

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

Ivan da Silva Poli

Dissertação de Mestrado

**A Importância do Estudo das Mitologias e Gêneros Literários da Oralidade  
Africana e Afro-Brasileira no Contexto Educacional Brasileiro:**

**A Relevância da Lei 10639/03**

Orientadora: Nilce da Silva.

São Paulo, 30 julho de 2014

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos os que colaboraram para que este trabalho pudesse ser realizado, sobretudo minhas colegas educadoras da Escola Municipal Anna Eugênia dos Santos e todos os integrantes do Ile Ase Opo Afonjá de Mãe Stella a quem dedico este trabalho desta forma simbolicamente oferecendo meu Anel de “ Doutor “ ( Mestre ainda na verdade ) aos pés de Xangô assim como determinava a fundadora do Afonjá , Anna Eugênia dos Santos , Oba Biyi que além de seu peso histórico na descriminalização das Tradições de Matriz Africana no Brasil lutou para ver filhos de Santo estudados oferecendo seus títulos à esta causa que é o que faço quase 80 anos depois de sua defesa de nossas tradições ao então presidente da Republica Getúlio Vargas em 1936.

Agradeço também aos meus correspondentes na Nigéria , o meu pai espiritual o Araba ( líder espiritual ) da cidade de Osogbo , o historiador Ifayemi Elebuibon e meu irmão espiritual o babalawo Ogunbiyi Elebuibon que me auxiliam desde o meu primeiro livro publicado “Antropologia dos Orixás “ com direcionamento da linha de pesquisa.

Agradeço à Secretaria Especial para Promoção da Igualdade Racial nas figuras da Secretária de Políticas para Comunidades Tradicionais , Silvany Euclênio e da Ministra Luiza Bairros assim como ao Ministério da Educação na figura do então Ministro Aloizio Mercadante e do atual Ministro Henrique Paim pelo apoio que me prestaram durante todo o processo de realização deste trabalho assim como nos desdobramentos desta pesquisa, sobretudo no período de pesquisa de Campo, assim como pelo apoio Institucional em momentos nos quais tive que lutar pela realização deste trabalho.

## **INDICE.**

**AGRADECIMENTOS. – pág 2**

**RESUMO. – pág 4**

**ABSTRACT . – pág 5**

**APRESENTAÇÃO DO TRABALHO – pág 6**

**CAPÍTULOS DO REFERENCIAL TEÓRICO. – pág 9**

**CAPÍTULO I - De Bourdieu a Charlot , Refletindo sobre a Sociologia da Reprodução . – pág 9**

**CAPÍTULO II – Parecer ao Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais para o ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana – pág 30**

**CAPÍTULO III – De Winnicott a Biarnès , Fenômenos , Espaço Transicional e Espaço de Criação como Metodologias Pedagógicas - pág 50**

**CAPÍTULO IV – Efeitos da Inserção da Lei 10639/03 : a Educação Brasileira de acordo com os autores estudados .- pág 73**

**CAPÍTULO V –Defesa do Estudo de Mitos Africanos no contexto Educacional Brasileiro . – pág 78**

**CAPÍTULO VI – Gêneros da Literatura Oral Yorubá , pág 92**

**CAPÍTULO VII – Guia de Estudo dos Mitos Africanos e Afro Brasileiros , pág 96**

**PESQUISA DE CAMPO , - pág 102**

**CONSIDERAÇÕES FINAIS , - pág 108**

**REFERÊNCIAS , - pág 112**

**ANEXOS I a VI – pág 116**

## **RESUMO.**

A presente pesquisa teve como objeto de estudo o estudo dos mitos e dos gêneros da literatura oral africanos e afro-brasileiros. A questão que orientou a nossa investigação é a seguinte: Quando se valoriza a afirmação cultural e identitária no processo escolar como um todo a escola passa a ser menos reprodutora das estruturas sociais atuais? A mesma teve como objetivos: identificar, discutir e averiguar a importância da afirmação cultural e identitária no processo a partir do estudo dos mitos africanos e afro-brasileiros utilizando como objeto de estudo os gêneros da literatura oral africana e afro-brasileira a fim de ressaltar a relevância da lei 10639/03 na educação brasileira. O referencial teórico deste trabalho foi composto pelos seguintes autores: Bourdieu, Winnicott, Joseph Campbell, Charlot, Lahire, Jean Biarnès, Abadi, Antonio Risério, Sikiru Salami, Juarez Xavier, Nilce da Silva, Ivan da Silva Poli. Os sujeitos que participaram desta investigação foram os professores e alunos da Escola do Ile de Opo Afonjá de Salvador. A metodologia de pesquisa utilizada para a construção do capítulo da pesquisa de campo foi qualitativa com características dos 'espaços de criação' (cf. Winnicott, 2002, 2000 e 1990), Biarnès (1999) e Silva (2002).

## ABSTRACT

The present research had as study object the study of myths and genres from African-Brazilian and African oral literature. The question that guided our research is the following: When cultural and identity affirmation is valorized in the school process as a whole school becomes less reproductive of current social structures? These research had as goals to: identify, assess and discuss the importance of cultural and identity affirmation in the process from the study of African myths and African-Brazilian using as the object of study of African oral literature genres and African-Brazilian in order to emphasize the relevance of the Law 10639/03 in Brazilian education. The theoretical framework of this study was composed of the following authors: Bourdieu, Winnicott, Joseph Campbell, Charlot, Lahire, Jean Biarnès, Abadi, Antonio Risério, Sikiru Salami, Juarez Xavier, Nilce da Silva, Ivan da Silva Poli. The subjects who participated in this investigation were the teachers and pupils of the Ile Opo Afonjá of Salvador. The research methodology used for the construction of the chapter of the field research was qualitative featuring the 'creative spaces' (cf. Winnicott, 2002, 2000 and 1990) Biarnes (1999) and Silva (2002).

## **APRESENTAÇÃO DO TRABALHO.**

**Este que tem por tema A Importância do Estudo das Mitologias e Gêneros Literários da Oralidade Africana e Afro-Brasileira no Contexto Educacional Brasileiro: A Relevância da Lei 10639/03** vai tratar da importância do Estudo das Mitologias e Gêneros literários da Oralidade Africana e Afro brasileira assim como a afirmação identitária e cultural nos contexto educacional brasileiro utilizando se como material de pesquisa de campo dos mitos afro brasileiros e dos gêneros da literatura Oral Africanos e Afro Brasileiros e ressaltando a importância da Lei 10639/03 neste processo .

No resumo temos um apanhado de todas as partes do projeto e a apresentação breve dos referenciais teóricos utilizados assim como do desenvolvimento da temática a partir da experiência do autor.

No quadro teórico iniciamos apresentando os conceitos de Violência Simbólica da obra a Reprodução de Pierre Bourdieu, desenvolvendo os argumentos do autor no que se refere ao papel da ação pedagógica, autoridade pedagógica, Trabalho pedagógico e Sistema de ensino na questão da reprodução cultural e social promovida pela instituição escolar e confrontamos com elementos da obra : Sucesso Escolar nos Meios Populares, as razões do improvável, as obras de Bernard Charlot e com a experiência do autor em sua visita a Fundação Ramakrishna na cidade de Hyderabad na Índia, que questionam o determinismo sociológico na qual nossa academia transforma o pessimismo de Pierre Bourdieu quanto a possibilidade de reversão do quadro exposto em sua obra A Reprodução.

Dentro deste contexto para auxiliar esta reflexão faremos referência a Obra de Yves Lenoir no que trata das diferenças entre a Educação Emancipatória e Inculcadora.

Na metodologia de pesquisa introduziremos o Estudo de Winnicott e Abadi sobre os fenômenos transicionais para poder apresentar a proposta dos Espaços de Criação de Jean Biarnès.

Para sistematizar a questão dos mitos afro-brasileiros utilizaremos as teorias de Campbell referentes as funções do Mito, Mística, Cosmológica, Sociológica e Pedagógica.

A seguir fazemos no quadro teórico uma reflexão sobre os confrontos destas experiências e a forma como nossa academia reage em relação as teorias presentes nas pesquisas dos autores utilizados em nossa pesquisa e as possibilidades de reversão do quadro apresentado pelo primeiro autor que introduzimos.

A partir de todos estes referenciais teóricos surge a hipótese que norteou esta pesquisa e que é a seguinte: A introdução do estudo dos Mitos Africanos e Afro brasileiros no contexto educacional brasileiro promove para as populações negras a afirmação identitária e cultural destes indivíduos representa um grande ganho no processo de escolarização ou seja, os indivíduos que afirmando sua identidade e cultura e a partir disto enriquecem seu universo simbólico de origem, terão mais facilidade de desenvolver-se na escola assim como para as demais crianças representa o aumento do repertório cultural e dentro do conceito do Espaço de Criação de Biarnès a oportunidade de lidar com a alteridade e inserir na Escola a diversidade Cultural.

Contudo, nesta pesquisa o campo a ser estudado são as comunidades de cultura afro-brasileira e o objeto central para o desenvolvimento deste estudo são os mitos e os gêneros da oralidade afro-brasileiros.

Servirão de campo para esta pesquisa, instituições escolares nas periferias de Salvador e de ligadas a comunidades onde a cultura afro-brasileira está mais presente ou aonde esta cultura está de alguma forma na constituição identitária de origem dos alunos.

Na seqüência apresentamos os Gêneros da Literatura Oral Africanos com os quais trabalharemos durante a pesquisa de campo. Fazemos uma exposição geral e centramos nossa pesquisa no gênero literário da oralidade do Oriki.

Para explicar o que são Oriki, resumimos trechos de uma pesquisa do autor sobre o tema apresentando a partir da etimologia da palavra o conceito com o qual iremos trabalhar assim como o universo mítico que dá sustentação para este gênero na cultura africana de onde ele é proveniente. Discorreremos sobre as outras formas de literatura oral desta civilização que são utilizados no universo ritualístico afro-brasileiro e apresentamos a estrutura e forma deste gênero literário oral que utilizaremos na pesquisa de campo.

Também apresentamos as oficinas que desenvolvemos durante a pesquisa de campo assim como sua seqüência de funcionamento e aplicação para em seguida apresentarmos a metodologia a partir da qual as mesmas foram observadas dentro dos Espaços de Criação da Obra de Nilce da Silva(2002), Jean Biarnès(1996) e Winnicott (1970) .

Nas últimas linhas do quadro teórico expomos nosso objetivo em utilizar os Espaços de Criação ,Mitos e Gêneros Literários da Oralidade Afro Brasileira para trabalhar nossa hipótese.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### CAPÍTULO I

#### **De Bourdieu a Charlot , Refletindo sobre a Sociologia da Reprodução**

Para a apresentação do *Referencial Teórico*, apoiei-me, sobretudo, nos estudos realizados por Pierre Bourdieu, sobre a *teoria da reprodução e da violência simbólica*, além dos estudos realizados por Bernard Lahire, em “Sucesso Escolar nos Meios Populares, As Razões do Improvável” (1996).

Segundo Bourdieu, em sua obra “A Reprodução” (1970:4): “Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e torná-las legítimas, dissimulando as relações de força que estão em sua base, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica a estas relações”.

Entende-se que a violência simbólica ocorre quando a cultura da classe dominante é imposta como cultura hegemônica e se legítima, sobrepondo-se a outras culturas. Fato este que ocorre, sobretudo, na instituição escolar, através da ação pedagógica, enquanto imposição de um arbitrário cultural.

A ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição de instauração de uma relação de comunicação pedagógica. Isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural, segundo um modo igualmente arbitrário de imposição e de educação.

A ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num segundo sentido, na medida em que a delimitação objetivamente implicada no fato de impor e de inculcar certas significações, convencionadas pela seleção e a

exclusão que lhe é correlativa, como dignas de serem reproduzidas por uma Ação Pedagógica, reproduz (no duplo sentido do termo) a seleção arbitrária que um grupo ou uma classe opera objetivamente e por seu arbitrário cultural. O grau objetivo de arbitrário, do poder de imposição de uma ação pedagógica é tanto mais elevado quanto o grau de arbitrário da cultura imposta é ele mesmo mais elevado. (BOURDIEU, 1970:7)

Segundo o autor, esta ação de inculcação do arbitrário cultural se legitima através da autoridade pedagógica, ao qual ele se refere da seguinte forma: “A ação pedagógica implica necessariamente condição social de exercício da autoridade pedagógica e da autonomia relativa da instância encarregada de exercê-la.” (BOURDIEU, 1970:9)

Na mesma obra, Bourdieu afirma que o trabalho pedagógico faz com que esta inculcação de arbitrário cultural, legitimada pela autoridade pedagógica, tenha seu efeito prolongado para além da ação pedagógica, através de um trabalho voltado especificamente para esta inculcação, que ultrapassa o ambiente escolar. Quanto a isto, o autor afirma:

Enquanto imposição arbitrária de um arbitrário cultural que supõe uma autoridade pedagógica, isto é, uma delegação de autoridade, a qual implica que a instância pedagógica reproduza os princípios do arbitrário cultural, imposto por um grupo ou uma classe como digno de ser reproduzido, tanto por sua existência quanto pelo fato de delegar a uma instância a autoridade indispensável para reproduzi-lo, a ação pedagógica implica o trabalho pedagógico como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável: isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da Ação Pedagógica e por isso de perpetuar nas práticas dos princípios do arbitrário interiorizado. (1970:12)

Dessa forma, o autor coloca em um próximo passo o argumento de que todo o sistema de ensino a partir da ação pedagógica, que tem como função inculcar um arbitrário cultural, legitimada pela autoridade pedagógica e perpetuada pelo trabalho pedagógico, é o espaço que faz com que este sistema ocorrendo, seja agente de reprodução cultural. E, por sua vez, torna-se responsável pela reprodução das estruturas sociais vigentes em uma sociedade determinada. Vejamos o que ele afirma:

Todo sistema de ensino institucionalizado deve suas características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais, cuja existência e persistência (auto-reprodução da instituição) são necessárias tanto ao exercício de sua função de inculcação, quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre grupos ou classes (reprodução social). (BOURDIEU, 1970:15)

Em resumo, o autor explica que esta inculcação de arbitrário cultural ocorre através da ação pedagógica, legitimada, por sua vez, pela autoridade pedagógica, que através do trabalho pedagógico faz com que esta inculcação se consolide. Desta forma, o sistema de ensino torna-se um espaço de reprodução cultural, que irá resultar na reprodução das relações sociais vigentes na sociedade em questão. Desta forma, ocorre a manutenção da ordem que beneficia os membros das classes dominantes no processo de reprodução cultural e social.

Sob esta perspectiva, que torna o espaço escolar espaço de reprodução cultural e social, um dos elementos centrais é a forma de apropriação da linguagem. A ação pedagógica de inculcação de um determinado arbitrário cultural também se dá através do processo

de apropriação da linguagem, que tenta impor o *habitus* linguístico da cultura da classe intelectual e, não raro, financeiramente dominante.

