

Por uma filosofia afro-pindorâmica *criacional*: Horizontes políticos entre ensinar, aprender e lutar

Wanderson Flor do Nascimento¹

Resumo

Este artigo analisa criticamente a captura da educação pela racionalidade neoliberal, que a reduz a um processo de adestramento para o trabalho precarizado, aprofundando violências coloniais. Em contraponto, mobiliza o pensamento de Nêgo Bispo (Antônio Bispo dos Santos), distinguindo a “criação” – processo orgânico e comunitário de formação – do “adestramento” hegemônico. Em contraposição a esta aproximação entre o trabalho opressivo e a educação, o artigo aborda as *filosofias vagabundas* como recusa política e epistêmica à lógica do trabalho alienado, em diálogo com perspectivas africanas sobre o trabalho. Como horizonte alternativo, propomos uma *Filosofia afro-pindorâmica criacional*, fundamentada na confluência das lutas e saberes de povos africanos – do continente e em diáspora – e povos indígenas. Articula princípios educativos baseados na oralidade, corporeidade, ancestralidade, relação com o território e na indissociabilidade entre aprender e lutar. O trabalho visa contribuir para a construção de referenciais contracoloniais e antirracistas para o campo em torno das reflexões filosóficas sobre a formação.

Palavras-Chave: Formação, Filosofia da Educação, Educação antirracista; Antônio Bispo dos Santos, Contracolonial.

Towards a *Creational Afro-Pindoramic Philosophy*: Political Horizons between Teaching, Learning, and Struggling

Abstract

This paper critically analyzes the capture of education by neoliberal rationality, which reduces it to a training process for precarious work, deepening colonial violence. In contrast, it mobilizes the thought of Nêgo Bispo (Antônio Bispo dos Santos), distinguishing “creation” – an organic and communitarian formation process – from hegemonic “training” (*adestramento*). Opposing this link between oppressive work and education, this paper addresses a *Vagabond Philosophy* as a political and epistemic refusal of the logic of alienated labor, in dialogue with African perspectives about work. As an alternative horizon, we propose a *Creational Afro-Pindoramic Philosophy*, grounded in the confluence of the struggles and knowledge of African peoples – from the continent and diaspora – and Brazilian Indigenous peoples. It articulates educational principles based on orality, corporeality, ancestry, the relationship with the territory, and the inseparability of learning and struggling. The text aims to contribute to the construction of counter-colonial and anti-racist frameworks for the field surrounding philosophical reflections on formation.

Keywords: Formation, Philosophy of Education, Anti-racist Education; Antônio Bispo dos Santos, Counter-colonial.

Introdução

Vivemos tempos sombrios, em cenários desesperançantes. Nessa paisagem, os tentáculos do mercado deslizam sobre a formação escolar, buscando moldá-la à sua imagem e interesses: eficiente, mensurável, produtora de “capital humano” dócil e adaptável às engrenagens do consumo e do trabalho

¹Graduado em filosofia, especialista sobre o ensino de filosofia, mestre em filosofia e doutor em bioética pela Universidade de Brasília (UnB).

precarizado. Discursos sobre empregabilidade, competências socioemocionais para a resiliência – entendendo: conformidade – e rankings padronizados tentam sufocar outros sentidos possíveis para os atos de aprender e ensinar. É a face contemporânea de um projeto de domesticação, uma engenharia de corpos e mentes a serviço do neoliberalismo que, em terras pindorâmicas, aprofunda feridas coloniais, resultando em tentativas de domesticar as possibilidades de luta e resistência.

Em outro quadro dessa paisagem, contudo, pulsa a teimosia da vida, a busca por trilhas de conhecimento que não se vendem, por saberes que florescem nas margens, nas frestas, nos quilombos, nas aldeias, nos terreiros, nas ruas – saberes que insistem em conectar o aprender com a luta por justiça, conhecer com construir mundos mais plurais e menos violentos. Este artigo se situa exatamente no contexto dessa tensão, buscando ouvir atentamente as vozes que recusam a inferiorização e apontam para outros horizontes.

Nesse cenário, a voz, saudosa e presente, de Antônio Bispo dos Santos, Nêgo Bispo, mestre quilombola de Saco-Curtume (PI), emerge com a força de um rio ancestral abrindo sendas. Seu pensamento, tecido na experiência vivida da resistência e da compreensão de mundo de seu povo, oferece uma chave de leitura radicalmente outra para a crise dos processos formativos escolares. Bispo nos alerta para um sentido da própria palavra “educação”, frequentemente um eufemismo para o que ele identifica como *adestramento* (Santos; Silva, 2022; Santos; Kohan; Júnior, 2025): um processo vertical, “eurocristão monoteísta” (Santos, 2019a, p. 29), que visa enquadrar, limitar, moldar o indivíduo para servir a um sistema que lhe é, muitas vezes, dominador (Santos; Silva, 2022). Em contraponto, Bispo evoca a noção de *criação* (*ibid.*, p. 77).

A criação, para Bispo, é o processo orgânico, comunitário, imanente à vida, por meio do qual se aprende *com* o mundo, em relação com todas as existências, desenvolvendo as habilidades necessárias para viver bem no território, em consonância com os ciclos da natureza e os laços comunitários. Essa distinção não é mero preciosismo conceitual; é uma potente colaboração contracolonial que busca criticar as fundações do pensamento pedagógico hegemônico, abrindo fendas por onde outras lógicas possam respirar.

Nesse contexto de crítica e vislumbre de alternativas, este artigo se apoiará em dois conceitos-chave que emergem a partir do pensamento de Nêgo Bispo e de diálogos próximos. O primeiro são as *Filosofias Vagabundas*. Inspiradas na potente autodenominação de Bispo como “vagabundo”² – não no sentido pejorativo improdutivo e ameaçador, mas como gesto político de recusa à lógica do trabalho alienado e da acumulação – e ecoando uma proposição que fiz em outro lugar sobre tais filosofias (flor do nascimento, 2020); elas celebram a errância criativa, a ginga epistêmica, o saber que brota da experiência

² Esta afirmação ficou bastante conhecida e difundida, a partir de uma intervenção de Nêgo Bispo em uma mesa redonda na qual ele dividiu a fala com o filósofo martinicano Malcom Ferdinand. Em resposta a uma pergunta da audiência, Bispo, em uma crítica contundente ao sistema capitalista que obriga a um trabalho que distancia as pessoas de um modo de vida potencializador, afirma: “*Trabalhar é castigo: está lá na bíblia. Eu sou é vagabundo. Eu gosto é de vadear!*”. A gravação da mesa redonda está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7RCuzE6b83k> (1:28:20).

vivida, da astúcia popular, da insubmissão aos cercamentos coloniais. São filosofias em movimento, que se contrapõem à rigidez do adestramento escolar.

