto, 2014.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. 1º edição: título original *Les Damnés de la Terre*. Editora ULISSEIA limitada, Lisboa. Tradução de SERAFIM FERREIRA. 1961.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2º edição, São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JAMES, George G. M. *Legado Roubado: Filosofia Grega é Filosofia Egípcia Roubada*. (Stolen Legacy: Greek Philosophy is stolen Egyptian Philosophy). 1954.

NASCIMENTO, Abdias. *Os orixás*. IPEAFRO: Instituto de Pesquisa Afro-brasileira e Fundação Cultural Palmares, 2006.

NOGUEIRA, Renato. *A ética da serenidade: O caminho da barca e a medida da balança na filosofia de Amen-em-ope*. Ensaio Filosóficos, Volume VIII – Dezembro/2013.

NOGUERA, R. Denegrindo a Educação: um ensaio filosófico para uma Pedagogia da pluriversalidade. *Revista Sul-Americana De Filosofia E Educação (RESAFE)*, (18), 62–73, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i18.4523>

OBENGA, Théophile. *Egito: História antiga da Filosofia Africana*. Tradução para uso didático, para o projeto de pesquisa “Dissecando o racismo epistêmico: a urgência de outra perspectiva no ensino de filosofia”, Vinícius da Silva, 2004.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ. *Visualizando o Corpo: Teorias Ocidentais e Sujeitos Africanos*. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects in: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). *The African Philosophy Reader*. New York: Routledge, p. 391-415. Tradução para uso didático de Wanderson flor do nascimento. 2002.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ. *Matripotência: Ìyá nos Conceitos Filosóficos e Instituições Sociopolíticas Iorúbás*. Tradução de Wanderson Nascimento, 2016.

RAMOSE, M.B. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. On the legitimacy and study of African Philosophy Tradução por SOLIS, Dirce Eleonora Nigro; LOPES, Rafael Medina; CASSIANO, Roberta Ribeiro. Rio de Janeiro. *Revista Ensaios Filosóficos*, vol. IV, 2011.

RAMOSE, Mogobe B. *A ética do ubuntu*. Tradução para uso didático de: RAMOSE, Mogobe B. The ethicsofubuntu. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). *The African Philosophy Reader*. New York: Routledge, 2002.

SÀLÁMÌ, RIBEIRO. Sikiru, Ronilda. *Omoluwabi, Alakoso, teu caráter proferirá sentença a teu favor! Valores pessoais e felicidade na sociedade iorubá*. Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, 2014.

SANTOS, Neusa. *Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. 2º edição, 1983.

SODRÉ, Muniz. *Pensar Nagô*. 2017, Editora Vozes, Petrópolis -RJ.

SOMÉ, Sobonfu. *O Espírito da Intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar*. São Paulo: Odysseus, 2003.

WIREDU, Kwase. *As religiões africanas desde um ponto de vista Filosófico*. Tradução por Lana Ellen T. de Sousa. Revisão de Wanderson flor do nascimento. 2º Edição. Malden; Oxford; West Sussex: Blackwell, 2010.

Recebido em: 24 set.2025.
Aprovado em: 01 nov. 2025.

Revisor(a) de língua portuguesa: os autores
Revisor(a) de língua inglesa: os autores
Revisor(a) de língua espanhola: os autores