Como demonstra o próprio Pierre Bourdieu em sua obra “Mercado das Trocas Lingüísticas” (1974), o padrão culto da língua sempre é mais próximo ao *habitus* lingüístico da classe culturalmente dominante. Isto permite que, ao ser este o padrão a ser reproduzido e ensinado no ambiente escolar, faça com que os integrantes desta classe tenham menos probabilidades de sofrer o fracasso escolar. Assim, o processo de reprodução cultural, que faz da instituição escolar seu espaço central, contribui para a reprodução das relações e, conseqüentemente, das estruturas sociais vigentes e da manutenção da ordem que beneficia a classe culturalmente dominante, conforme o mesmo autor trata em sua obra “A Reprodução” (1970).

Neste processo de reprodução é evidente a marginalização de todo o universo simbólico e cultural próprios de membros de outras culturas, que não as culturalmente dominantes e que, segundo Bourdieu, é a única digna de ser reproduzida e inculcada em seu arbitrário cultural. Conseqüentemente, não somente o universo simbólico, mas também os *habitus* linguísticos destas populações são igualmente marginalizados. E o autor não aponta em sua teoria nenhuma possibilidade ou alternativa para que estes *habitus* possam ser utilizados de alguma forma para a reversão deste processo.

Bourdieu mantém-se pessimista em relação a cisões ou mesmo à reversão deste quadro. A academia, via de regra, na maior parte dos países nos quais este autor tem grande influência, sobretudo na América Latina, ao reproduzir o discurso do autor e ao não buscar formas de reversão deste quadro. Reafirmando o pessimismo de Bourdieu, transforma este pessimismo em determinismo sociológico e funciona como promotora e

formadora intelectual de um sistema de ensino que forma profissionais para atuarem no processo de reprodução cultural e social.

Observa-se uma crítica constante ao determinismo sociológico, sobretudo entre intelectuais da linha existencialista, como por exemplo, Jean Paul Sartre. Este autor teceu críticas a aspectos da obra de Pierre Bourdieu, o qual, por sua vez, também foi igualmente criticado e questionado por diversos autores das escolas que questionavam as teorias da reprodução, a partir dos anos 80, como são exemplos Charlot (1984) e Lahire (1996).

Contudo, é incontestável o discurso do autor no sentido da promoção destas reproduções em nossos sistemas de ensino. Não podemos negar a utilidade da pesquisa, estudo e reflexão de Bourdieu, que mostra uma realidade necessária a ser compreendida. A forma com a qual a academia reage com seu discurso previamente derrotista, ao transformar o pessimismo de Bourdieu em determinismo, assim como afirmavam os existencialistas, faz com que pareça que não existam alternativas para a reversão do quadro. E, não raras vezes, faz com que se ignore ou não se dê relevância a outras experiências de autores que tentaram romper com o processo que torna a escola um espaço de reprodução cultural e, conseqüentemente, social.

Em outras palavras, é inegável que não se pode ignorar a validade e a legitimidade do discurso e da pesquisa de Bourdieu, mas a questão central reside na forma pela qual se reage a este discurso, seja transformando o pessimismo do autor em determinismo sociológico, seja buscando alternativas à reversão deste quadro a partir de reflexões sobre esta temática.

Devemos perguntar mesmo àqueles que se rendem ao determinismo sociológico e não buscam alternativas para a reversão deste quadro, como pesquisadores, o que fazem em

uma universidade pública que supostamente deve estar focada na melhoria do ensino público? Qual é a utilidade de suas pesquisas? Já que não servem para a reversão deste quadro de reprodução cultural e social. Já que as pesquisas são financiadas, em sua maior parte, por recursos públicos, deveriam beneficiar não à restrita elite cultural e financeira, em seu processo de manutenção da ordem, através da inculcação de um arbitrário cultural. Arbitrário que, neste processo, desfavorece a maior parte da população que *é quem realmente paga impostos e necessita dos serviços públicos na área de educação.*

Contudo, buscando alternativas, em um marco teórico que explicassem os fenômenos que observei no convívio com a “Fundação Ramakrishna”, em Hyderabad (Índia), em 1997, deparei-me com a obra de Bernard Lahire, destacando, sobretudo, o livro “Sucesso Escolar nos Meios Populares: As razões do Improvável” (1996).

A pesquisa de Bernard Lahire, nesta obra, consistiu em verificar, através de entrevistas realizadas com famílias dos meios populares dos subúrbios de grandes cidades francesas, as razões do sucesso e do fracasso escolar de estudantes, tomando como ponto de partida as notas do “Exame Nacional Francês do Ensino Fundamental”.

Dentre os diversos casos estudados pelo autor, destaco três, a meu ver, relevantes: 1º) o sentimento de inferioridade cultural; 2º) a relação de força cultural e 3º) um caso ideal. Os dois últimos tratam de casos opostos ao primeiro e, a questão da afirmação identitária e cultural é central.

Antes de expor os casos, Lahire pondera:

Em certos casos de fracasso escolar, podemos dizer que o conflito cultural é duplo para a criança. Enquanto ser socializado pelo grupo familiar, ela transporta para o universo escolar esquemas comportamentais e mentais heterônimos que acabam por impedir a

compreensão e criar uma série de mal entendidos: esse é o primeiro conflito. Mas vivendo novas formas de relações sociais na escola, a criança, qualquer que seja seu grau de resistência para com a socialização escolar, interioriza novos esquemas culturais que leva para o universo familiar e que podem, mais ou menos, conforme a configuração familiar, deixá-la hesitante em relação ao seu universo de origem: esse é o segundo conflito. O fracasso escolar é então o produto de um conflito tanto entre a criança e a escola quanto à criança e os membros de sua família. (1996:25)

Dessa forma, Lahire aponta em sua pesquisa para o fato de que uma das razões do sucesso ou fracasso escolar reside na *estrutura familiar*, exemplificando em ambos os casos este fator como um dos determinantes para o resultado do aproveitamento dos alunos na escola. Outro fator que o autor expõe na pesquisa, como determinante para o sucesso ou fracasso escolar, é a necessidade da escolarização de ao menos um dos membros da família que sirva de referência para a criança, como se pode verificar na sequência:

Por conseguinte, a maneira como os membros da configuração familiar vivem e tratam a experiência escolar da criança, revivendo, às vezes, através dela, sua própria experiência escolar passada, feliz ou infeliz, se mostra como um elemento central na compreensão de certas situações escolares. (LAHIRE, 1996:28)

A análise do autor evidencia a questão da experiência prévia do processo de escolarização dos membros da família como fator preponderante, que influenciará na trajetória escolar da criança. Por conseguinte, se não há esta experiência prévia, o autor, pelos exemplos demonstrados em sua pesquisa, assinala que a criança estará em desvantagem em relação às demais, frente àquelas cujos familiares tiveram esta experiência, sobretudo, se a experiência tiver sido bem sucedida.

O terceiro fator que o autor coloca como determinante no fracasso ou sucesso escolar dos alunos pesquisados é a afirmação cultural e identitária dos familiares em relação ao *arbitrário cultural* que é a cultura escolar e, por conseqüência, o estímulo que dão à criança no sentido destas mesmas afirmações (culturais e identitárias). No trecho abaixo, Lahire expõe claramente qual é esta relação, segundo sua pesquisa:

Os adultos da família, às vezes, vivem numa relação humilde com a cultura escolar e com as instituições legítimas e podem transmitir à criança seu próprio sentimento de indignidade cultural ou de incompetência. Mas, ao contrário, podem comunicar o sentimento de orgulho que experimentam diante dos bons resultados escolares da criança, ou então olhar com benevolência a escolaridade da criança, apesar da distância que os separa do mundo escolar (...). A herança familiar é, pois, também uma questão de sentimentos (de segurança ou insegurança, de dúvida de si ou de confiança em si, de indignidade ou de orgulho, de modéstia ou de arrogância, de privação ou de domínio (...), e a influência na escolaridade das crianças, da “transmissão de sentimentos” é importante, uma vez que sabemos que as relações sociais, pelas múltiplas injunções preditivas que engendram, são produtoras de efeitos de crenças individuais bem reais. (LAHIRE, 1996:201)

Dentre os 25 casos estudados por Lahire na pesquisa, separei três para exemplificar melhor:

O primeiro caso trata de uma família de origem portuguesa, cujos progenitores sofrem de um sentimento de inferioridade cultural, dada sua origem, em uma França, onde o padrão culto da língua francesa os exclui e os marginaliza de sua cultura de origem. Fato para o qual eles não buscam alternativas, não reagem, ou seja, não afirmam sua cultura e sua identidade perante à comunidade. Desta forma, permitem que seu filho se submeta à opressão cultural do *arbitrário cultural* inculcado pelo meio escolar, o que se

transforma em motivo de fracasso escolar, sobretudo, no que se refere à apropriação do padrão culto da linguagem (fator de opressão) pelo filho.

Nos dois casos seguintes, o autor descreve duas famílias de origem árabe, que além de oferecerem uma sólida estrutura de valores morais baseadas em suas culturas de origem, pelo menos um dos responsáveis passou por algum processo de escolarização, e de apropriação da linguagem em suas culturas de origem. Ao contrário do primeiro caso, afirmam sua cultura e identidades perante seus filhos, encorajando-os a ter o mesmo tipo de comportamento. Dessa forma, resistem à inculcação do arbitrário cultural da classe dominante, impedindo que marginalizem suas culturas ou percam suas referências de origem, base de suas constituições identitárias. Nestas famílias, os filhos têm os melhores resultados no exame nacional entre os alunos dos meios populares (e mesmo entre os alunos que participaram do exame). E não é pelo fato de que valorizam suas identidades e culturas de origem que desenvolvem deficiências na apropriação da variante normativa da linguagem - o padrão culto da linguagem, que se quer promover através da inculcação do arbitrário cultural da classe dominante.

Indo ao encontro da obra de Lahire, fiz um estágio de observação na “Fundação Ramakrishna”, em Hyderabad no ano de 1997, quando lá estive realizando estudos em cultura vedantina e visitando suas instituições educacionais. Pude verificar de maneira geral que esta instituição afirma a cultura e identidade indianas entre seus membros e no que se refere à apropriação da linguagem. O que de mais relevante notei foi a metodologia do centro de línguas estrangeiras que se localizava ao lado do templo de Vedanta.

Em Hyderabad, a língua predominante é o *telugu* e, na Índia, para se ter acesso à produção cultural dominante e ao padrão culto é necessário o domínio tanto da língua da

província em questão, quanto do inglês. O que de mais interessante pude observar foi que, no caso da “Fundação Ramakrishna”, o objetivo era, a partir da reafirmação da cultura e da identidade indianas, promover o domínio do padrão culto do inglês, sem tentar “britanizar” ou “americanizar” os alunos, como vemos de forma recorrente em metodologias de escolas de idiomas no Brasil. O que pude observar em Hyderabad, me trouxe à memória, inclusive, a música de Marisa Monte, “Volte para o Seu Lar”, quando diz: “Falamos a sua língua, mas não entendemos seu sermão”. Vi, neste caso, um exemplo claro de apropriação da variante normativa da linguagem, sem que, necessariamente, este arbitrário cultural marginalizasse a cultura de origem ou o *habitus* lingüístico daqueles alunos.

Nos três casos, (os dois de Lahire e o observado na “Fundação Ramakrishna”), onde ocorre a afirmação identitária e cultural no processo de apropriação da variante normativa da linguagem, dá-se uma ampliação do universo simbólico por meio da reafirmação da cultura de origem dos indivíduos em questão. De forma que, ao mesmo tempo em que lhes reafirma a identidade, a ampliação e o enriquecimento lingüístico possibilitam aos alunos dominar os códigos da variante normativa da língua estudada.

Dessa forma, este processo de apropriação da variante normativa da língua ocorre ao contrário do que afirma Bourdieu, sem que o *habitus* lingüístico destes indivíduos seja marginalizado. Ao contrário, concorre para o enriquecimento e a reafirmação de suas próprias referências de origem.

Desta forma, para estes indivíduos, sobretudo para os alunos da “Fundação Ramakrishna”, devido à metodologia, a escola deixa de ser o espaço de reprodução cultural que, por sua vez, determina relações de reprodução social. Passa a ser o espaço que, ao enriquecer o próprio universo simbólico e ao reafirmar a identidade do grupo,

possibilita que a variante normativa da língua seja *agregada ao universo simbólico destes indivíduos* e não, inculcada. Mesmo que esta variante para estas pessoas não deixe ainda de ser um arbitrário cultural, ela é assimilada e agregada ao universo simbólico destes indivíduos, através de suas culturas de origem. Isto confere uma carga diferente às relações de força que este arbitrário cultural - ao ser inculcado, ao invés de agregado- desempenha no contexto da ação pedagógica como ato de violência simbólica.

Outro fator importante neste processo de apropriação da variante normativa da linguagem através da ampliação e enriquecimento do universo simbólico de origem dos indivíduos é que, ao não reproduzir a cultura da classe dominante, marginalizando a cultura de origem dos indivíduos, dá acesso a distintos espaços sociais, ou seja, tanto ao da cultura de origem como ao que o indivíduo terá acesso a partir da aquisição da variante normativa da linguagem.

No exemplo de Bourdieu, a inculcação do arbitrário cultural da classe dominante na apropriação da linguagem que marginaliza o *habitus* lingüístico dos indivíduos que não fazem parte dela, delimita o espaço tanto cultural como social. Justamente o contrário do que ocorre com a afirmação identitária e cultural que amplia o universo simbólico dos indivíduos e amplia seus espaços culturais e sociais, neste processo de apropriação da variante normativa da linguagem sem a perda dos referenciais de origem.

Outros exemplos nos quais este fenômeno acontece, surgem, por exemplo, em países como a Alemanha, entre os alemães dialetais e o “Hoch Deutsch” (Alto alemão) e na Itália, entre os italianos dialetais e o italiano padrão baseado na “língua de Dante”. Na França, de Bourdieu, ocorre o mesmo com os “patois des pays” e o “francien” (francês

da Île de France). E quando esse autor se refere à inculcação de um arbitrário cultural em sua obra “A Reprodução” (1970), remete-se a este arbitrário cultural como próximo da cultura da elite de Paris e ao *habitus* lingüístico dos parisienses da classe dominante como variante normativa da língua francesa, que é a maior influência do francês acadêmico.

O próprio Bourdieu, por ser do interior da França, sofreu este processo de discriminação, promovido pela inculcação deste arbitrário cultural por não ser de origem de família parisiense da classe culturalmente dominante. Isto, sem dúvida, teve influência em sua obra e em sua teoria. Seja na “A Reprodução” (1970) como em “Mercado das Trocas Lingüísticas” (1974). É importante lembrar que, no que se refere às Humanidades, as teorias dos autores, não raras vezes, estão relacionadas a sua própria vivência.