O segundo conceito é o de uma *filosofia afro-pindorâmica criacional*. Forjado a partir do termo “afro-pindorâmico” proposto por Bispo (Santos, 2019a), essa posição, diante da “filosofia da educação”³, demarca um território político e epistêmico de *confluência* (Santos, 2019a, 2019b) entre as sabedorias, cosmologias e lutas dos povos africanos em diáspora e dos povos indígenas desta terra chamada Pindorama, por alguns de tais povos. E, aqui, mobilizamos também o sentido de criação, enunciado por Bispo. Propomos, a partir daí, pensar uma filosofia dos processos formativos que assuma essa aliança como fundamento para reimaginar radicalmente os processos de ensinar, aprender e lutar para além das matrizes coloniais, enfrentando, por meio de uma apropriação das filosofias vagabundas, um modo de vida centrado no trabalho opressivo.

Diante desse quadro, o presente artigo objetiva oferecer alguns elementos para que se possa tecer uma análise crítica da educação *neoliberalizada* sob o prisma do pensamento de Nêgo Bispo, com foco na relação entre trabalho, neoliberalismo e processos de subjetivação. Aqui, supomos que Bispo nos apresenta cenários para filosofias vagabundas que possam servir de contraponto radical à opressão no mundo do trabalho e à domesticação escolar voltada exclusivamente para esse mundo, abrindo espaço para outras abordagens formativas.

Apesar da crescente circulação e do impacto inegável do pensamento de Antônio Bispo dos Santos em diversas áreas do conhecimento e nos movimentos sociais, sua interlocução direta e aprofundada com o campo específico da “filosofia da educação” ainda se mostra incipiente. Frequentemente, os debates pedagógicos que poderiam se beneficiar imensamente de suas provocações – sobre os sentidos da formação, a relação entre saber e poder, a instrumentalização da relação entre formação e trabalho, a valorização de outras epistemologias – ainda prescindem de sua contribuição radical. As reflexões de Bispo, nascidas de vivências quilombolas e da luta contracolonial, oferecem ferramentas analíticas potentes para enfrentarmos os desafios de nosso tempo.

Entre a formação e o trabalho: um *engenho* neoliberal

O engenho neoliberal, uma das facetas atuais da dinâmica colonial do capitalismo, não tritura apenas orçamentos públicos ou direitos sociais; ele mói, sobretudo, os sentidos da existência coletiva e individual, estendendo sua lógica implacável a diversas esferas da vida. A formação, em particular na escola pública, tornou-se um alvo estratégico dessa racionalidade que tudo quer converter em mercado, em competição,

³ Utilizo a expressão “filosofia da educação”, entre aspas, para marcar o campo do debate filosófico e do debate educacional tradicionalmente estabelecido, ao mesmo tempo em que o coloco sob suspeita, a partir da crítica que Bispo realizará sobre a própria noção de educação nos contextos colonialistas. Em função desta crítica, provisoriamente, utilizo em substituição ao termo “educação”, o termo “formação”.

em performance mensurável. Mais do que um conjunto de políticas econômicas, o neoliberalismo se impõe como uma forma de governo das gentes, uma engenharia de mentes e corpos que busca reformatar não apenas as instituições, mas a própria subjetividade, o modo como nos percebemos e nos relacionamos no mundo. E é no chão da escola que essa batalha pela hegemonia dos sentidos tem sido travada com especial virulência.

Como nos alerta Christian Laval (2019) em sua obra *A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*, testemunhamos uma metamorfose calculada, uma ofensiva persistente que visa redesenhar a instituição escolar à imagem e conveniência da empresa privada. Essa transmutação não é sutil; ela se manifesta em mecanismos concretos que reorientam os fins e os meios da educação. A competição é instilada em todos os níveis: escolas são ranqueadas e comparadas como firmas concorrentes, disputando recursos e “clientes”; docentes são pressionadas/os a atingir metas quantificáveis, por vezes atreladas a bônus e punições; e estudantes são incitadas/os a uma corrida individualista pela performance, pela nota, pela vantagem comparativa no futuro mercado de trabalho.

A linguagem da gestão empresarial invade o vocabulário pedagógico: fala-se em “eficiência”, “eficácia”, “gestão de resultados”, “indicadores de qualidade”, “capital humano”. A avaliação externa, majoritariamente através de testes padronizados de larga escala, assume um papel central, não apenas como ferramenta de diagnóstico, mas como instrumento de controle, de indução curricular e de ranqueamento que fomenta a competição e estreita o fazer pedagógico. Nesse modelo, como aponta Laval (2019), a própria noção de educação – aqui pensada como formação – como um bem público, um direito universal e um espaço para o cultivo do pensamento crítico e da cidadania democrática se esvai, sendo substituída pela lógica do serviço a ser consumido e do investimento individual com retorno esperado no mercado.

Essa obsessão pela norma única, pela métrica universalizante que tenta suprimir as singularidades e os contextos locais, ecoa perversamente aquilo que Nêgo Bispo identifica como a violência intrínseca ao pensamento hegemônico, “euro-cristão-monoteísta”, em sua faceta colonial (Santos; Kohan; Júnior, 2025, p. 3). Um pensamento que, por se pretender universal e único detentor da verdade, opera pela negação e destruição das diversidades, impõe um modelo civilizatório que hierarquiza saberes e modos de existência. A escola-empresa, com sua busca incessante por padronização e resultados comparáveis, torna-se, assim, um potente vetor dessa uniformização que silencia outras formas de conhecer, ser e aprender.

Sob o assombro neoliberal, o horizonte da educação estreita-se dramaticamente. A escola passa a ser vista, e a se ver, primordialmente, como uma esteira de produção de “sujeitos empregáveis”, indivíduos munidos das “competências” e “habilidades” supostamente demandadas pelo mercado de trabalho e da própria vida, agora assumindo contornos de uma *vida laboral*. A teoria do capital humano, como analisa Laval (2019), oferece uma justificativa para essa redução: a educação deixa de ser um fim em si mesma,

um processo de formação de pessoas, para se tornar um investimento que cada indivíduo deve fazer em si mesmo para aumentar sua “empregabilidade” e, consequentemente, sua capacidade de gerar renda. O sujeito torna-se um “empreendedor de si mesmo” (Dardot; Laval, 2016, p. 331), responsável por gerir seu próprio valor no mercado.

Essa centralidade da empregabilidade reconfigura o currículo e as práticas pedagógicas. Conhecimentos são valorizados na medida de sua aplicabilidade prática e de seu potencial de conversão em vantagem competitiva no mercado, findando por implicar em uma vida voltada quase que exclusivamente para o trabalho. Disciplinas ligadas às humanidades, às artes e ao pensamento crítico são frequentemente relegadas a segundo plano, enquanto se promove um foco quase exclusivo em áreas consideradas mais “úteis” ou “estratégicas” para a economia em sua dimensão laboral. Mesmo a propalada educação em “competências socioemocionais” não escapa a essa lógica instrumental: frequentemente, o que se busca não é a autodeterminação ou a capacidade de transformação social, mas a resiliência para suportar a precarização, a adaptabilidade para se ajustar às demandas flutuantes do mercado e o espírito “empreendedor” que individualiza o sucesso e o fracasso (Laval, 2019).

Um abismo separa essa concepção da educação como adestramento para o trabalho-mercadoria da vivência quilombola narrada por Nêgo Bispo, para a qual o aprender está organicamente entrelaçado ao viver, ao *criar-se* em comunidade (Santos; Kohan; Júnior, 2025, p. 3). Em suas palavras, quando criança, ganhava-se animais “para criar” (*ibid.*) e, nesse processo, aprendia-se a cuidar, a acompanhar os ciclos, a garantir o sustento, a construir a própria casa. Não se tratava de uma preparação *para* um trabalho futuro e externo, mas da participação imanente no fluxo da vida comunitária e territorial, em que o fazer é também ser, o aprendizado se dá na relação direta com o ambiente e com os mais velhos, desenvolvendo as habilidades necessárias para “viver naquele lugar” (*ibid.*). Ali, a noção de *criação* suplanta a de formação para o emprego, apontando para uma perspectiva de plenitude que a lógica do capital humano busca estilhaçar.

É fundamental reconhecer que a aparente modernidade da escola-empresa neoliberal não surge do vácuo. Pelo contrário, ela reativa e aprofunda mecanismos de controle e hierarquização que remontam ao próprio empreendimento colonial. A lógica da extração de valor (antes de recursos naturais e mão de obra escravizada, agora do “capital humano”), a imposição de modelos únicos de gestão e conhecimento (ignorando ou subalternizando saberes locais e tradicionais), a classificação e hierarquização de populações (agora através de rankings e avaliações) são ecos sombrios daquele projeto civilizatório excludente.

Nesse sentido, a “educação” neoliberal opera, na perspectiva de Bispo, como um sofisticado sistema de *adestramento* (Santos; Kohan; Júnior, 2025, p. 3; Santos, 2023, p. 11-13). Não mais o adestramento bruto do boi para o arado ou do escravizado para a obediência, mas um adestramento internalizado, que leva o sujeito a se conformar “voluntariamente” às regras do jogo, a buscar incessantemente sua própria

otimização para um sistema que o explora e aliena. A escola-empresa, ao focar em competências funcionais e adaptabilidade, torna-se um centro de treinamento para essa sujeição, limitando o potencial crítico e transformador da experiência formativa. É nesse contexto que Bispo afirma: “A educação, na verdade, é um processo permanente de dominação. Educar e adestrar é muito parecido. Para que se adestra? Para trabalhar. Para que se educa? Para trabalhar” (Santos; Silva, 2022, p. 76).

Acontece, então, um duplo roubo, como sugerido pelas análises de Laval e Bispo. Por um lado, como denuncia Laval, há o roubo do *sentido público* da escola, sua apropriação pela lógica privada e mercantil, esvaziando sua função democrática. Por outro lado, e de forma ainda mais radical na leitura de Bispo, há a continuidade do *roubo epistêmico*, ou, em suas palavras, “expropriação dos saberes, pirateamento dos saberes” (Santos; Kohan; Júnior, 2025, p. 5), tanto por parte da escola como das universidades. A escola neoliberal, ao privilegiar conhecimentos técnicos e mercadologicamente úteis, não apenas silencia outros saberes – como os saberes tradicionais, comunitários, ancestrais –, mas participa ativamente do processo histórico de expropriação e invalidação desses conhecimentos, consolidando o que Sueli Carneiro (2023), em seu contexto particular, chamaria de epistemicídio. É uma violência profunda, que mutila a diversidade do pensamento humano e reforça a hegemonia de uma única forma de conhecer e valorar o mundo. A própria subjetividade é violentada ao ser reduzida a um mero recurso, a uma peça a ser ajustada na grande engrenagem do mercado.

Tendo este cenário delineado, é importante notar que críticas à desumanização promovida pelo trabalho sob o capitalismo não são novas. Pensadores como Marx (2004) e, de forma mais literária e focada no direito à preguiça, Paul Lafargue (2016), já denunciavam, no século XIX, a alienação do trabalhador em relação ao produto de seu trabalho, ao processo produtivo e à sua própria “essência humana” na sociedade industrial. Essas análises são um pano de fundo importante para compreendermos a natureza do trabalho para o qual a escola neoliberal, em grande medida, ainda prepara seus sujeitos.

Contudo, é crucial demarcar a especificidade e a profundidade da crítica tecida por Nêgo Bispo. Sua voz brota do quilombo, do território ancestral, de uma cosmologia que não reconhece a separação moderna entre natureza e cultura, o fazer e vida, sagrado e profano. A “alienação” que Bispo denuncia transcende a questão do controle dos meios de produção; trata-se de uma desconexão radical imposta pelo projeto colonial-capitalista em relação às fontes da vida, à terra, aos rios, às matas, aos encantados, à comunidade e à própria história. A educação hegemônica, ao operar dentro dessa lógica de separação e abstração, contribui para essa alienação fundamental.

Por isso, a recusa quilombola que Bispo articula – e que exploraremos adiante sob a rubrica de “filosofias vagabundas” – não se limita a reivindicar menos trabalho ou mais lazer dentro do sistema existente; ela aponta para a possibilidade e a necessidade de afirmar uma *forma outra plena de existência*,

uma forma de vida e saber relacional, enraizada e contracolonial, na qual o fazer encontra outros sentidos. É a partir dessa perspectiva radicalmente outra que podemos dimensionar a violência totalizante do projeto neoliberal sobre a educação e vislumbrar caminhos alternativos.