De qualquer forma Lahire, em sua pesquisa, amplia a importância da necessidade da afirmação identitária e cultural não somente no que se refere ao processo de apropriação da linguagem, mas sim, a todo o processo de sucesso ou de fracasso escolar.

Não me furtando a isso, depois que passei pela experiência que passei na “Fundação Ramakrishna”, meu próprio universo simbólico através de meu processo de afirmação identitária e cultural aumentou de tal forma que, de três línguas que dominava, até então, com algum grau de proficiência, aprendi cerca de 10 línguas, sobretudo no tempo em que vivi na Europa.

Indo ao encontro dos existencialistas, como Sartre, isto fez com que me chocasse e de alguma forma questionasse o pessimismo de Bourdieu e, conseqüentemente, o determinismo com que este pessimismo é apropriado pelo meio acadêmico. E, só

encontrei um quadro teórico sociológico favorável a minha própria experiência ao estudar as pesquisas de Lahire.

Outro autor que consolida esta questão é Lenoir (2004), quando delineia bem as diferenças entre educação inculcadora e educação emancipatória, observadas claramente nos exemplos estudados por Lahire e na reflexão de Bourdieu, quanto a um sistema de ensino que necessita criar novas relações culturais para que se torne possível *o surgimento de novas relações sociais*.

De qualquer modo, outros autores questionam e criticam as chamadas “sociologias da reprodução” e o “determinismo sociológico” da teoria de Bourdieu. Entre eles, consideramos relevante, para o tema em questão, a pesquisa de Bernard Charlot (1984), especialmente, a obra, “Da Relação com o Saber” (1984). Este autor inicia sua obra salientando que não é possível estudar o “fracasso” escolar como se estuda um objeto sociológico qualquer, mas que é possível estudar sujeitos em situação de fracasso escolar. “Para a maior parte dos sociólogos, explicar o fracasso escolar é explicar por que e como os alunos são levados a ocupar essa ou aquela posição no espaço escolar” (CHARLOT:92). Esse é o objetivo das sociologias ditas da reprodução que sobre formas diferentes se desenvolveram nos anos 60 e 70, com destaque para estes aspectos da obra *A Reprodução*, de Bourdieu que, segundo o autor, é onde esta abordagem encontra sua forma mais acabada.

Charlot salienta ainda aspectos da obra de Bourdieu que relacionam as posições escolares dos alunos e suas conseqüentes futuras posições sociais às posições dos pais, indicando que as diferenças de posição social dos pais indicam as diferenças de posições escolares dos filhos e, no futuro, suas posições sociais. Neste item, o autor cita que, segundo a teoria de Bourdieu:

Há a reprodução das diferenças. Como se opera esta reprodução ? Novamente através de diferenças, as diferenças de posição dos pais correspondem nos filhos diferenças de capital cultural e de *habitus* (disposições psíquicas), de forma que os filhos ocuparão eles próprios posições diferentes na escola. (CHARLOT, 1984: 32)

Esse autor critica os métodos de análise de Bourdieu que buscam simplesmente buscar uma homologia de estrutura entre sistemas de diferenças, apesar de reconhecer uma relação entre fracasso escolar e desigualdades sociais. De qualquer forma, coloca em questão as estatísticas que determinam a posição social da família, através da categoria socioprofissional do pai, sendo que a mãe (que, geralmente, pertence a outra categoria socioprofissional) é quem tem papel decisivo na educação dos filhos. Vale ainda recordar que, na França, no caso das famílias de imigrantes do norte da África, quem desempenha este papel é a irmã mais velha. Neste caso, nem o pai, e sequer a mãe. Além disso, ele defende que a categoria socioprofissional do pai, em si, não leva em consideração fatores de influência no sucesso escolar como a posição social dos avós (que nos países de origem no caso dos imigrantes podem ter tido posições bem diferentes dos pais na França), evocando, de certa forma, a importância da afirmação identitária e cultural, vista na obra de Lahire, como um dos fatores determinantes do sucesso escolar nos meios populares em sua pesquisa.

Outros fatores que têm influência sobre o desempenho escolar dos alunos e que são ignorados pelas estatísticas que levam em conta somente a categoria socioprofissional dos pais na questão do fracasso ou do sucesso escolar, segundo as teorias da reprodução, são a educação religiosa e a militância política. Isto faz com que não se deva restringir as análises à posição familiar, mas, também, atentar às práticas educativas familiares, como afirma o autor.

Mais uma vez evocando Lahire, as práticas educativas familiares, sejam no contexto da educação religiosa ou da militância política, como fatores que influenciam no desempenho escolar, sempre estão vinculadas, de alguma forma, ao universo da afirmação cultural e identitária de origem da família. Reafirmam, desse modo, que o enriquecimento do universo simbólico de origem dos indivíduos tem influência direta no sucesso da assimilação do capital simbólico - que é o arbitrário cultural da cultura escolar, sem que este seja, desta forma, inculcado, e no conseqüente sucesso escolar dos indivíduos dos meios populares.

Charlot também afirma que há fatores individuais e particulares que fazem com que duas crianças filhas dos mesmos pais de posições sociais idênticas podem ter desempenhos escolares diferentes. Isto depende mais das relações que trava em seu ambiente social com seus iguais e com os adultos do que de uma posição social semelhante. Em suma, Charlot (1984: pag 36) cita como elementos para uma análise do desempenho escolar dos alunos os seguintes fatores:

- O fato de que ele “tem alguma coisa a ver com a posição social da família – sem por isso reduzir essa posição a um lugar em uma nomenclatura sócio-profissional, nem a família a uma posição;
- a singularidade e a história dos indivíduos;
- o significado que eles conferem a sua posição (bem como a sua história, às situações que vivem e a sua própria singularidade);
- sua atividade efetiva, suas práticas;
- a especificidade dessa atividade, que se desenrola (ou não) no campo do saber.

Tanto no âmbito do significado que os indivíduos conferem à sua posição, assim como no âmbito de suas atividades efetivas e de suas práticas, remeto-me, novamente, à pesquisa de Lahire que relaciona estes fatores como partes constituintes de todo o conjunto de afirmação identitária e cultural que são uma constante no “improvável” sucesso escolar *nos meios populares*.

Charlot vai mais além, e chega a afirmar que a origem social não é a causa do fracasso escolar, questionando as “sociologias da reprodução”, em geral, que segundo ele, estabelecem a existência de uma correlação estatística entre as posições sociais dos pais e as posições escolares dos filhos. Afirma, ainda que se atribui a estas sociologias muito mais do que elas efetivamente disseram. E, em geral, consideram que a posição dos pais produz a dos filhos, o que, na verdade, é muito mais do que foi efetivamente mostrado na pesquisa de Bourdieu, por exemplo.

Neste âmbito, o autor comenta:

Se combinarmos os desvios de significado feitos a partir das teorias da reprodução chegamos à idéia que a origem social é a causa do fracasso escolar dos filhos. Houve troca dos objetos: estes não são mais as posições, mas sim a origem do fracasso. O modo de explicação também foi transformado: explicar não é mais mostrar mais uma homologia de estrutura, uma transposição de sistemas de diferenças, mas recorrer a uma causa. Foi exatamente assim que a teoria de Bourdieu e, mais amplamente as sociologias da reprodução foram interpretadas pela opinião pública e pelos docentes. Após ter produzido um certo escândalo, a idéia de reprodução foi admitida e até adquiriu tamanha evidência, que serve amiúde de explicação para o fracasso escolar: se certas crianças fracassam na escola, seria por causa de sua origem familiar; e hoje de sua origem “cultural”, isto é “étnica”. É verdade que o fracasso escolar tem

alguma relação com a desigualdade social. Mas isso não permite, em absoluto dizer que “a origem social é a causa do fracasso escolar!

No trecho acima o autor reafirma que as teorias da reprodução que criam este determinismo sociológico, do qual falavam os existencialistas sobre a obra de Bourdieu, são uma interpretação equivocada e exagerada do que estas próprias teorias da reprodução na verdade nunca chegaram a dizer e afirmar.

Para corroborar esta posição, devemos lembrar a sistemática da violência simbólica, da qual fala Bourdieu. Sendo que esta é a imposição da cultura da classe dominante por correlações de força que fazem com que seja a única digna de ser adquirida e estudada. Na escola a inculcação deste arbitrário cultural se dá através da ação pedagógica do professor, que através de sua “autoridade pedagógica”, ao mesmo tempo legitima a ação pedagógica e realiza assim um trabalho pedagógico. Deste modo, faz com que a inculcação deste arbitrário cultural se fixe para além do espaço da sala de aula e da ação pedagógica inicial.

Ao ocorrer no sistema de ensino como um todo, este processo gera a reprodução de relações culturais que, por sua vez, tem consequências imediatas no processo das relações sociais. Portanto, o que diz a sociologia da reprodução de Bourdieu é que a reprodução das relações culturais tem consequências imediatas na reprodução de relações sociais e não diz em nenhum momento, explicitamente, que a origem socioeconômica e a posição social dos pais determinam o aproveitamento escolar dos filhos.

Bourdieu centra, dessa forma, sua discussão na reprodução no fato de que ela ocorre a partir da reprodução de relações culturais impostas pela sociedade na qual este arbitrário cultural ao ser imposto como algo a ser inculcado obrigatoriamente é o grande

responsável por esta reprodução de relações culturais e, conseqüentemente, sociais. Bourdieu, contudo reconhece que este arbitrário cultural (pelo simples fato de chamá-lo de arbitrário cultural) não é a cultura *em si*, mas algo que ele define como capital simbólico a ser adquirido como condição de sucesso escolar.

O que faz com que acreditemos que a teoria de Bourdieu aponta como variantes inexoráveis ao fracasso escolar - a posição socioeconômica dos pais, assim como sua origem cultural - são resultantes do pessimismo com o qual o autor via a reversão deste quadro e a interpretação que a academia tem dado a estas teorias, o que criou o chamado determinismo sociológico tão criticado por outras correntes, especialmente, pelos existencialistas e pelas teorias de Lahire e Charlot.

Como vimos, Lahire (1996) aponta para a possibilidade de reversão deste quadro exposto por Bourdieu, sem contestar sua validade, através de elementos como:

- 1) A estrutura familiar.
- 2) As práticas educativas e a escolarização de ao menos um dos membros da família, servindo de referência de escolarização.
- 3) A afirmação identitária e cultural da criança frente a sua comunidade.

Dessa forma para Lahire é possível reverter o quadro imposto pela reprodução de relações sociais a partir destes pontos.

Retomo, novamente, a experiência que tive na “Fundação Ramakrishna”, na Índia, onde observei situações que corroboram a teoria de Lahire. O capital simbólico – uma variante normativa da língua inglesa - era assimilado a partir do enriquecimento do próprio universo simbólico da cultura indiana sânscrita e do *telugu*, fazendo com que desta forma o arbitrário cultural e o capital simbólico não fossem impostos e inculcados,

mas sim, assimilados como fatores que enriqueciam o próprio universo simbólico. Dessa forma, não reproduziam o sistema de violência simbólica demonstrado na teoria da reprodução de Bourdieu, pois, desta forma, o que ocorria pela não inculcação do arbitrário cultural, não era a reprodução de relações culturais - já que não havia reprodução de cultura, mas sim, *recriação*. A partir da própria cultura e do próprio universo simbólico - sem que fosse violado, menosprezado ou agredido, o capital simbólico era agregado.

Charlot, por sua vez, defende que os alunos em situação de fracasso não são deficientes socioculturais, mas que certos alunos fracassam e que não raro estão em famílias de classes populares. Contudo, não se pode atribuir à condição familiar este fracasso. Como proposta ao combate ao fracasso escolar nos meios populares, Charlot, diferentemente de Lahire, em alguns pontos, propõe uma sociologia do sujeito que ele define como sendo:

O aluno em situação de fracasso é um aluno, o que nos induz imediatamente a pensá-lo como tal, em referência à sua posição no espaço escolar, aos conhecimentos, às atividades e às regras específicas da escola. Mas o aluno é também, e primeiramente, uma criança ou um adolescente, isto é, um sujeito confrontado com a necessidade de aprender e com a presença, em seu mundo de conhecimentos diversos. (CHARLOT , 1996: pag 52)

Um sujeito é: (CHARLOT, 1984:72)

- um ser humano aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movidos por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos;
- um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família) que ocupa uma posição em um espaço social e que está inscrito em relações sociais;

- um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade.

E, também acrescenta que esse sujeito (CHARLOT, 1984:80):

- age sobre o mundo;

- encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores do saber;

- se produz ele mesmo e é produzido através da educação.

Vemos que, na construção da definição de sujeito, Charlot não descarta a existência do ser social pertencente a um corpo social, o que o aproxima tanto de Bourdieu quanto de Lahire neste aspecto. Contudo, diferentemente de Bourdieu, ele define este sujeito enquanto ser singular e exemplar único na espécie humana, que exerce função transformadora sobre o mundo.

Em ambos os casos, tanto Lahire, quanto Charlot delineiam formas de reversão do quadro exposto por Bourdieu. A construção identitária social é uma preocupação comum aos dois autores, sendo que Charlot também se debruça sobre a construção identitária subjetiva.

Outro ponto em comum entre os dois autores é que, apesar de criticarem a sociologia da reprodução, nenhum deles coloca em questão o que postula Bourdieu, no que se refere à reprodução de relações culturais ter relação direta com a reprodução de relações sociais.

Desta forma, cria-se um consenso entre Bourdieu, Charlot e Lahire, de que a reversão do quadro exposto pela sociologia da reprodução de Bourdieu reside na quebra da reprodução de relações culturais. E, por outro lado, os dois autores que criticam esta

sociologia, colocam a *afirmação identitária e cultural* como fator determinante nesta questão, conceito entendido como ponto central desta dissertação.

## CAPITULO II

### **Parecer ao Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.**

Diante do exposto pelos autores que contestam a *sociologia da reprodução* e buscam alternativas à reversão do quadro que a reprodução de relações culturais gera no sistema de ensino, não poderíamos deixar de analisar a importância da lei 10639/03 neste contexto. Uma grande conquista, diga-se.

Promulgada em janeiro de 2003, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a lei foi uma conquista a partir de reivindicações históricas dos movimentos negros, sobretudo, nas últimas seis décadas. Trata-se de emenda à última LDB de 1996, que define a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro Brasileira nos currículos de História, Geografia, Português e Educação Artística dos ensinos Médio e Fundamental, como citado no parecer.

Este Parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 06/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

Neste parágrafo, vemos que o parecer de Petronilha Gonçalves e a própria lei 10639/03 desconstroem a reprodução de relações culturais, até então, vigentes na educação.