Filosofias vagabundas, entre áfricas e brasíis

Até aqui, busquei cartografar os sentidos dos mecanismos pelos quais a racionalidade neoliberal transforma a educação em mera engrenagem para o mercado de trabalho, adestrando subjetividades e asfixiando sentidos plurais, este segundo movimento se propõe a explorar uma das mais potentes recusas a essa lógica: uma filosofia que ousa ser “vagabunda”, partindo das palavras de Bispo mencionadas na primeira nota deste texto.

Longe de endossar a conotação pejorativa que o sistema colonial-capitalista impôs ao termo, trata-se aqui de ressignificá-lo radicalmente, seguindo as pistas deixadas por Nêgo Bispo e ecoadas em minha própria abordagem, como mencionado antes (Flor do Nascimento, 2020), compreendendo a “vagabundagem” como um gesto político, uma sabedoria encarnada e uma prática contracolonial de reexistência, alicerçada em outra relação com a atividade produtiva. Essa postura encontra ecos profundos em percepções tradicionais africanas sobre o trabalho, como as documentadas por Raul Altuna (2014) entre os povos de línguas bantas, que experimentam a relação com o trabalho de modo muito diferente e distante do que o preconizado nas lógicas neoliberais.

A autodenominação de Bispo como “vagabundo” é uma declaração estratégica, um ato de insubordinação epistêmica, política e ética contra um sistema que define o valor humano pela sua capacidade de inserção no mercado de trabalho. Assumir-se “vagabundo” é recusar essa valoração e afirmar a existência de outras formas de viver e trabalhar que escapam à lógica laboral da exploração. Essa recusa reverbera a descrição de Altuna sobre a cultura tradicional de povos do Centro-Sul do Continente Africano⁴: “No meio tradicional, o indivíduo contribui para a manutenção do fundo comum, trabalha para viver e desconhece o trabalho assalariado” (Altuna, 2014, p. 150). O *vagabundo* advogado por Bispo, assim como o que não vive do trabalho assalariado descrito por Altuna, não é o preguiçoso, mas aquele que rejeita o “trabalho sistemático” (Altuna, 2014, p. 151) imposto de fora, aquele que “sente repugnância” (*ibid.*) por uma atividade laboral que não esteja conectada às necessidades vitais e ao ritmo comunitário.

⁴ Em que pese que a observação de Raul Altuna (2014) tenha girado principalmente em torno dos povos de Angola, com os quais viveu entre 1959 e o final do século XX, sua abordagem também se ampara em outras literaturas africanas, como a de Cheikh Anta Diop e Léopold Sédar Senghor, por exemplo, supondo que alguns destes aspectos observados podem ser verificados também em outros povos da chamada África Negra, embora se precise ter cuidado para não generalizarmos experiências particulares.

A *vagabundagem*, nesse sentido, é a defesa de uma relação não alienada com o fazer. O trabalhador tradicional na África negra, diz Senghor (1970, p. 107), “sente que não é simples componente da sua terra ou do seu instrumento de trabalho. Sente, sabe que a sua inteligência e os seus braços, trabalham livremente sobre alguma coisa viva e proveitosa para ele”. Essa sensação de conexão é precisamente o que o trabalho alienado – para o qual a escola neoliberal adestra – busca destruir. A recusa quilombola e a repugnância de povos africanos ao trabalho obrigatório e sistematizado, que não enobrece, mas “escraviza e tira dignidade da pessoa” (Altuna, 2014, p. 154), convergem na afirmação de que o trabalho só tem valor quando é “voluntário, esporádico, dosificado e livre”, tornando-se “fonte de alegria, dignidade e realização” (*ibid.*). É um gesto ativo de *contracolonização*, de não permitir que o “senhor colonial” ou a lógica do capital ditem os termos da existência e do trabalho. Inclusive, essa rejeição ao trabalho forçado se estende aos animais, cuja domesticação para o trabalho pesado foi vista como uma extensão da violência colonial contra os humanos (*ibid.*).

É diante deste cenário, mas não apenas em reação a ele, que emergem as *filosofias vagabundas*, informadas tanto pela vivência quilombola de Bispo quanto por algumas das percepções tradicionais africanas operando uma desestabilização radical das noções coloniais-capitalistas de “pobreza” e “riqueza”. Nêgo Bispo (Santos, 2023) expõe a falácia da métrica capitalista ao descrever a abundância relacional e alimentar em comunidades onde o olhar externo só vê carência. Essa abordagem dialoga diretamente com a descrição de Altuna sobre os povos tradicionais de línguas bantas, para quem o africano tradicional “não é movido pela ambição nem pelo afã do lucro. Tem satisfeitas as necessidades vitais. Não entrou em cheio na sociedade de consumo nem se lhe criam novas necessidades. Por isso trabalha somente o necessário, o imprescindível para viver” (Altuna, 2014, p. 147).

Onde a lógica capitalista vê “preguiça”, estas tradições negras (e de diversos povos indígenas também) identificam um “equilíbrio encontrado por experiências milenárias entre certo ritmo de trabalho e as suas exigências vitais” (Altuna, 2014, p. 151) e uma defesa contra a imposição de um ritmo externo. O “mito da preguiça africana” (Altuna, 2014, p. 151), forjado pelo colonizador para justificar a exploração, é o mesmo estigma que recai sobre o “vagabundo” na sociedade capitalista⁵.

Em ambas as perspectivas, porém, a real carência não é material nos termos do consumo, mas pode ser a perda da autodeterminação, a desconexão comunitária e a sujeição a um trabalho opressivo. Preguiçoso, na ótica tradicional dos povos de línguas bantas, “não é o que trabalha pouco, mas sim o que não trabalha o necessário para alimentar adequadamente a sua família e entregar o que lhe exige a organização social e política do grupo” (*ibid.*).

⁵ Em sua matriz colonial, este mito da preguiça também foi utilizado contra os povos indígenas de vários lugares do mundo, incluindo o Brasil. Estudos como os de Syed Sussein Alatas (*The myth of the Lazy Native*) e de Elizabeth Ceita Vera Cruz (*O estatuto do indigenato – Angola – A legalização da discriminação na colonização portuguesa*), por exemplo, sistematizam e demonstram o modo de atuação racista desses mitos da preguiça indígena e africana.