Com o intuito de cumprir o estabelecido na Constituição Federal de 1988 e a LDB 96, “ao assegurar o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania assim como garantir o direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros” (LDB 1996) o parecer já começa admitindo que estes elementos de base e matriz africanas não faziam até então parte das relações culturais do meio escolar. Isto significa que ela também incorre no intuito de romper com as relações culturais vigentes até então, que excluía as matrizes de nossa educação, promovendo a reprodução de relações culturais que privilegiavam o eurocentrismo. Referindo-se a estes dispositivos bem como ao Movimento Negro no século XX, a relatora conclui (Parecer sobre a Lei 10639/03):

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir.

Corroborando com o que foi falado acima, e admitindo que a história da cultura afro-brasileira e africana na escola além da questão do rompimento de reprodução de relações culturais conduz a uma educação de relações étnico-raciais positivas e a conseqüente contribuição na construção de novas relações culturais.

Nas questões introdutórias, o parecer declara seu intento, assim como o da lei 10639/03:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura,

identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira e busca combater o racismo e as discriminações que atingem, particularmente, os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

Mais uma vez aparece a questão da valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana como uma demanda da população afrodescendente no sentido de políticas de ações afirmativas e reparações, assim como admite que a política curricular brasileira sem a lei 10639/03 não pode refletir a realidade brasileira. Sem estes elementos no currículo escolar, torna-se impossível a interação de todos os povos que nos formaram como nação na construção de uma nação igualmente democrática, ao não garantir direitos e valorização de identidades. Neste âmbito, depara-se, novamente, com as questões postas por Lahire e Charlot, referentes à afirmação da identidade e da cultura de origem. Questões cruciais para o sucesso escolar das crianças dos meios populares.

O documento fala também de ações afirmativas e deixa bem clara a necessidade de reconhecimento da cultura negra como constituinte de nosso processo civilizatório nacional no que diz respeito às *Políticas de Reparções, de Reconhecimento e Valorização, de Ações Afirmativas*:

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de

políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações.

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados. (Parecer oficial sobre a Lei 10639/03)

O parecer consolida seu apelo à transformação do sistema de relações culturais que se estabeleceu em nosso país em seu processo histórico pós-escravista e que se mantém até os dias de hoje. Afirma, também, que o sistema meritocrático atual - que não leva em consideração as matrizes culturais africanas em nosso processo civilizatório e, conseqüentemente, em nossa educação, agrava as desigualdades e gera injustiças. Este sistema de relações culturais que delinea nossa educação, é regido por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e na manutenção de privilégios para aqueles que se beneficiam destas relações culturais excludentes em relação à população negra. Portanto, neste contexto, a lei 10639/03 torna-se fundamental enquanto ação afirmativa, e pelo reconhecimento de sua relevância em nosso meio escolar, como cita o trecho do parecer: “Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino” (Parecer Oficial sobre a Lei 10639/03).

Trecho que evoca, novamente, a questão da necessidade de promoção da afirmação identitária e cultural dos indivíduos dos meios populares como fator a reverter o quadro de inculcação do arbitrário cultural, que gera o processo de reprodução das relações culturais, segundo a teoria de Bourdieu.

Em outra parte do parecer é evocado tanto o reconhecimento, como o respeito aos processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes. (Parecer Oficial sobre a Lei 10639/03)

Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas(...)

Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esbocem nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convêm, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais.

Neste trecho, evidenciam-se as expressões de matriz africana, também na contemporaneidade, como relevantes para o processo de reconhecimento identitário, devendo, portanto, serem incluídas nos currículos escolares. *A inclusão do estudo dos mitos afro-brasileiros e africanos na educação* é um dos temas centrais desta dissertação. Pretendemos, desse modo, oferecer uma contribuição à transformação das

relações culturais que se estabeleceram até o presente momento, na *ausência da aplicação da lei 10639/03*.

Outro ponto importante que a lei 10639/03 traz para a discussão são as relações étnico-raciais e toda a complexidade que elas representam no seio da sociedade. Em suma, segundo a relatora Petronilha Gonçalves, o sucesso destas políticas públicas visando reparações depende tanto de condições físicas e materiais, quanto da reeducação de relações entre negros e brancos no âmbito destas relações raciais.

#### *Educação das relações étnico-raciais*

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros, depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola.

A relatora afirma ainda que estas mudanças nas relações raciais, além do trabalho entre processos educativos escolares, depende também da articulação com outros fatores, tais como, políticas públicas e movimentos sociais, uma vez que estas mudanças nas relações étnico-raciais não se limitam à escola. A este respeito, podemos evocar novamente a teoria da reprodução de Bourdieu, ao afirmar que a reprodução das relações culturais atua na reprodução de relações sociais. E ao propor mudanças nas relações raciais, a lei tem o mérito de propor a transformação das relações culturais.

De grande relevância, também, no parecer de Petronilha Gonçalves referente à Lei 10639/03, é a definição do conceito de raça como construção social e não biológica. A autora do parecer traz à tona uma questão muito importante, no que se refere à reprodução de relações sociais, ocasionada pela simples definição identitária racial que no Brasil determina o destino e o local social do negro na nossa sociedade.

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

Por determinar o destino e local na nossa sociedade, a construção social do significado raça, conforme nos explica a relatora, foi ressignificado pelo “Movimento Negro”, tornando-se antes de tudo uma posição política que tem por função valorizar o legado deixado pelos africanos.

Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática. (Parecer Oficial sobre a Lei 10639/03)

A relatora também evoca a questão da ancestralidade como central no legado cultural africano e na construção civilizatória que este legado ocupa, tanto na África, como na diáspora. Define que as sociedades africanas baseando-se na senioridade e ancestralidade trazem em si uma visão de

mundo, assim como valores e princípios diferentes das demais origens que nos constituem em nosso processo civilizatório brasileiro.

Muito relevante para esta pesquisa, ao ser destacado no relatório de Petronilha Gonçalves, é a própria *violência simbólica* que a cultura européia estabelece em relação não somente à cultura negra, mas também a todas as outras demais origens culturais que participam de nosso processo de formação.

Dessa forma a lei torna-se necessária para a reversão deste quadro. A inculcação da cultura européia como arbitrário cultural acaba por reproduzir relações culturais que têm suas implicações diretas nas relações sociais, como exposto por Bourdieu.

A lei, neste caso, atua para que este arbitrário cultural não seja inculcado à população negra mas, que seja assimilado a partir do próprio universo simbólico. No caso dos demais alunos, que não têm origem negra, a lei permitirá, através do aumento do repertório cultural destes alunos, que a cultura negra seja reconhecida, no sentido de que ele participa igualmente da construção do processo civilizatório nacional.

Convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu. Porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática. Os diferentes grupos, em sua diversidade, que constituem o Movimento Negro brasileiro, têm comprovado o quanto é dura a experiência dos negros de ter julgados negativamente seu comportamento, idéias e intenções antes mesmo de abrirem a boca ou tomarem qualquer iniciativa. Têm, eles, insistido no quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se

assimilar por uma visão de mundo, que pretende impor-se como superior e por isso universal e que os obriga a negarem a tradição do seu povo. (Parecer Oficial sobre a Lei 10639/03)

Corroborando o que foi dito anteriormente, o relatório de Petronilha Gonçalves define a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como *ato político*, com suas devidas repercussões pedagógicas, até mesmo, na formação de professores, afirmando que ela não se restringe à educação da população negra, mas sim, de todos os que participam de nossa sociedade multicultural e pluriétnica.

*História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Determinações:* Segundo as “Determinações da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (Parecer Oficial sobre a lei 10639/03):

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.

É importante ressaltar que o objetivo da lei não é mudar o foco etnocêntrico de matriz europeia por um africano, mas como cita a relatora, ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Dessa forma, reiterando o que foi dito anteriormente, contribuir para o combate da *violência simbólica* existente no meio escolar, que inculca a cultura etnocêntrica de raiz europeia como arbitrário cultural. Isto não significa mudar

o foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira, como indicado na Lei 10639/03(Parecer oficial sobre a Lei 10639/03):

Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia. É preciso ter clareza que o Art. 26<sup>a</sup>, acrescido à Lei 9394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação escolar.

A lei, também, segundo a relatora, é um instrumento importante na condução da consciência política e histórica da diversidade, ao agregar princípios de igualdade, da diversidade cultural e racial que nos formam como nação em nosso processo civilizatório, ao combate ao racismo e à construção de uma sociedade democrática, conforme explicitado na sequência:

O princípio da *consciência política e histórica da diversidade* deve conduzir (Parecer Oficial sobre a Lei 10639/03):

- À igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;
- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira;
- à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados;

- à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, idéias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;
- à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitosas;
- ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns; visando a uma sociedade justa.

Como visto anteriormente com autores que questionam as sociologias da reprodução, um dos fatores determinantes para a reversão do quadro de reprodução de relações culturais e, conseqüentemente, sociais reside na afirmação cultural e identitária dos indivíduos vítimas dessa reprodução. A relatora da Lei 10639/03 traz também à discussão questões de afirmação identitária e cultural no âmbito da lei, que orientam os princípios que caracterizam o processo de afirmação identitária de forma central conforme podemos ver no trecho abaixo do relatório:

*FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS* (Parecer Oficial sobre a lei 10639/03)

*O princípio deve orientar para:*

- *o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;*

- *o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;*
- *o esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;*
- *o combate à privação e violação de direitos;*
- *a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais.*
- *as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais.*

Na última parte do parecer, Petronilha trata das ações educativas de combate ao racismo, de discriminações, colocando pontos importantes a serem considerados que visem mudança de mentalidade. Em outras palavras, mudança que implique a transformação das relações culturais, conforme exposto a seguir (Parecer Oficial sobre lei 10639/03):

#### *AÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E A DISCRIMINAÇÕES*

Estes princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais. É neste sentido que se fazem as seguintes determinações:

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização

da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

Este trecho evoca as dinâmicas sociais africanas que, ao manterem o tradicional, ressignificam o novo. E, com o intuito de “envolver a articulação de passado presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro”, reproduz as dinâmicas sociais próprias dos povos subsaarianos. Além disso, evoca a garantia de direitos cidadãos à população negra a partir do reconhecimento de seus valores civilizatórios.

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: - se explicita, busque compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; - promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam; - sejam incentivadas atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um.
- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como

conteúdo de disciplinas,[2] particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais[3], em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares.

- Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel dos europeus, dos asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; - às lutas pela independência política dos países africanos; - às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; - às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; - à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; - à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; - aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.

Fazendo uma análise da lei 10639/03, a partir do parecer de Petronilha Gonçalves em confronto com as teorias de Bourdieu, Lahire e Charlot, podemos afirmar que, além da importância das questões de relações étnico-raciais devido ao reconhecimento da cultura

negra em nosso processo civilizatório, a lei vai ao encontro ao que postulam Lahire e Charlot no que diz respeito à reversão da reprodução nas relações culturais próprias à sociologia da reprodução de Bourdieu.

Lahire postula que nesta reversão são necessárias: a estrutura familiar, a escolarização de ao menos um dos membros da família como referencial para a criança e a afirmação identitária e cultural da criança.

Por outro lado, Charlot postula que, além da formação em uma estrutura social, o indivíduo está sujeito a fatores subjetivos que podem determinar o aproveitamento escolar. Neste caso, também defende ele a questão da afirmação identitária e cultural como fator para combater o determinismo dos sociólogos da teoria da reprodução, tais como Bourdieu. Para entender melhor a questão, nada melhor do que confrontar a teoria da violência simbólica e reprodução de Bourdieu com o parecer de Petronilha Gonçalves sobre a lei 10639/03.

Ao garantir igual direito à história e à cultura dos povos que compõem a nação brasileira, temos um início de questionamento da ação pedagógica da qual fala Bourdieu, quando a autora se refere à inculcação do arbitrário cultural que inicia o processo de violência simbólica.

Ao garantir este igual direito e dar acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros a cultura da classe dominante - de viés eurocêntrico, passa a não ser a única a ser digna de ser transmitida e inculcada.

Quebrando o ciclo de inculcação do arbitrário cultural feito pela ação pedagógica, também é posto em xeque o conseqüente trabalho pedagógico da teoria de Bourdieu que tem como função inculcar este arbitrário para além do momento da ação pedagógica. Além disso, segundo Bourdieu, a reprodução de relações culturais gera uma reação em

cadeia no sistema de ensino, propiciando a reprodução das relações sociais, segundo o autor.

Seguindo este mesmo raciocínio, ao ser um fator a mais no combate às políticas *tácitas* ou *explícitas* de “branqueamento da população”, segundo Petronilha Gonçalves, a lei reforça seu papel de combate à reprodução das relações culturais que, por sua vez, incide sobre as relações sociais. A relatora defende também a intervenção do Estado para o rompimento desta reprodução cultural e, conseqüentemente, social. Questão que, para esta pesquisa é uma das mais relevantes no parecer e na lei, dado que Petronilha afirma que, sem esta intervenção dificilmente os segmentos marginalizados em nossa sociedade encontrarão meios de vencer o sistema meritocrático vigente. Relevante, sobretudo, por estabelecer que este sistema meritocrático gera desigualdades e injustiças por se regerem por princípios de exclusão.

No âmbito da lei que defende a inclusão da cultura africana e afro-brasileira na educação, fica clara nesta parte a menção de que estes princípios de exclusão da meritocracia, da qual fala a relatora, podem ser relacionados a própria inculcação do arbitrário cultural - a cultura eurocêntrica - em detrimento de outras expressões identitárias e culturais.

Evidencia-se aqui que esta meritocracia, ao não levar em consideração na educação fatores de outras raízes culturais - que não as eurocênicas, estabelece desigualdades, dada a exclusão dos referenciais culturais não europeus.

Neste caso, quando Charlot (1984) afirma que a posição social não determina o fracasso escolar, mas admite que este fracasso tem “alguma coisa a ver” com a posição social, podemos estabelecer que esta relação entre fracasso escolar e posição social não é determinada somente pelo *habitus* linguístico ou de classe, da qual fala Bourdieu, mas

no caso em questão, da exclusão dos referenciais culturais do segmento popular na educação. Ao gerar meritocracia excludente, reproduz relações culturais igualmente excludentes.

Neste caso, a lei 10639/03 vem colocar em questão este sistema meritocrático, baseado em fatores de exclusão, segundo Petronilha Gonçalves, o que vem ao encontro dos autores estudados, até então, na Sociologia da Educação. O relatório conversa tanto com as teorias da sociologia da reprodução, conforme vimos acima, quanto com as teorias que as questionam, aqui estudadas.

Como vimos através dos conceitos teóricos dos três autores aqui estudados, questionem, defendam eles ou não a teoria da reprodução, a reversão do quadro desta reprodução está na transformação de relações culturais. E é justamente isso o que se vê na proposta central da Lei 10639/03 no ambiente escolar e, não menos igualmente, no *Estatuto da Igualdade Racial*, no que se refere às produções midiáticas.

Vimos também que os autores estudados que questionam as sociologias da reprodução têm em comum a afirmação identitária e cultural como fator comum para a reversão destas relações culturais. Um dos objetivos centrais da lei 10639/03, a afirmação identitária e cultural da população afro-descendente, assim como o reconhecimento pela população que não se declara negra da cultura africana e afro-brasileira como constituintes do nosso processo civilizatório são fatores que permitem criar um ambiente, através do qual o sistema meritocrático atual, baseado na exclusão, seja questionado e reformulado.

De qualquer forma, trazendo novamente Bourdieu, Lahire e Charlot para esta discussão, acredita-se que, para que haja êxito escolar, é necessário que o arbitrário cultural (Bourdieu também chama de capital simbólico) seja assimilado, e não inculcado.

A experiência que tive na “Fundação Ramakrishna”, a Escola de Línguas de Hyderabad aplicava os conceitos de Lahire e Charlot, no que se refere à afirmação identitária e cultural. Neste local, o arbitrário cultural e o capital simbólico constituídos pela variante normativa da língua inglesa eram considerados essenciais para que aquelas crianças e jovens tivessem acesso à produção cultural do restante da Índia. E, igualmente, o capital simbólico produzido em língua inglesa ou em outras línguas européias era assimilado através do enriquecimento do universo simbólico da própria cultura, sendo para isso necessário um trabalho de afirmação identitária e cultural.

Vale lembrar que a Índia foi o primeiro país a aplicar ações afirmativas na educação e nos serviços públicos, e que a Fundação Ramakrishna foi uma das primeiras a aplicar cotas em suas escolas e universidades. Além disso, vale ressaltar que esta fundação utiliza este sistema de ações afirmativas até hoje, reservando vagas para os párias de acordo com sua proporção nas regiões onde têm escolas.

Transportando esta experiência para nossa realidade, a lei 10639/03, segundo as premissas comentadas pela relatora Petronilha Gonçalves, acaba assumindo a função de ação afirmativa tal qual é aplicada na Fundação Ramakrishna, na Índia. Paralelamente a isso tal, qual o exemplo que vemos tanto na pesquisa de Lahire quanto na Fundação Ramakrishna, ao trabalhar a afirmação identitária e cultural dos indivíduos afrodescendentes - maioria em nosso país, a Lei 10639/03 cria um ambiente favorável para que haja a criação de práticas educativas e pedagógicas que enriqueçam o universo simbólico dos indivíduos. Desta forma, o capital simbólico representado pelo arbitrário cultural necessário para o êxito escolar é assimilado a partir do enriquecimento do universo simbólico de origem dos indivíduos em questão, e não a partir da inculcação de modelos alheios, os quais, ao iniciarem o processo de violência simbólica, dão início

ao processo que leva à reprodução de relações culturais, conforme ocorre sem a aplicação da Lei 10639/03.

Ao assimilar o capital simbólico representado pelo arbitrário cultural, sem que este seja inculcado como sendo o único digno de ser assimilado, mas a partir de elementos de sua cultura de origem, estes indivíduos que deixam de serem vítimas de um processo de reprodução cultural, terão a possibilidade de, a partir da transformação destas relações culturais quebrar o ciclo de reprodução cultural, criar novas relações que agreguem ao capital simbólico elementos de sua própria cultura, até então, marginalizada por este capital.

Em suma, desta forma é possível transformar relações que quebrem o ciclo de reprodução, a partir da geração de novas relações culturais que terão conseqüências nos elos que formam a cadeia das relações sociais.

Ao dominar o capital simbólico - formado pelo arbitrário cultural, sem com isso submeter-se, permite aos indivíduos recriar e transformar o capital simbólico. Isto permitirá que os integrantes da classe culturalmente hegemônica se apropriem igualmente do universo simbólico destes indivíduos, quebrando o ciclo de hegemonia, de polarização cultural e social na formação do capital simbólico. Somente desta forma a meritocracia pode deixar de agir por exclusão.

O advento da Lei 10639/03 é um primeiro e importantíssimo passo neste sentido. Ao transformar as relações culturais no sentido de enriquecer o capital simbólico, trará ganhos para toda a sociedade. A transformação do capital simbólico, que marca o final da polarização da cultura eurocêntrica, trará a possibilidade de se construir e reconstruir conhecimentos a partir das bases de outras culturas, que não as européias, trazendo

ganhos substanciais para a academia, inclusive, pois o advento de novas visões poderá concorrer para novas descobertas em campos de diferentes áreas.

Neste âmbito, os valores civilizatórios das culturas africanas e dos afro-descendentes só podem enriquecer nosso patrimônio intelectual e auxiliar na construção de intelectualidades e saberes que assumam características diversas do pensamento eurocêntrico. Isto, além de transformar nossas relações culturais e, conseqüentemente, sociais nos colocará em situação de autonomia e, em alguns casos, até mesmo de vantagem em relação ao pensamento eurocêntrico. Como fruto de hibridismos, poderá propiciar e usufruir dos frutos do enriquecimento que as culturas afro-brasileiras e africanas agregarão a este capital simbólico.

Nossa intelectualidade só deixará de ser dependente do Norte quando assumirmos os matizes e cores que existem nela. E, para isto, a Lei 10639/03 efetivamente aplicada é um primeiro passo na construção de um novo ambiente intelectual que reflita a realidade de nossa constituição identitária e cultural nacional, que deve começar na base onde este arbitrário cultural é inculcado, ou seja, na educação básica.

## CAPITULO III

### **De Winnicott a Biarnès: Fenômenos, Espaço Transicional e Espaço de Criação como Metodologias Pedagógicas**

Para entender a proposta da *metodologia dos espaços de criação* aqui utilizada, é necessário, entender os fundamentos que a embasam, a partir da ótica de três principais autores: Nilce da Silva (2001), Winnicott (1976) e Biarnès (1994)

Conforme nos explica Nilce da Silva (2001), segundo a teoria psicanalítica dos objetos transicionais de Winnicott, na infância substituímos a presença e a ligação afetiva com a mãe por objetos que passam a assumir o papel materno. Projeta-se neles a presença afetiva e, segundo esta teoria, tendemos a reproduzir este comportamento, substituindo a presença afetiva da infância na vida adulta por presenças ou objetos com os quais desenvolvemos alguma afinidade, transformando-se em *objetos transicionais*.

A partir do conceito de objeto transicional, Winnicott constrói o conceito de espaço transicional, dentro do conjunto de conceituação dos fenômenos transicionais, que vem a ser um espaço intermediário. Espaço ou objeto simbólico, que torna possível o estabelecimento de relações de criação de novos conteúdos e idéias. Conforme podemos entender pela conceituação do objeto transicional que constrói o espaço transicional, este processo não é apenas cognitivo, mas agrega também elementos afetivo-relacionais.

Biarnès (1994), em um segundo momento faz a transposição deste conceito de espaço transicional para o contexto pedagógico. Conforme Nilce da Silva, para Biarnès o espaço de criação visa possibilitar ao professor um elemento estratégico para que ele possa lidar com a diversidade e as alteridades na sala de aula ou no espaço pedagógico. Biarnès direciona este processo para cada aluno, as suas características e competências

singulares. O objetivo de Biarnès nesta transposição é criar um processo, através do qual alunos e professores tornem-se sujeitos na construção da cultura.

Nilce da Silva agrega ao trabalho de seu orientador na Universidade Paris XIII, sobre os espaços de criação, a instrumentalização deste conceito na construção de uma metodologia alternativa. Pretende, dessa forma, transformar o espaço de interação entre os agentes do espaço pedagógico em instrumento auxiliar no combate à exclusão social, no processo de construção conjunta da cultura.

O nosso objetivo ao aplicar a metodologia dos espaços de criação para a utilização da cultura africana, mais especificamente, dos mitos afro-brasileiros em sua função pedagógica e os orikis, como instrumentos de trabalho, conseguimos recriar o ambiente que encontramos na Fundação Ramakrishna, de Hyderabad, no que se refere à questão da afirmação identitária e cultural nos processos de aprendizado. Dentre eles, destaca-se o processo de apropriação da variante normativa da linguagem, assim como a partir das oficinas, esperamos recriar o ambiente vivido pelos estudos de caso de Lahire nos subúrbios das cidades francesas em “Sucesso Escolar nos Meios Populares, as Razões do Improvável” (1996).

Desse modo, priorizando a utilização dos mitos afro-brasileiros em sua função pedagógica como objeto transicional para alunos negros e como fator de aproximação à alteridade e do enriquecimento do repertório cultural para as demais crianças, estabelece-se o espaço transicional. Estas ações por sua vez transformam-se em espaço de criação. Ao invés de estarmos inculcando um arbitrário cultural proveniente da classe culturalmente dominante em processos de aprendizado, como o de apropriação da linguagem, trabalhamos o processo de afirmação identitária e cultural destes indivíduos, a partir de processos educativos que os aproximassem de sua cultura de origem.

Pretendeu-se, dessa forma, ampliar o universo simbólico dos participantes, a tal ponto, que a apropriação dos conteúdos, como por exemplo, o da variante normativa da língua se tornasse mais fácil de ser assimilado, processo que Yves Lenoir (2004) define como *educação emancipatória e não inculcadora*.

Para melhor compreensão dos conceitos acima, trabalhamos, brevemente de acordo com as teorias dos autores em questão. Para tanto, é necessário que expliquemos em Winnicott os conceitos de teoria da transicionalidade, ilusão, objetos transicionais, espaço transicional, jogo, e mundo cultural. E, em Biarnès, o de espaço de criação, que se baseia na teoria winnicottiana.

#### *A Teoria da Transicionalidade*

Sonia Abadi, em sua obra “Transições” (1998) explica sucintamente todos os conceitos da teoria da transicionalidade de Winnicott de maneira didática. Portanto, esta autora conjuntamente com as idéias expostas no livro “Brincar e a Realidade” (1978), do próprio Winnicott a base deste trabalho.

Segundo Abadi, Winnicott inaugura uma teoria que leva em consideração o espaço intermediário entre o mundo interno e o externo, a partir da observação do uso dos primeiros objetos do bebê. A autora afirma (1998:30):

D.W.Winnicott descobre que as crianças e bebês utilizam objetos de uma maneira particular. Embora os objetos sejam reais e concretos, a relação que a criança estabelece com eles está impregnada de subjetividade. Contudo, não se pode dizer que se enquadram na categoria de objetos internos.

Segundo Abadi, isto nos leva a postular que estas relações se localizam em uma zona intermediária entre a realidade psíquica e a externa, além de articular a ausência e a presença maternas. Denomina-se esta área então como “espaço transicional”, e a partir

disso nos referiremos aos objetos como objetos transicionais e toda experiência que se desenvolve neste espaço como “fenômenos transicionais”, conforme relata a autora.

Esta área de transição tem suas propriedades. A postulação de uma área transicional permite registrar a passagem de estados subjetivos para o reconhecimento da exterioridade. A ilusão, aptidão criadora e os matizes desta passagem podem ser observados em seu surgimento e vicissitudes.

Como descreve Abadi (1998), referindo-se a Winnicott, a transicionalidade está presente até mesmo nos fenômenos culturais, a partir da superposição das áreas transicionais de cada indivíduo, passando de fenômenos interiores para o mundo exterior de cada um dos indivíduos. E, a superposição do espaço transicional de cada um dos indivíduos em um grupo trará outras conseqüências para as atividades culturais. “A leitura de certos fenômenos culturais como o jogo, a aprendizagem criadora, a arte e a literatura serão interpretados a partir da superposição de áreas transicionais individuais, para além do mundo interno de cada um, mas também além da realidade concreta e do fazer.” (ABADI, 1998:35)

Segundo nos explica a autora, para Winnicott a criatividade, e seu desdobramento em experiências culturais, inicia-se na relação bebê-mãe. Se, segundo a linguagem de Winnicott, a mãe for “suficientemente boa”, ou seja, não for intrusiva ou ausente, permitindo que suas ausências façam com que o bebê estabeleça o vínculo com outros objetos que a substituam, cria-se o espaço transicional. Este espaço, por sua vez, é substituído e passa por transformações ao longo da vida dos indivíduos. Estes primeiros objetos são abandonados e sua função ganha uma dimensão mais ampliada, atingindo outras áreas da vida dos indivíduos. De acordo com Sônia Abadi (1998:38):

Para D.W Winnicott, a criatividade humana bem como toda experiência cultural tem seu ponto de partida na relação do bebê com a mãe (...). O Espaço Transicional origina-se na separação e união da criança com a mãe e vai se abrindo a novas experiências. Este Espaço intermédio entre o objetivo e subjetivo permanece ao longo da vida. Os primeiros objetos que ajudam a consegui-lo desaparecem; sua função, porém, se amplia, abrangendo outros aspectos da relação do indivíduo consigo mesmo, com os outros e com a realidade.

O processo dos fenômenos transicionais inicia-se no que Winnicott chama de *alternância entre ilusão e desilusão*, ou seja, a presença e a ausência da mãe criam este jogo, que por sua vez, cria uma ilusão. E, quando a criança se depara com a realidade, dá origem à desilusão. Este jogo permite que a criança mantenha sua integridade psíquica e, através de objetos, a ilusão do reencontro com a mãe. Dessa forma, iniciam-se os processos transicionais que antecedem a capacidade humana de imergir no universo dos símbolos e a abertura de fenômenos transicionais para fenômenos culturais:

Na alternância entre a ilusão e desilusão, o bebê cria uma ponte imaginária que lhe permite manter a integridade do eu e da continuidade existencial e, ao mesmo tempo, a ilusão do reencontro com a mãe. Ele evoca a partir dos traços da percepção, de um modo que se aproxima da alucinação e que representa o início de processos transicionais. Estas experiências são precursoras da capacidade do uso de símbolos e da abertura aos fenômenos culturais. (ABADI, 1998:47)

### *A Ilusão*

Para consolidar a compreensão dos fenômenos transicionais, deve-se, primeiramente, compreender o que é o conceito de ilusão, conforme explica Winnicott, que se remetendo a Freud, coloca este fato como a transição da dependência à independência,

como sendo a passagem do princípio de prazer ao de realidade. Segundo Winnicott, para se tolerar a brecha entre fantasia e realidade, sem cair na desilusão, cria-se a ilusão, que nada mais é que esta área intermediária da experiência humana da qual participam tanto o mundo exterior quanto interior. Esta ilusão também é a de onipotência da criança que pensa que o seio da mãe, por exemplo, vem até ela por vontade própria, e não por impulso materno.

Segundo Winnicott, esta ilusão marca toda e qualquer ação subjetiva na vida adulta e seu compartilhamento. Ao se sobreporem, os espaços transicionais individuais dão origem a fenômenos culturais e grupais. Esta experiência da ilusão individual poderá ser compartilhada somente a partir da capacidade de ilusão individual e a partir da superposição destes espaços transicionais individuais:

A transição da dependência à independência corresponde em Freud à passagem do princípio do prazer ao princípio da realidade. D.W. Winnicott investiga como a criança, depois o adulto, pode tolerar a brecha entre a fantasia e a realidade sem cair no abismo da desilusão. Falará da criação e da persistência de uma área intermédia de experiência da qual participam tanto o mundo interno quanto externo, que ele denominará ilusão. Ilusão de onipotência na criança, ou seja, a idéia de ter criado o objeto que se encontra.