A obsessão colonial-capitalista com o poupar e o prever o futuro também é desmontada. “Por isso não se preocupam nem com poupar nem com prever”, diz Altuna (2014, p. 152) sobre os povos do centro-sul do continente. Bispo, por sua vez, afirma que quem com isso se preocupa são as pessoas que não confiam na natureza, as pessoas que sofrem da *cosmofobia* (Santos, 2023, p. 26-27)⁶. Povos da África negra, como os quilombolas narrados por Bispo e como diversos povos indígenas pensam o trabalho a partir de uma abordagem completamente distinta:

Como sabe que o mínimo vital está assegurado [...] e os seus problemas solucionados pelo esforço calculado e pela comunidade solícita, não dispensa um esforço maior que lhe proporcionaria reservas exigidas por um futuro incerto. Nunca teme o futuro. Pelo contrário, sabe que o tem assegurado pela comunidade solidária. Poupar seria privar-se de alguma coisa (Altuna, 2014, p. 152).

Essa confiança na comunidade e no presente contrasta violentamente com a insegurança e a lógica individualista fomentadas pelo neoliberalismo, e ressoa com a crítica de Bispo à falácia da “renda média per capita” (Santos; Kohan; Júnior, 2025, p. 8)⁷ e à valorização das relações e da suficiência sobre a acumulação. A verdadeira riqueza reside na garantia da vida pela comunidade solidária e na liberdade de não ser constrangido pela ambição ou pelo medo do futuro.

Por outro lado, a “vagabundagem” se antepõe a esta imposição de um trabalho alienado cosmófóbico e se revela também como um modo de conhecer, como sugeri em outro lugar (flor do nascimento, 2020, p. 9). Essa *vadiagem epistêmica*, que opera *de soslaio* e *pelas frestas*, valorizando saberes das margens e a ginga corporal e intelectual, encontra paralelos na percepção do próprio trabalho, que nossa ancestralidade africana nos legou. Se o trabalho sistemático e obrigatório embrutece, o trabalho tradicional, segundo Altuna, pode ser “fonte de alegria”, “poesia” e “jogo” (Altuna, 2014, p. 154). E vemos isto nos falares populares brasileiros, muitas vezes presentes nos terreiros de candomblé e na capoeira, em que encontramos o vocábulo “vadiar” para se referir ao brincar (Magalhães Filho, 2019).

Essa dimensão lúdica, criativa e integrada à expressão cultural – onde o trabalho não é “simples ocupação técnica”, mas “criador” (Altuna, 2014, p. 154) – aproxima-se da valorização da corporeidade, da arte popular e da improvisação presentes nas filosofias vagabundas da vadiagem encarnadas pelos terreiros,

⁶ Para Bispo, cosmofobia é um medo profundo do cosmos e da natureza, uma “doença” originada no pensamento colonialista. Ela causa a desconexão humana do ambiente natural, levando a uma visão da natureza como mera matéria-prima a ser dominada. Essa fobia gera falta de confiança nos ciclos naturais, resultando na necessidade de acumulação excessiva, desperdício e na ideologia do “desenvolvimento” (visto como desconexão). Bispo contrapõe a cosmofobia ao “envolvimento” orgânico e à confiança no cosmos, próprios de percepções de mundo politeístas e contracoloniais (Santos, 2023).

⁷ Nêgo Bispo critica a “renda média per capita” como uma falácia matemática violenta. Ele argumenta que o cálculo da média oculta a extrema concentração de riqueza, como ao comparar sua renda com a de um bilionário, gerando um resultado ilusório. Para Bispo, esse conceito é um truque que mascara a desigualdade real e engana quem não reflete criticamente sobre a distribuição de bens (Santos; Kohan; Júnior, 2025).

quilombos e outros espaços negros de resistência. A recusa de alguns povos africanos a um trabalho que “escraviza e tira dignidade” (*ibid.*) alinha-se à postura contracolonial dessas filosofias.

Além disso, a percepção tradicional de povos de línguas bantas sobre a propriedade, para a qual a terra e os rios não pertencem ao indivíduo, mas sim os frutos do seu trabalho direto sobre eles – a colheita, a pesca, a caça, com reservas – (Altuna, 2014, p. 155), reforça uma ética relacional e de responsabilidade com a natureza, distante do individualismo possessivo capitalista e alinhada à ênfase de Bispo na relação orgânica com o território, que não se traduz em propriedade privada nos moldes ocidentais. O saber e o fazer estão encarnados, são relacionais e situados.

A partir deste quadro, a confrontação entre a lógica neoliberal da escola-empresa e as filosofias vagabundas, agora enriquecidas pela perspectiva negro-africana sobre o trabalho, torna ainda mais gritante a função de *adestramento* da educação hegemônica, denunciada por Bispo. Se o trabalho pode ser fonte de alegria, dignidade, criação e poesia, como aponta Altuna, por que a escola insistiria em preparar para um trabalho que majoritariamente aliena, embrutece e explora? As filosofias vagabundas, com seus ecos africanos e afrobrasileiros, exigem uma revisão radical dos sentidos formativos escolares.

Uma pedagogia inspirada por essas filosofias não se contentaria em formar para a “empregabilidade” no sistema atual. Ela buscara, antes, *desadestrar*: desmontar os condicionamentos, as lógicas de competição, a internalização da falta e a visão instrumental do conhecimento. Cultivaría a repugnância saudável ao trabalho desumanizador e a capacidade de “olhar de sósloio” para as promessas vazias do mercado. Em seu lugar, fomentaria a *criação*, no sentido trazido por Nêgo Bispo: o aperfeiçoamento autodeterminante e comunitário, a exploração curiosa do mundo, o aprendizado pela experiência, pelo fazer com sentido, pelo brincar (Santos; Silva, 2022; Santos; Kohan; Júnior, 2025).

Incorporaria a dimensão lúdica e poética do trabalho descrita por Altuna: aprender fazendo, sim, mas talvez buscando sentidos comunitários no fazer, aprendendo a cantar enquanto se faz, a encontrar alegria no processo, a celebrar a relação com a matéria e com os outros. Uma educação que ensinasse a “trabalhar somente o necessário para viver” e a valorizar o tempo para a convivência, para a festa, para a contemplação, para “contar a história do mais velho”, assegurada pela força da “comunidade solidária” (Altuna, 2014, p. 151).

Seria uma educação que, em vez de preparar para a engrenagem para o engenho colonial-neoliberal, ajudasse a construir e fortalecer outras formas de organização social e econômica, mais justas, relacionais e afinadas com os ritmos da vida, como aquelas que sobrevivem e resistem nos quilombos e em tantas outras comunidades tradicionais de matriz africana e indígena. Desadestrar para poder criar, cantar e viver em suficiência e alegria – eis o desafio radical que as filosofias vagabundas lançam às propostas de contracolonização da educação e ao ensino.