Mais tarde na vida adulta a ilusão é a marca da subjetividade, e é a ilusão compartilhada que origina os fenômenos grupais e culturais. A experiência ilusória só pode ser compartilhada a partir da capacidade de ilusão de cada indivíduo e com a superposição de áreas transicionais. (ABADI, 1998:49)

Ao abrir mão desta onipotência, cria-se o espaço transicional, entendido como a área entre o dentro e o fora, através da qual se desenvolve a experiência e para a qual são usados objetos, conhecidos como *objetos transicionais*. Segundo Winnicott, eles são os precursores da criação do universo simbólico dos indivíduos e do próprio uso de

símbolos. Este objeto transicional, que em um primeiro momento é físico, torna-se precursor e modelo dos objetos culturais que serão utilizados na vida adulta.

Para renunciar à onipotência e enfrentar a prova da realidade, o bebê necessita que entre o dentro e o fora se desenvolva uma área de experiência na qual escolhe objetos que serão os precursores do uso de símbolos. O objeto transicional, primeira possessão não-eu, é o modelo do objeto cultural. É símbolo de união que permite aceitar a separação, que será por sua vez re-união com a mãe.

Do conceito de ilusão, Winnicott desenvolve os conceitos de objetos transicionais que são os que sustentam a elaboração simbólica. Estes objetos inicialmente são concretos, como um travesseiro ou um cobertor infantil, por exemplo. Com o advento da vida adulta, transformam-se nas relações que estabelecemos com outros indivíduos, como a amizade, ou também uma música ou qualquer outra experiência cultural. Desde que haja a recuperação individual da experiência da ilusão. Este trabalho de aceitação da realidade é uma tarefa que se dá ao longo de toda vida dos indivíduos e o que mantém o equilíbrio entre as realidades internas externas é justamente a ilusão: área intermediária na qual se fundam os fenômenos transicionais - primeira experiência humana no âmbito da ilusão, e que na vida adulta resultam na formação do universo simbólico dos indivíduos: inclinações religiosas, filosóficas, gostos artísticos e toda capacidade de manejar e processar os símbolos:

Para D.W Winnicott, a elaboração simbólica se apóia na abertura em direção aos objetos transicionais, a princípio tão concretos como a chupeta e o ursinho e, com o tempo, tão abstratos como a amizade, a música e outros modos pelos quais o indivíduo recupera a experiência de ilusão. A tarefa de aceitação da realidade é uma empreitada que nunca termina e persiste ao longo da vida. O conflito de relacionar a realidade psíquica com a realidade externa, e o risco de confundi-las, só é aliviado pela existência

e aceitação da área intermédia de ilusão, sempre protegida de ataques e dúvidas. No adulto é a continuação da área da ilusão do bebê e do jogo da criança. (ABADI, 1998:52)

### *Objeto Transicional*

Segundo Winnicott, o objeto transicional surge a partir da ausência materna por um tempo superior ao que é tolerável pelo bebê para que use seus próprios recursos psíquicos para tolerar esta ausência. Desta forma, surge entre o bebê e a mãe um espaço intermediário que lhe possibilita buscar apoio em objetos que substituam a presença materna, ao menos temporariamente. Estes objetos são conhecidos como transicionais, e na primeira infância, podem ser desde um brinquedo - como um ursinho, um travesseiro ou uma chupeta - que o consolem na ausência da mãe:

O aparecimento do objeto transicional está relacionado aos ritmos e tempos do vínculo mãe-bebê e tem um sentido próprio. Se o tempo de afastamento entre mãe e bebê foi intolerável, a brecha torna-se demasiado ampla para que se possa ser coberta por recursos psíquicos próprios sem se desconsolar ou se desesperar. Neste caso a mãe oferece e o bebê encontra, na metade do caminho entre ambos, no espaço intermédio, suportes que lhe permitem ultrapassar a primeira etapa e apoiar-se em um objeto para poder continuar o caminho em direção à mãe e à satisfação. Estes são os objetos transicionais. (WINNICOTT, )

Dessa forma, os objetos usados neste espaço transitório e intermediário têm como função iniciar a criação do campo psíquico que aceite e trabalhe com a existência de símbolos, desenvolvendo a capacidade de criar e trabalhar o universo simbólico. Segundo Winnicott, este objeto transicional é precursor do símbolo, sendo simultaneamente parte do bebê e parte da mãe, que inicia a trajetória neste processo de criação dos processos de simbolização. Como afirma o autor, é sobre a base do objeto transicional na infância que se constrói o pensamento simbólico

na vida adulta. Ao outra coisa, este objeto é o primeiro símbolo com o qual a criança se depara na vida e que servirá de modelo para toda e qualquer criação de processos de simbolização:

O objetivo do objeto transicional é o de conferir significação aos primeiros sinais de aceitação de um símbolo pelo bebê em desenvolvimento. Este precursor do símbolo é ao mesmo tempo, parte do bebê e parte da mãe. Sobre esta base se constrói o pensamento simbólico, porque o objeto transicional é a primeira coisa que no bebê já está representando simbólica e subjetivamente a outra coisa. Este é o modelo de que serão todos os processos de simbolização. (ABADI,1998:56)

Sendo o modelo precursor de todo processo de simbolização, tanto o objeto como o fenômeno transicional não ocorre somente em uma determinada etapa, mas ao longo de toda vida. Inaugura, por sua vez, o acesso aos gostos culturais já que se transfere de um único objeto tangível para uma diversidade de objetos abstratos, com uma diversidade ímpar.

A transicionalidade não é um fenômeno evolutivo ou próprio de uma etapa,mas o modo de um funcionamento psíquico que é transferido em seguida para outras experiências. Permite acesso à cultura, já que se passa de um único objeto a uma variedade de objetos abstratos e variáveis. (ABADI,1998:59)

### *Espaço Transicional*

Dentre os conceitos dos fenômenos transicionais, o de espaço transicional é central para o surgimento dos “espaços de criação”, conceito utilizado na educação por Biarnès, fundamentado na teoria winnicottiana. Segundo Winnicott, existe um caminho que se inicia nos fenômenos transicionais, passa pelo *jogo*, vai ao que ele define como *jogo compartilhado* e daí parte para toda e qualquer experiência cultural.

O entendimento destes conceitos é central para o desenvolvimento deste trabalho , uma vez que na pesquisa de campo e, em todas as oficinas, usamos os conceitos de *espaço de criação, espaço transicional e objeto transicional*.

O espaço de criação, por sua vez, baseia-se no espaço transicional de Winnicott, que surge à medida que a mãe se afasta do bebê. Este afastamento cria uma brecha, inicialmente, cronológica e, com o tempo, passa a ser uma brecha psíquica que se abre para o advento de um espaço intermediário, no qual o bebê passa a transitar com seus processos mentais sem interferência da presença materna. Desta forma surgem os fenômenos transicionais conforme nos fala o autor. Este espaço, onde co-habitam os fenômenos e objetos transicionais, converte-se no que se entende como espaço transicional:

Existe um caminho que vai dos fenômenos transicionais ao jogo, do jogo ao jogo compartilhado e daí às experiências culturais. Em um primeiro momento a mãe e o bebê estão unidos em uma relação de contigüidade, e não de continuidade por que não são um. Pouco a pouco à medida que o bebê cresce e a mãe deixa de prover tudo de que ele necessita, vai se formando um espaço entre ambos. Entre a presença e ausência se cria uma brecha entre a criança e sua mãe. No começo, o espaço não é outra coisa senão uma brecha. Com o desenvolvimento dos processos mentais o bebê começará a transitá-lo. Por sua vez a mãe o percorrerá com seus cuidados e sua adaptação. Assim se originam os fenômenos transicionais. Este espaço transposto pela capacidade criadora de ambos, habitado pelos fenômenos e objetos transicionais, será então um espaço transicional. Desejo, pensamento e palavra são algumas das pontes possíveis. D.W.Winnicott define o espaço transicional como um espaço virtual ou potencial. A idéia de espaço virtual ou potencial implica espaço que se vai gerando à medida que vai sendo ocupado. (ABADI, 1998:63)

## *O Jogo*

O jogo, conforme define Winnicott, é essencial para o desenvolvimento dos fenômenos transicionais. Sua definição do conceito baseia-se no acompanhamento do jogo infantil na modalidade de atividade criadora, o que vai além da idéia de jogo com regras utilizadas em diagnósticos de psicanálise.

Segundo Winnicott, no jogo espontâneo - intrínseco à atividade humana, reside a capacidade criadora, origem de toda e qualquer produção cultural. Este jogo espontâneo desenvolve-se no *espaço transicional*, origem da ação criativa humana, ações criativas que são mais importantes que a obra em si. Pois, o ato de criação favorece o desenvolvimento de aptidões. Segundo Abadi, “o jogo ao envolver espontaneidade e originalidade, encontra-se na fonte das produções culturais”. (1998:85).

O jogo desenvolve-se no espaço transicional, herdeiro do espaço potencial entre a mãe e o bebê. Ele não é somente motor da criatividade, mas, também, do encontro com o que é próprio de si mesmo.

## *Transicionalidade e Mundo Cultural*

Os fenômenos transicionais estão no caminho intermediário entre o que Winnicott chama de ilusão individual e fenômenos culturais. Desta forma, estes fenômenos são os agentes da criatividade e de toda e qualquer mudança. Ao acontecerem no espaço transicional preservam a liberdade individual, e ao possibilitarem a sobreposição de espaços transicionais no jogo compartilhado, permitem o reconhecimento coletivo de símbolos, assim como a capacidade coletiva de com eles lidar, tendo um efeito direto sobre a cultura. “Existe um percurso que vai da ilusão individual aos fenômenos culturais. Os fenômenos transicionais aparecem assim como o verdadeiro motor da

criatividade e da mudança, preservando tanto a liberdade individual como o potencial original da civilização.” (ABADI,1998:95)

Conforme vimos até agora, a partir do jogo entre ilusão e desilusão, ocasionada pela ausência materna temporária, são criados movimentos que determinam o funcionamento do setor afetivo e intelectual humanos. Estes fatores, ao criarem o espaço transicional e a possibilidade do uso dos objetos transicionais, são precursores do pensamento simbólico. “Diante da desilusão da separação da mãe no jogo ilusão-desilusão, originam-se movimentos que marcarão o funcionamento afetivo e intelectual,o desejo e a possibilidade de pensar através de símbolos”. (ABADI,1998:103)

A partir do pensamento e da capacidade simbólica de um indivíduo, desenvolve-se a criatividade. Ao ocupar o espaço deixado pela ausência da mãe com o objeto transicional primário, precursor de todo símbolo e, mais tarde, por outros objetos igualmente transicionais, é que se desenvolve a criatividade humana, segundo Winnicott.

De acordo com este autor, existe uma ligação entre o primeiro ato criativo do bebê ao buscar o objeto transicional, a ilusão que se forma a partir do jogo ilusão-desilusão e a criatividade na vida adulta. O espaço transicional que se forma entre a criança e a mãe suficientemente boa, segundo ele define, continua no jogo compartilhado e na vida adulta. Segue rumo às atividades culturais:

A criatividade de um indivíduo está estreitamente relacionada com sua capacidade simbólica, ou seja, com a possibilidade de ocupar o espaço deixado pelo objeto primário por meio de diferentes objetos, chegando a diferentes modos de satisfação, através da ampliação dos fenômenos transicionais. Na teoria Winnicottiana existe uma continuidade entre criatividade primária, a ilusão e a atividade criadora do adulto. Por

sua vez o espaço transicional entre a mãe e o bebê continua no jogo compartilhado e se amplia em direção às atividades culturais. (ABADI, 1998:68)

Segundo Winnicott, o fator determinante da criatividade é o ambiente inicial que cria o jogo de ilusão-desilusão e abre a brecha para o espaço transicional. A forma como for criado este espaço transicional terá conseqüências na riqueza do mundo interior de cada indivíduo: terá ligação imediata com a capacidade de originalidade, assim como com o interesse e capacidade de lidar com a cultura. Para Winnicott, este espaço transicional está além das qualidades inatas, da posição e da realidade social dos indivíduos, sendo formado pelas características particulares de cada um.

Originariamente, é a qualidade do ambiente inicial que dá a oportunidade para a criatividade e o desenvolvimento da ilusão, gerando um modo de viver característico que deriva na riqueza pessoal do mundo interno e na capacidade de ser original e contribuir para a cultura. Mais além de aptidões inatas e da extensão da realidade social em que vive, o espaço transicional é um patrimônio de cada indivíduo. (ABADI, 1998: 69)

Segundo Winnicott, a criatividade é uma qualidade da condição humana e não somente de alguns indivíduos. O que os diferencia é o gesto criador de cada um. Tanto no bebê quanto no adulto está presente a atividade criadora. É esta qualidade da condição humana - a criatividade, que dá sentido à vida para que a existência individual não caia no vazio:

Para D. W. Winnicott a criatividade é inerente ao fato de viver, e não uma qualidade exclusiva de algumas pessoas. O original é o gesto criador, aquilo que não fica sujeito a adaptações nem a formalizações. Desde o bebê que escuta a sua respiração ou goza com o som do seu próprio choro, até o artista que cria em sua fantasia e concretiza na sua realidade uma obra terminada, a atividade criadora está presente.

Clinicamente observamos que somente a oportunidade de funcionar criativamente dá ao indivíduo o sentimento de estar vivo. Quando este impulso não existe ou se perdeu, surgem o vazio e a sensação de que a vida não tem sentido. (ABADI, 1998:71)

Segundo Abadi, para Winnicott as relações entre adultos ocorrem através da superposição de espaços transicionais. A criação de ilusão compartilhada dá origem aos grupos que se reúnem em torno de um mesmo ideal. Dessa forma se compreendemos que a cultura é esta superposição de espaços transicionais onde todos de um mesmo grupo participam e dão sua dinâmica nos livramos dos riscos de que sistemas de poder ou estruturas institucionais se consolidem de forma permanente, garantindo assim a saúde dos sistemas sociais. Segundo a autora, a quebra da saúde dos sistemas sociais tem implicação direta na perturbação destes mecanismos.

No mundo adulto cada um se relaciona com o outro a partir da superposição de seus espaços transicionais. A ilusão compartilhada é a origem dos grupos. A cultura compreendida como espaço transicional funciona como garantia de saúde de um sistema social, diante do risco de consolidação permanente das estruturas institucionais e dos sistemas de poder. (ABADI, 1998:78)

### *Espaço de Criação*

A partir do conceito de espaço transicional de Winnicott, Jean Biarnès cria o conceito de espaço de criação. Segundo a definição de Nilce da Silva, sobre o espaço de criação, Winnicott concebia o espaço transicional como um espaço intermediário, no qual é possível o aparecimento de relações de criação de novos conteúdos e idéias em um processo, que não é apenas cognitivo, mas que inclui também componentes afetivos e relacionais.

Já Biarnès traz o conceito de espaço transicional para o contexto pedagógico, entendido como espaço de criação. Tem por objetivo possibilitar ao professor um elemento estratégico, afim de que ele possa lidar com a diversidade cultural em sala de aula. Este processo privilegia cada um dos alunos com suas particularidades e, nele, tanto alunos quanto professores tornam-se agentes da construção de cultura.

Donald Winnicott concebia o espaço transicional como um espaço intermediário.

Um espaço ou objeto simbólico onde é possível se tecer certas relações de criação de novos conteúdos e idéias. Um processo que não é apenas cognitivo, mas abarca também componentes aspectos afetivo-relacionais. Biarnés fez a transposição do conceito de espaço transicional para o contexto pedagógico. Para Biarnés, o espaço de criação visa possibilitar ao professor um elemento estratégico, para que ele possa lidar com a diversidade cultural em sala de aula. Um processo direcionado a cada aluno em suas características e competências singulares. Um processo em que alunos e professores possam se tornar sujeitos da construção da cultura. (SILVA, 2004, PAG 28).

Ao lidar com a diversidade, o espaço de criação de Biarnès tem importância central na metodologia utilizada na pesquisa de campo e na proposta pedagógica desta dissertação. O trabalho pedagógico de inclusão de temas ligados à cultura africana, onde o *arbitrário cultural eurocêntrico é inculcado*, exige uma abordagem diferenciada. E, o espaço de criação de Biarnès desvela o espaço transitório ideal para que esta metodologia se desenvolva.

Para Winnicott, todo processo criativo tem início na busca pelo objeto transicional. E o que caracteriza justamente o espaço de criação, segundo Nilce da Silva, é a criação propriamente dita. Através dela, o aluno tem a possibilidade de inventar-se e de reinventar o mundo, o que pode ser feito através de várias abordagens, teóricas, práticas, entre outras:

*O que caracteriza o espaço de criação é a criação propriamente dita. O participante*

*tem a possibilidade de criar algo. O que pode ser feito através das mais diversas formas: conteúdo teórico, conteúdo prático, texto, desenho, poesia, dramatização, música, etc.(SILVA, 2001:22)*

Segundo Winnicott, a atividade criativa é o que dá sentido à vida, e sem ela, toda e qualquer atividade perde o sentido. Esta criatividade se desenvolve no espaço transicional em busca do objeto transicional. Neste espaço, que Biarnès transpõe para o conceito pedagógico como sendo o espaço de criação, é possível construir um projeto a partir da criatividade e das premissas estabelecidas pelo pesquisador em conjunto com os participantes, podendo ser utilizado para promover a cultura africana e afro-brasileira no contexto do trabalho com temas de diversidade cultural.

De qualquer forma, tal e como abordado por Nilce da Silva, nenhum espaço de criação é igual ao outro, o que vem de encontro aos trabalhos ligados à diversidade cultural, pois o espaço de criação em si é caracterizado pela diversidade e pela singularidade de cada um.

*Para Biarnès o espaço de criação é um lugar (com espaço, tempo e intenção específicos) onde é possível se construir um projeto, a partir de determinadas estruturas de funcionamento dadas pelo pesquisador. Nenhum espaço de criação é igual ao outro, o que os caracteriza é sua extrema diversidade, bem como a maneira como eles são construídos e o seu direcionamento maior para a singularidade de cada sujeito.(SILVA, 2004:35)*

Neste contexto de singularidade de cada ser humano, Biarnès fala da complexidade de todo e qualquer fato humano que não pode se limitar somente a explicações teóricas. Para cada um destes fatos não existe somente uma única explicação, pois existem pontos de vista que remetem à diversidade cultural e à singularidade dos indivíduos:

De qualquer forma o autor expõe claramente as diferenças entre diversidade e heterogeneidade, pois heterogeneidade implica estar frente a objetos de naturezas diferentes, e diversidade implica estar de frente a objetos ligados e interdependentes.

Biarnès defende, portanto, que a escola garanta que a diversidade dos alunos não se transforme em uma heterogeneidade de grupos diferentes, buscando uma coesão a partir desta diversidade, o que não significa inculcar o arbitrário cultural.

Diversidade não é sinônimo de heterogeneidade, isso significa que não estamos diante de objetos de naturezas diferentes, mas de objetos ligados e interdependentes (a heterogeneidade remete a naturezas diferentes).

Assim, a escola deve ser a garantia de que a diversidade dos alunos não se institua em uma heterogeneidade de grupos. (BIARNÈS, 2010:53)

Na dinâmica de relações com a alteridade é que se constrói a identidade: processo de contínua construção e reconstrução. Por terem espaços transicionais diferentes, cada ser humano é diferente do outro, contudo por estarem submetidos a processos criativos também são iguais ao mesmo tempo. Isto faz com que cada um compreenda um fato de forma diferente do outro, que no caso da sala de aula faz com que cada um em seu espaço transicional dará uma interpretação ao que foi transmitido, mesmo que por alguma razão o professor venha a pensar que todos compreenderam da mesma forma o explicado.

As diferentes relações com “os outros” fazem com que a identidade do sujeito esteja sempre em construção e re-construção e ela é ao mesmo tempo espelho do mesmo e espelho de um outro. Cada ser humano é "diferente e ao mesmo tempo parecido", mas cada um é capaz de se referir e de compreender um fato diferentemente do outro (se referindo à sua própria cultura ou sub-cultura para descrever o real), o que leva a pensar como as crianças podem analisar de maneiras totalmente diferentes situações que são

produzidas pelo professor no momento em que ele pensa que todos os alunos a compreendem de maneira idêntica. (BIARNÈS,2010:82)

Segundo Biarnès, esta mesma alteridade que é essencial em nossa própria construção identitária, primeiramente nos afasta e causa medo devido às propriedades das representações de que a identidade de cada um se faz portadora. Contudo este distanciamento de si mesmo tal qual ocorre na brecha que é aberta entre mãe e bebê na teoria winnicotiana e que cria o espaço transicional é extremamente necessária para enxergar este outro necessário a nossa construção identitária, mesmo que primeiramente ele nos cause medo por desestabilizar nossa permanência e por ser parte do que já fomos.

Mas, “outro” essencial na nossa própria construção, primeiro nos causa medo.

A identidade do sujeito é portadora de representações de si, de processos de permanência e de transformação, além de organizadora de representações do que não é ela. Nessa construção, é necessário se destacar de uma parte de si para construir o exterior, para fundar a diferença, assim como a criança pequena faz para sair da simbiose com a mãe. O outro causa medo porque ameaça nossa permanência e também porque é uma parte do que fomos.(BIARNÈS,2010:92)

Dessa forma, o espaço de criação, no conceito transicional winnicotiano, é este espaço intermediário onde nos relacionamos conosco e com a alteridade, o que na linguagem pedagógica poderá conter as condições oportunas para a aprendizagem: “O espaço de criação é um espaço intermediário onde cada um pode negociar suas dificuldades e aprender consigo mesmo e com os outros, o que, pedagogicamente falando, pode conter todas as condições próprias para a aprendizagem”. (BIARNÈS, 2010:57). Este autor também considera que o espaço pedagógico precisa:

- defender a diversidade a fim de não se tornar um espaço heterogêneo;
- trabalhar a diversidade, a fim de garantir a constituição identitária dos indivíduos;

- considerar as diversas estratégias de aprendizado e as diferentes maneiras de se dar sentido ao mundo dos atores que o constituem;

- além de que cada um deve encontrar sentido ao que faz neste espaço.

Como responder a todas estas exigências ao mesmo tempo? Biarnès pede que consideremos que diferenças existem em todo e qualquer espaço pedagógico e que desta forma os alunos aprendem de formas diferentes. Para trazer à tona esta questão, é necessário que o professor aceite que ninguém detém a verdade sobre um assunto, mas que todos possuem uma parcela desta verdade. Parcela essencial para a construção identitária de cada um, no momento que a verdade parcial de cada um encontra a do outro.

Dessa forma, se as verdades parciais de uns e de outros devem ser mobilizadas, segundo o autor, faz-se necessário pensar o espaço pedagógico como espaço aberto, onde as expressões destas diferenças possam se desenvolver, se confrontar e serem negociadas. Biarnès defende que de fato este seja o espaço onde o conflito de idéias seja a sua natureza mais profunda. Ao mesmo tempo, ele se pergunta se é possível reunir todas estas condições em um espaço fechado, isto é, um espaço pensado prioritariamente pelo professor e que seja unilateralmente direcionado. Onde o que não aceita o objeto a ser estudado por este caminho é excluído de uma ou de outra forma .

Ele mesmo responde negativamente à pergunta. E confirma que um espaço pedagógico onde todas diversidades podem se expressar e se confrontar não pode ser moldado previamente por quem quer que seja , pois este deve ser um espaço que será construído pelos alunos e é a isto que Biarnès chama de espaço de criação.

Isto nos remete ao que Winnicott fala do espaço transicional, como sendo patrimônio de cada um, onde a atividade cultural se desenvolve a partir da ilusão compartilhada,

resultante da sobreposição de espaços transicionais individuais. E também à questão de Bourdieu, Lahire e Charlot, quando afirmam que só mudaremos as relações culturais se deixarmos de reproduzir estas relações. E, mais especificamente, no caso de Bourdieu, se deixarmos de inculcar o arbitrário cultural através da ação pedagógica avalizada pela autoridade pedagógica do professor, que, neste caso, seria o único protagonista da ação pedagógica.

Segundo Biarnès, este espaço deve ser construído em conjunto e o objeto de estudo escolhido pelo grupo. Ele também afirma que, no interior da escola, a criança é socialmente somente um aluno com tudo o que isto traz de restritivo as suas potencialidades e para reverter esta situação, dá exemplo da construção que fez experimentalmente de um programa de rádio. Ao construir um objeto social real, o aluno, mesmo que ainda permaneça aluno, pode enxergar sua dimensão social de criança que vive em uma comunidade de forma a ser levada em consideração.

Segundo o autor, para que a construção comum deste objeto seja bem sucedida cada um dos integrantes do grupo deve explicar aos demais, o que e como fez o trabalho. Desta forma, cada um se descobre a si mesmo e aos demais, de forma que este descobrimento tem um sentido claro, pois auxilia na compreensão da própria produção. Não é a descoberta do aluno, através, somente de uma atividade de leitura ou pesquisa acadêmica ou de um questionário, atividades que para a criança muitas vezes não tem o menor sentido. A pergunta: “me diga, o que você fez?”, esconde, com hipocrisia, a pergunta “me diga quem é você?”.

Outro fator apontado pelo autor é que cada um, avançando na própria descoberta, permite que o outro se posicione frente às diferenças que se manifestam no contexto que dá sentido às diferenças. Segundo o autor, desta forma, a alteridade não provoca mais medo, ao contrário, converte-se em auxílio a sua própria transformação em todos os

níveis de aprendizagem, conferindo-lhe singular importância na sua constituição identitária.

Isto nos remete, novamente, tanto a Lahire (1996), quando afirma que uma das características do sucesso das crianças dos meios populares é a afirmação identitária, quanto a Charlot, que crê na pedagogia do sujeito, onde a constituição identitária é central. Para este autor, o espaço de criação torna-se um espaço intermediário, onde cada um aprende por si mesmo e pela alteridade. E, ainda segundo ele, a linguagem pedagógica contém as condições próprias à aprendizagem, que deve considerar os desejos individuais, o relacionamento com o conhecimento de suas próprias estratégias de aprendizagem, a comparação com outras estratégias, negociações com a alteridade a fim de transformar a própria identidade, a emergência de um senso singular e outro comum de um processo pedagógico transformador, assim como segurança e auto-confiança.

O Espaço de Criação é este espaço intermediário, no qual cada um pode aprender por si mesmo e pelo outro, e que pedagogicamente falando pode conter as condições próprias à aprendizagem:

- Consideração do desejo de cada um
- Emergência do conhecimento de suas próprias estratégias de aprendizagem
- Comparação com as estratégias dos outros
- Negociações perpétuas entre eu e o outro, entre o eu e o eu no que eu devo perder para ganhar outros saberes.
- Construção do senso singular e comum de um aprendizado transformador
- Segurança e auto-confiança.

Segundo Biarnès (2010), o que reside no cerne deste espaço pedagógico, ao se construir como espaço de criação, é o conflito identitário primordial de reconhecer que o outro é constituído da mesma humanidade que nós mesmos, e o que dá medo em uma parte de

nós é que nós podemos nos influenciar por isso de forma transformadora. Transformar positivamente esta parte de nós, através da alteridade, é conferir primordialmente um *status* positivo à diversidade, ou como define Biarnès (2010:82): “crer que o outro, como nós, tem potenciais que nós podemos aproveitar, assim como ele poderá se aproveitar dos nossos”.

Remetendo-nos a Bourdieu, somente com a crença de que o outro tem potenciais que podemos aproveitar, assim como este outro poderá aproveitar dos nossos potenciais, é que podemos reverter o processo de reprodução das relações culturais. Pois, desta forma, a ação pedagógica passa a não mais inculcar o arbitrário cultural. Remetendo-nos a Lahire é a partir deste pensamento que afirmamos nossa identidade, assimilando o capital simbólico representado pelo outro e, para Charlot, é somente desta forma que a subjetividade se constrói considerando a alteridade.

E, finalmente, remetendo-nos ao parecer de Petronilha, assim como a inclusão da cultura negra no currículo escolar representado pela Lei 10639/03, o postulado de Biarnès reafirma sua importância, quando para Winnicott esta cultura pode se transformar em objeto transicional para as crianças negras, pode também participar do espaço transicional das demais crianças aumentando seu repertório na construção de uma sociedade que confira espaço ao outro como construtor de seu próprio processo identitário.

Segundo Biarnès, uma escola que não crê na criança e nega a diversidade torna-se uma instituição que só atrapalha o processo de construção cognitiva e identitária dos sujeitos. Matando suas potencialidades e cria clones uniformizados, o que nos remete novamente ao conceito de ação pedagógica de Bourdieu, que inculca o arbitrário cultural para reproduzir relações culturais, por sua vez, determinantes na reprodução de relações

sociais. Para o autor, a escola do século XX foi a da uniformidade, e a do século XXI deverá ser a da diversidade.

## CAPITULO IV

### **Efeitos da Inserção da Lei 10639/03: a educação brasileira de acordo com autores estudados**

De uma forma ou de outra, todos os autores abordados até agora, ofereceram subsídios para defender a inserção da cultura negra nos currículos educacionais brasileiros. Bourdieu, através do combate à violência simbólica que se dá através da inculcação do arbitrário cultural pela ação pedagógica, inicia o processo da chamada sociologia da reprodução que é, antes de tudo, a reprodução de relações culturais, fator determinante na reprodução de relações sociais.