Horizontes Afro-pindorânicos: aportes da *criação* ao contexto formativo

Após percorrer a crítica à asfixia neoliberal na educação e explorar a potência da recusa encarnada nas *filosofias vagabundas*, adentramos agora um território mais proppositivo para o campo da formação. Trata-se de esboçar os horizontes de uma prática e de um pensamento pedagógico que não apenas resista à dominação, mas que cultive ativamente outras formas de ser, conhecer e se relacionar no mundo. Inspirados fundamentalmente na sabedoria de Nêgo Bispo, propomos pensar os contornos de uma *filosofia afro-pindorâmica criacional*⁸, um projeto político-epistêmico que reconhece as confluências históricas e as lutas compartilhadas entre povos africanos em diáspora e povos indígenas neste território, e que busca, a partir dessa aliança, reimaginar a formação como criação, liberdade e luta contracolonial.

Partimos por afirmar que o termo “Afro-pindorâmico”, como articulado por Nêgo Bispo, não é um mero adjetivo identitário, mas uma densa categoria política e cosmológica. Ele emerge da crítica à própria nomeação colonial do território – “Brasil” – em detrimento de nomes originários como “Pindorama” (Terra das Palmeiras) e aponta para a necessidade de reconhecer a história profunda de encontros, partilhas e alianças entre africanos diaspóricos e povos indígenas desde os primórdios da invasão colonial, para a partir daí, entrarmos naquilo que Bispo chama de “guerra das denominações” (Santos, 2023, p. 13)⁹.

Essa *confluência* inicial, diz Bispo, deu-se muitas vezes para além da linguagem oral formal, através de uma “linguagem cosmológica” (Santos; Kohan; Júnior, 2025, p. 11), da leitura compartilhada da natureza, das plantas, dos animais. Foi uma aliança forjada na resistência comum ao projeto colonial que buscava (e busca) desterritorializar, escravizar e apagar cosmologias não-europeias.

Bispo identifica uma segunda grande confluência no reconhecimento constitucional de 1988, mas alerta para os limites desse reconhecimento institucional, vendo a própria Constituição como um “anexo da Bíblia”, um lugar do pensamento euro-cristão-monoteísta e da escrita, que não é o lócus primordial dos povos de tradição oral e percepções de mundo plurais (Santos; Kohan; Júnior, 2025, p. 12). Por isso, ele propõe a necessidade de *transfluir* a Constituição e *confluir* nos territórios – entendendo território não

⁸ Bispo nos oferece o termo “criacional” em um debate realizado com a ativista, pedagoga e socióloga quilombola Givânia Maria da Silva, para distinguir a ideia de uma *educação* voltada para um tipo opressivo de trabalho, e a *criação* voltada para o fortalecimento das potencialidades das pessoas. Ao se referir a Givânia, ele e aos demais povos quilombolas ele diz “somos do sistema criacional” (Santos; Silva, 2022, p. 76).

⁹ Para Nêgo Bispo, a “guerra das denominações” é uma estratégia contracolonial de luta *pela* e *na* linguagem. Consiste em “contrariar as palavras coloniais como modo de enfraquecê-las” e, simultaneamente, “potencializar” os termos e conceitos próprios das maneiras de perceber o mundo de quilombolas e indígenas. Isso é feito ressignificando ou associando termos hegemônicos (como “desenvolvimento”) a aspectos negativos (como “cosmofobia”) e promovendo palavras alternativas que expressam outras lógicas (como “envolvimento”, “confluência”, “biointeração”). É uma batalha de palavras para disputar sentidos e afirmar outras formas de pensar e nomear o mundo (Santos, 2023).

apenas como espaço físico demarcado, mas como espaço cosmológico, como matriz de vida e pensamento¹⁰. Nesse sentido, a luta pela terra e pelo território é indissociável da luta pela autodeterminação epistêmica e cultural, um processo contínuo de *retomada* (Santos; Kohan; Júnior, 2025). Uma filosofia Afro-pindorâmica criacional, portanto, parte desse solo: ela se funda nessa aliança histórica e contínua, nesse movimento de confluência e retomada, e assume a luta contracolonial como seu eixo estruturante.

Se a educação hegemônica opera pelo adestramento, pela fragmentação do saber e pela preparação para o mercado, uma formação afro-pindorâmica criacional se orientaria por princípios radicalmente distintos, derivados da abordagem quilombola articulada por Bispo e de outras tradições afrodiáspóricas e indígenas confluentes. Vejamos alguns elementos de contornos iniciais dessa proposta criacional/formativa:

- *Centralidade da criação*: O processo formativo é entendido como *criação*, um acompanhamento a trajetória das pessoas em suas relações com a comunidade e o território, respeitando suas vocações e ritmos. O foco não é moldar, mas nutrir o florescimento a partir de dentro¹¹.
- *Oralidade, corporeidade e ancestralidade*: O saber não reside apenas nos livros ou na escrita, mas circula na palavra falada, nas histórias contadas, nos cantos, nas danças, nos gestos, na poesia declamada, nos rituais. O corpo é um lugar fundamental de aprendizado e expressão. A conexão com a ancestralidade – os que vieram antes, seus saberes e suas lutas – é pilar essencial, pois, como disse Tio Norberto a Nêgo Bispo, “enquanto você ensinar o que eu lhe ensinei, eu estou vivo” (Santos; Kohan; Júnior, 2025, p. 10).
- Relação intrínseca com a natureza/território: O aprendizado se dá em relação direta e respeitosa com o espaço do qual somos parte e nos outros existentes que nela habitam – as plantas, os animais, os rios, a terra. O território não é mero cenário, mas agente pedagógico, fonte de conhecimento e espaço de identidade.
- Comunidade, circularidade e pluralidade: O aprendizado é um ato eminentemente comunitário e relacional. A lógica é circular, valorizando a reciprocidade e a partilha, em contraste com

¹⁰ De modo ligeiro, para fins de acompanhar esse passo de meu argumento, chamo a atenção de que Bispo distingue *confluência* e *transfluência* como princípios das relações entre elementos naturais e culturais. A *confluência* descreve a coexistência respeitosa entre diferentes modos de vida, permitindo interação sem fusão total e mantendo a autodeterminação de cada parte, promovendo um tipo de pluralismo. Já a *transfluência* representa a dinâmica de transformação e fluxo contínuo que surge dessa interação, um movimento de metamorfose e recomposição das relações sem apagar a diferença. Ambos os conceitos são cruciais na cosmopolítica contracolonial de Nêgo Bispo, valorizando saberes tradicionais frente à lógica homogeneizadora (Santos, 2019b).

¹¹ Assim como os quilombos, os terreiros de candomblé compreendem a formação como criação. Faz parte do vocabulário destas comunidades expressões como “criação de santo” ou “criação de terreiro”, para se referir aos processos pelos quais as pessoas se formam no contexto comunitário, aprendendo os valores e saberes ancestrais de cada tradição. Uma das figuras centrais do processo iniciático é a *mãe criadeira* (ou, às vezes, um *pai criador*) (Guimarães, 1990).

a competição individualista. Reconhece-se a pluralidade de saberes e percepções do mundo, contrapondo-se à hegemonia monocultural.

- Indissociabilidade entre saber e luta: O conhecimento não é neutro. Uma formação afro-pindorâmica criacional assume que aprender é também aprender a lutar pela manutenção do território, pela defesa da cultura, pela garantia dos direitos, pela superação das opressões. O saber tem sentido quando serve à vida e à liberdade comunitária. É um processo de *retomada* e *contracolonização* permanente.

Estes elementos nem são definitivos e nem devem ser lidos/pensados solitariamente... é comunitariamente que os elementos tomam forma, em compartilhamentos, como pensava Bispo (Santos, 2023). São mais pontos iniciais para uma conversa sobre a possibilidade de uma filosofia afro-pindorâmica criacional, convites para que se possa pensar em horizontes outros.

Partindo daí, é importante assumir que essa proposição de uma formação afro-pindorâmica criacional, alicerçada nas palavras de Bispo, não está isolada. Ela dialoga, tensiona e se enriquece ao ser colocada em encontro com outras vozes do pensamento africano e afrodiáspórico, como as que selecionamos para esta reflexão. Também ao modo de uma proposição a ser conversada com mais gente, imagino essas possibilidades de confluências, como um ponto de partida – e não têm o objetivo de sintetizar as posições do diálogo, mas em apontar possibilidades de interação:

- Mogobe Ramose e o Ubuntu: A filosofia Ubuntu, na interdependência radical entre os seres e na centralidade da comunidade para a constituição da pessoa, oferece um diálogo potente com a ética relacional de Bispo. Onde Bispo descreve a vida comunitária quilombola como base da *criação* e do cuidado existencial (contrastando com o individualismo neoliberal), Ramose (2005) oferece uma fundamentação filosófica africana para essa primazia do coletivo e da relação como condição para a humanidade plena. Uma formação afro-pindorâmica seria, nesse sentido, profundamente informada por uma ética Ubuntu.
- Exu e o pensamento enterreirado: A perspectiva dos terreiros de candomblé, quando não tomados em uma dimensão estritamente religiosa, pensa o conhecimento a partir da figura de Exu – orixá das encruzilhadas, da comunicação, do movimento, da astúcia e da multiplicidade –, ajuda a fortalecer a dinâmica e a complexidade da proposta afro-pindorâmica. A ideia de *confluência* de Bispo é, por excelência, uma ideia atravessada por Exu, que opera na intersecção, na tradução entre mundos. As próprias filosofias vagabundas, com sua valorização da ginga, do desvio e do saber das ruas, podem ser lidas como uma manifestação dessa epistemologia que não teme a ambiguidade e opera pela inteligência estratégica, comunicando-se e resistindo de formas inesperadas, como Exu (flor do nascimento, 2024).

- Lélia Gonzalez e a Amefricanidade: O conceito de Amefricanidade de Gonzalez é um interlocutor potente para a noção de afro-pindorâmico de Bispo. Lélia já apontava para a formação sociocultural singular das Américas a partir da interação violenta, mas também criativa, entre matrizes africanas e indígenas sob o impacto da colonização. Sua análise da “neurose cultural brasileira” e sua valorização do “pretuguês” como linguagem de reexistência oferecem ferramentas cruciais para pensar as especificidades da luta contra-colonial e antirracista no Brasil (Gonzalez, 2020). A formação afro-pindorâmica seria, na esteira de Lélia, uma pedagogia ladino-americana, que reconhece e politiza essa encruzilhada cultural e linguística, fortalecendo as armas para a guerra de denominações demandada por Bispo.
- Sueli Carneiro e a crítica ao epistemicídio: A denúncia contundente do epistemicídio – a destruição de saberes não-ocidentais como projeto colonial –, tal como feita por Sueli Carneiro (2023), fornece a moldura teórica para compreendermos a violência que Nêgo Bispo descreve ao falar do “roubo” de saberes pelas instituições e da imposição do modelo educacional hegemônico. A proposta de uma formação afro-pindorâmica resulta em enegrecer e “apindoramar” a própria filosofia e a pedagogia, afirmando a validade e a centralidade das epistemologias negras e indígenas como condição para a superação do epistemicídio.

Assim como os contornos iniciais, estas propostas de diálogo não são nem as únicas possíveis e nem as que devem determinar os caminhos que possamos trilhar na busca de uma filosofia afro-pindorâmica criacional que se insurja contra as filosofias coloniais-neoliberais que cercam a tarefa formativa do presente... buscam uma roda inicial de ideias que possam se abrir a outras, na potência das confluências em busca de formações que sejam fortalecedoras da possibilidade de pensar a formação como criação, que se afirme, como nos diz Bispo, no “poder da criatividade, do pensamento, da racionalidade, da subjetividade” (Santos; Silva, 2022, p. 77).

É evidente que propor uma formação afro-pindorâmica, nos moldes aqui esboçados, representa um desafio às estruturas e mentalidades vigentes. Enfrenta a resistência de instituições forjadas na lógica colonial-neoliberal, o racismo epistêmico, a falta de materiais pedagógicos adequados, a necessidade de formação de educadores/as nessa perspectiva e a própria dificuldade em romper com modelos internalizados de “ensinar” e “aprender”.

Contudo, as potencialidades estão postas. Trata-se de um horizonte pedagógico que pode oferecer experiências de aprendizado mais significativas, relevantes e libertadoras para estudantes (e educadores/as) afro-pindorâmicos/as e não-indígenas/não-negros/as também, ao conectá-los com a história profunda e a diversidade epistêmica do território que habitam. É uma proposta que contribui diretamente para a luta antirracista e contracolonial, fortalecendo identidades e sujeitos para a transformação social. Mais do

que um modelo fechado, a formação afro-pindorâmica criacional se apresenta como um convite à *criação* contínua de práticas pedagógicas insurgentes, territorializadas e comprometidas com a vida em sua plenitude e diversidade, para além do colonialismo e do capitalismo neoliberal.

Considerações Finais

Neste percurso, refletimos, sob a luz do pensamento insurgente de Nêgo Bispo, a engrenagem neoliberal que converte a educação em adestramento para o mercado, aprofundando feridas coloniais e estreitando os horizontes do possível. Em contrapartida, auscultamos alternativas que pulsam nas margens e nas reexistências: a potência da *criação* como processo orgânico e comunitário de aprender-vivendo, em relação imanente com o território e a ancestralidade; as *filosofias vagabundas* como uma sofisticada recusa política e epistêmica ao trabalho alienado e à valoração mercantil da existência, ecoando saberes quilombolas e africanos; e, finalmente, a *filosofia afro-pindorâmica criacional*, um projeto político-formativo assentado na confluência estratégica das lutas e saberes de povos africanos, no continente e em diáspora, e povos indígenas neste território, visando uma formação radicalmente contracolonial.

A urgência de perscrutar tais horizontes alternativos, e outros que certamente existem e resistem para além do nosso alcance imediato, reside na constatação, cada vez mais inescapável, da insuficiência das abordagens filosóficas hegemônicas sobre a formação para dar conta da complexidade e das violências do nosso tempo. Quando a própria “filosofia da educação” se vê frequentemente capturada por debates internos que tangenciam apenas superficialmente a brutalidade das estruturas ou se limita a propor remendos a um sistema fundamentalmente adoecido, torna-se imperativo ousar buscar outras fontes, outras epistemologias, outras rationalidades. Ignorar as vozes e as práticas que florescem fora dos muros acadêmicos ou das lógicas eurocêntricas não é apenas uma falha epistêmica; é uma omissão política diante da tarefa de pensar uma educação que contribua para a vida, e não para sua administração ou mortificação.

É nesse contexto que a contribuição de Nêgo Bispo se revela de uma potência singular e necessária. Sua distinção visceral entre *adestramento* e *criação* transcende a crítica conjuntural para atingir o cerne da questão: para que educamos? Ao denunciar o “adestramento” como um processo de formatação para servir a um sistema dominador, e ao opor-lhe a “criação” como cultivo imanente das potencialidades em relação viva com a comunidade e o cosmo, Bispo nos oferece não apenas uma ferramenta de análise instigante, mas, sobretudo, um vislumbre de outros modos de ser e aprender. Sua palavra, enraizada na experiência quilombola, tem a força de reorientar nosso pensar, convidando-nos a valorizar saberes e práticas que a modernidade colonial se empenhou em subalternizar ou destruir.

Particularmente estratégica, nesse sentido, é a aposta numa filosofia *afro-pindorâmica criacional*. Essa perspectiva reconhece e politiza uma aliança fundamental, forjada e nas lutas contra um projeto

colonial-capitalista que historicamente buscou (e busca) expropriar territórios, explorar corpos e silenciar cosmologias. A articulação consciente entre as sabedorias, as tecnologias de existência e as estratégias de resistência dos povos africanos em diáspora e dos povos indígenas de Pindorama constitui um poderoso contraponto à mortificação imposta pelo trabalho alienado e pelos processos formativos que o naturalizam. É nessa confluência, nesse solo fértil de conhecimentos compartilhados e lutas irmanadas, que podemos encontrar a força e a inspiração para cultivar pedagogias verdadeiramente comprometidas com a contracolonização do saber e a afirmação da vida em sua diversidade e plenitude.

Os desafios são imensos, as resistências, palpáveis. Não temos receitas prontas nem modelos acabados, e talvez aí resida parte da beleza e da potência do caminho. O que buscamos oferecer, com este texto, foram pistas, provocações, convites a um exercício coletivo de imaginação e ação pedagógica insurgente. Que estas reflexões, tecidas a partir das frestas, das margens, das vozes que recusam o silenciamento, possam inspirar novas conversas, novas práticas, novas formas de *criar* e *confluir*. A tarefa de reimaginar e reconstruir a educação como espaço de liberdade e alegria, contra todas as forças que insistem em adestrar e mortificar, é um chamado urgente que só pode ser respondido na partilha generosa de saberes e na coragem de experimentar, juntos e juntas, outros rumos.

Referências

- ALTUNA, Raul Ruiz de Asúa. **Cultura Tradicional Bantu**. Luanda, Maputo, Lisboa: Paulinas, 2014.
- CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do Outro como não-ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. Das filosofias vagabundas (Prefácio). In: SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO; Luiz; HADDOCK-LOBO, Rafael. **Arruaças**: uma filosofia popular brasileira. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p. 8-10.
- FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. Por uma epistemologia enterreirada: o saber entre o vivido, o dito e o pensado nos terreiros. In: OLIVEIRA, Luiza Rodrigues de et al (orgs.). **Epistemes negras**: oralidades, subjetividades e corporeidades em escritas. Rio de Janeiro: Via Verita, 2024, p. 145-162.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- GUIMARÃES, Marco Antônio Chagas. **É um umbigo, não é?** A mãe-criadeira: um estudo sobre o processo de construção de identidade de comunidade de terreiro. 1990. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1990.

LAFARGUE, Paul. **O direito à preguiça**. Lisboa: Antígona, 2016.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

MAGALHÃES FILHO, Paulo Andrade. **Tudo que a boca come**: a capoeira e suas gingas na modernidade. 2019. Tese (Doutorado em Cultura e Sociedade) – Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

RAMOSE, Mogobe. **African Philosophy through Ubuntu**. Harare: Mond Books, 2005.

SANTOS, Antônio Bispo dos. As fronteiras entre o saber orgânico e o saber sintético. In: OLIVA, Anderson et al (orgs.). **Tecendo Redes Antirracistas**: Áfricas, Brasis, Portugal. Belo Horizonte: Autêntica, 2019a, p. 23-35.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos**: modos e significações. Brasília: Ayó, 2019b.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu/Piseagrama, 2023.

SANTOS, Antônio Bispo dos; KOHAN, Walter Omar; JÚNIOR, Geraldo Pereira. Entrevista com Nêgo Bispo: “Eu lhe ensinei tudo que eu sabia, mas eu não sabia tudo que eu queria lhe ensinar”. **Trans/Form/Ação**: revista de filosofia da Unesp, v. 48, n. 1, e025053, 2025.

SANTOS, Antônio Bispo dos; SILVA, Givânia Maria da. Fuga, escola e oráculo. In: FIRMEZA, Yuri et al. (orgs.). **Composto Escola**: comunidades de sabenças vivas. São Paulo: N-1, 2022, p. 75-104.

SENGHOR, Léopold Séder. **Libertad, negritud y humanismo**. Madri: Tecnos, 1970.

Recebido em: 24/06/2025

Aceito em: 26/07/2025