Lahire, através da defesa da afirmação identitária e cultural - como fator determinante no sucesso escolar das crianças dos meios populares – trouxe subsídios para que esta inserção sirva às crianças negras como fator de auto-reconhecimento nos processos pedagógicos do Ensino Fundamental e Médio. Charlot endossa Lahire no sentido da importância da afirmação identitária e cultural e, vai além, dizendo que a sociologia do sujeito é central nos processos pedagógicos. E podemos afirmar que o que ele diz em relação à posição social não ser determinante no sucesso ou fracasso escolar mas *que tem algo a ver*, reside justamente nas relações culturais que se reproduzem neste processo de inculcação do arbitrário cultural que deve considerar elementos culturais destes grupos excluídos para reverter o quadro de exclusão. Um dos contextos no qual este autor coloca como determinante para o sucesso escolar é o reconhecimento das “subjetividades” no espaço escolar, argumentando também no sentido de que no caso brasileiro reconheça a cultura negra como forma de reconhecimento destas crianças em situação de exclusão social.

A experiência na Fundação Ramakrishna investia em ações afirmativas e no enriquecimento do universo simbólico de origem dos alunos para a apropriação do

capital simbólico que é o arbitrário cultural de forma com que este não seja inculcado, mas sim assimilado. Segundo esta experiência, é a partir de fatores de enriquecimento do próprio universo simbólico, que se pode evitar a inculcação do arbitrário cultural. É na assimilação do capital simbólico que se reverte a reprodução das relações culturais, oferecendo subsídios de defesa da inserção da cultura negra e da Lei 10639/03 nos processos pedagógicos, como agentes de ação afirmativa e de enriquecimento do universo simbólico das crianças que se encontram em processo de exclusão e que, na grande maioria, são negras.

Segundo o Parecer de Oficial sobre lei 10639/03 de Petronilha Gonçalves em adendo a LDB de 1996 a inserção da cultura negra no contexto educacional brasileiro trabalhará no sentido de que tenhamos uma sociedade mais igualitária, e que realmente assuma seu caráter multiétnico.

Além disso, Petronilha, tal e como Bourdieu, traz subsídios para afirmar que somente o enriquecimento do universo simbólico das crianças das comunidades negras pode auxiliar a reverter a questão da reprodução de relações culturais na escola, abrindo caminho para que se crie efetivamente um novo ambiente cultural, em que a reprodução de relações culturais seja questionada e, por fim, combatida. Para tanto, segundo Petronilha, o reconhecimento das crianças negras no espaço pedagógico, a partir de sua cultura, é essencial para o processo de reversão da reprodução das relações culturais.

Segundo a teoria winnicottiana dos fenômenos transicionais, o reconhecimento da cultura negra no ambiente pedagógico das escolas do Ensino Fundamental e Médio, ao fazer com que estas crianças negras se sintam reconhecidas, pode auxiliar como ferramenta pedagógica na criação de objetos transicionais que fortaleçam a relação que estas crianças estabelecem com o conhecimento, trazendo como um dos fatores constituintes da construção de seus próprios espaços transicionais.

Para estas crianças, o enriquecimento do próprio universo simbólico através do reconhecimento de seu espaço no ambiente pedagógico, por si só, cria condições para que estas crianças encontrem em seu espaço transicional condições favoráveis para ver nestes conteúdos e na relação com os professores o advento de novos objetos transicionais. Os quais, por serem inerentes também a outros alunos negros, podem criar a superposição dos espaços transicionais, criando a ilusão compartilhada neste espaço intermediário coletivo. Ao facilitar e induzir ao aperfeiçoamento de suas capacidades em lidar com a linguagem de símbolos e ao pertencerem ao seu próprio universo simbólico, estes objetos ajudam a enriquecer este universo vocabular e a assimilar o capital simbólico do arbitrário cultural de maneira mais fácil, resultando na assimilação e não, na inculcação.

Segundo a teoria de Winnicott, a cultura negra para estas crianças, ao funcionar como objeto transicional, enriquece seu universo simbólico e, paralelamente, ao permite-lhes trabalhar com símbolos. Possibilita-lhes, também, reconhecer no espaço pedagógico elementos que as aproximem do universo cultural de forma a lhes despertar o ato criativo essencial para o sucesso dos efeitos que o espaço transicional e os fenômenos transicionais oferecem aos processos cognitivos e à atividade cultural dos indivíduos.

Em Biarnès, além da questão direta do “espaço de criação”, como espaço intermediário de desenvolvimento cognitivo, este autor volta-se mais definidamente aos fenômenos transicionais, aos processos do desenvolvimento cognitivo. Ele oferece subsídios à defesa da inserção da cultura negra no currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio por ser este espaço de criação, um espaço transitório, igualmente de negociação com a alteridade. Além dos efeitos para as crianças negras dos fenômenos transicionais de Winnicott, no qual ele baseia esta teoria, ele também confere importância à inclusão

da diversidade no currículo escolar, como fator de formação identitária de todos indivíduos participantes dos mais diversos grupos sociais.

Biarnès traz ao espaço de criação fatores que permitem defender o advento da Lei 10639/03 e que são importantes, não somente para as crianças negras, ao se sentirem auto-reconhecidas nos processos pedagógicos, mas que também promovem a superposição dos espaços transicionais destas crianças.

Para Biarnès, o “espaço de criação” também é o local de reconhecimento do outro na formação do próprio universo simbólico e na conseqüente construção identitária. Esta teoria, para as demais crianças, não negras, faz com que a humanidade e a constituição identitária das demais crianças (negras) sejam reconhecidas como processos. O mesmo ocorre com a alteridade, tornando-se este um processo universal que permite o enriquecimento do repertório das crianças não negras e a formação de sua identidade, a partir do reconhecimento da alteridade. O que agrega valor ao processo de formação identitária que reconhece a diversidade.

“Crer que o outro, como nós, tem potenciais que nós podemos aproveitar assim como ele poderá aproveitar dos nossos” (2010:53). Nesta frase de Biarnès residem os subsídios que sua teoria oferece para a defesa da aplicação efetiva da Lei 10639/03 nas escolas e nos currículos do Ensino Fundamental e Médio.

Dessa forma, crendo que o outro, como nós, tem potenciais que podemos aproveitar, e vice versa, para as crianças negras, ao serem reconhecidas no espaço pedagógico, funcionando sua cultura como objeto transicional para o aperfeiçoamento dos processos criativos, sentem-se encorajadas a assimilar o capital simbólico que é a cultura não negra, pois para crer que os outros tem potenciais como os nossos, temos que conhecer nossos próprios potenciais e tê-los reconhecidos no espaço pedagógico. Este é mais um

Do mesmo modo que para que as outras crianças não negras possam crer que os outros têm potenciais como elas e que podem tirar proveito deles, estes potenciais têm que ser reconhecidos em um ambiente que não haja inculcação do arbitrário cultural e que seja propício para que este potencial do outro seja mostrado em toda sua amplitude, contrariando dessa forma o processo de reprodução das relações culturais, o que também nos dá subsídios para a defesa da Lei 10639/03 no espaço educacional brasileiro.

## CAPITULO V

### **Defesa do Estudo dos Mitos Africanos no Contexto Educacional Brasileiro**

Assim como Petronilha que, através da voz de décadas de reivindicações dos movimentos negros no Brasil, defende a aplicação da Lei 10639/03 em seu parecer, e a inclusão do estudo da história de civilizações africanas, defendemos a mesma posição. Consideramos, entre outras coisas, que o exemplo dado nesta defesa para caracterizar os componentes de nossa elite cultural é predominante e, é este pensamento que forma os quadros profissionais, do meio acadêmico e o que pensam as Ciências Sociais e a Educação.

Falar em outras culturas, como a africana, especificamente, é falar em outras civilizações, antes de tudo. Civilizações que têm características e visões de mundo próprias que, sem dúvida, contribuem ao enriquecimento do processo identitário de todos os cidadãos, como apregoado pelo conceito de diversidade de Biarnès.

Através da Lei 10639/03, o repertório cultural destas civilizações passa a ser integrado de *forma reconhecida* em nosso processo de construção civilizatória. Vale lembrar que, independentemente da lei, este repertório já faz parte desta construção, apesar de não serem reconhecido no ambiente escolar.

No caso das sociedades africanas, o conceito de ancestralidade e senioridade são patrimônios centrais de seu legado e estão presentes na formação de seus heróis e agentes das histórias que nos influenciaram. O conceito de ancestralidade, como já havíamos dito em outra ocasião, remete ao de memória que, por sua vez, remete ao de resistência, que a memória da ancestralidade reverencia através dos heróis negros africanos e afrodescendentes.

Por sua vez, as sociedades africanas subsaarianas apresentam em comum o culto ao ancestral mítico de povo e clã, como constante. O que implica conseqüências em seus processos civilizatórios, bem como na contribuição destes povos em suas diversas diásporas. O ancestral ao ser mitificado exerce todas as funções civilizatórias do mito, como explicado por Campbell (1999:28): mística, cosmológica, pedagógica e sociológica.

Em um estado laico, apesar de suas relações promíscuas com a religião católica - em algumas escolas públicas ainda rezam “Pai Nosso”, há crucifixos em algumas repartições públicas, sobretudo, àquelas ligadas aos aspectos jurídicos da nação - acredita-se que valores religiosos não devem ser expressos no âmbito educacional. Portanto, não se pode estudar os ancestrais míticos em suas funções místicas, que remetem à função religiosa. Contudo, ainda estão presentes em outras funções essenciais à estruturação civilizacional, como a sociológica, que forma corpos sociais administrativos fundam relações entre povos autóctones e invasores, que até hoje têm influência na África. E também, influenciam as relações com outros povos que formaram a nação, herdadas dos povos africanos e indígenas e que conflitam com a cultura eurocêntrica que é o que forma o arbitrário cultural da cultura da classe dominante.

Além da função pedagógica, que ensina como viver uma vida humana em qualquer circunstância, revelam muito dos processos nos quais estes mitos geram comportamentos na África e na diáspora. Ao falar destes ancestrais, estamos falando de mitos e, conseqüentemente, de arquétipos que influenciaram povos na África, inspiraram heróis e heroínas desta região e em diversos outros países, em conseqüência das diásporas, como no caso do Brasil, por exemplo. Estes mitos ainda formam corpos

sociais na África e, em quase todos os países do mundo, seus arquétipos ainda influenciam e geram novos comportamentos.

O mais estranho, é que se nota, não raramente, resistência para o estudo dos mitos de grande parte de setores e de profissionais da educação, que não dissociam sua função mística das outras, como se esta fosse sua única função, posicionando-se contrários ao estudo das religiões nas escolas.

Como defensor do Estado laico, também defendo que não devemos estudar religiões no ambiente escolar e no espaço pedagógico, sobretudo em escolas públicas, pois, a Constituição garante liberdade de culto, ou até mesmo, liberdade para não participar de nenhum culto.

Contudo esquecem que estes mitos africanos são um legado de nosso patrimônio cultural e civilizatório, e que em sua dimensão civilizatória e seus conceitos e valores igualmente civilizatórios eles são um patrimônio de todo brasileiro independentemente de religião, pois estes valores e conceitos civilizatórios vão além da escolha religiosa dos descendentes de pessoas que vêm destas civilizações diaspóricas, e que para entender as dinâmicas sociais destas sociedades que influenciaram inclusive a nossa em maior ou menor grau dependendo da região do país, precisamos conhecer estes conceitos e valores civilizatórios.

O mesmo espaço acadêmico, que não consegue enxergar os valores civilizatórios dos mitos africanos em nossa sociedade, defende o estudo de mitos da religião grega presentes na “Ilíada” e na “Odisséia” e em toda *paideia* grega. A ausência de estudos da cultura africana no sistema escolar e na academia explica o comportamento da elite formada por meio acadêmico, como o exemplo citado anteriormente nesta dissertação,

na total ignorância dos valores civilizatórios que fazem parte de nosso patrimônio, quer estudem na escola pública ou particular.

Observem que não há como estudar as estruturas do capitalismo, sem estudar o clássico de Max Weber, “A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo”(1910) e entender as dinâmicas sociais que os valores civilizatórios do protestantismo conferem à cultura do capital. Dessa forma, entende-se que o choque e a intolerância religiosa neopentecostal em relação aos cultos de matriz africana advêm do atrito entre valores civilizatórios que regem a cultura do capital e da sociedade europeia branca e cristã, matrizes culturais da nossa sociedade.

A dinâmica social vigente, ao privilegiar o consumismo, *o novo pelo novo*, com certeza, tem dificuldade para acatar as dinâmicas sociais de matriz africana que privilegiam a memória e aceitam a novidade, apenas quando ressignificada a partir do tradicional, como foi necessário para que se construíssem as sociedades subsaarianas em suas dinâmicas de encontro entre autóctones e invasores sem que estas se destruíssem entre si, em guerras fratricidas. Como no exemplo da fundação do reino do Ketu pelo rei Edé (Oxóssi), que na posição de invasor, participou deste tipo de dinâmica ao aceitar o ato simbólico de Iya Kpanko - do povo Fon - que ao chegar ao Ketu ofereceu-lhe o fogo que representava a vida de seu povo, que então se transformou no fogo da coexistência.

Esta lenda marca uma dinâmica social, cumpre uma função pedagógica, sociológica e pode falar muito das dinâmicas sociais brasileiras em relação a outros povos, no que ela se diferencia das europeias. Diferentemente de Hegel, que apenas enxergava este fato como uma susceptibilidade dos povos negros em se influenciar por outros povos, como os europeus portadores de cultura “superior”. Ou seja, via fraqueza, onde havia virtude.

Não há como estudar certos períodos da história medieval sem mencionar valores civilizatórios do catolicismo e autores, como São Thomas de Aquino, que, diga-se de passagem, estudei na disciplina “Ética e Moral de São Thomás de Aquino”, nesta faculdade. Dissociando São Thomás de sua função religiosa, assim como se dissociam os mitos helênicos e clássicos de sua função religiosa, por que não se concebe, por exemplo, que estudemos “Ética e Moral de Xangô na África e na Diáspora”? Talvez, por desconhecerem que este mito, igualmente, representa um código moral de uma civilização tão complexa e com conceitos civilizatórios tão ricos quanto as sociedades clássicas. Além de ter grande importância para nós, tão grande ou maior do que a sociedade de São Thomás de Aquino na Idade Média, a partir do ponto de vista da defesa da cultura que se constrói considerando a diversidade dos “espaços de criação” (Biarnès, 1994).

Aliás, este autor critica o meio educacional francês, justamente, por não se reformar, considerando a diversidade cultural presente em sua sociedade, com medo de que ela se torne uma sociedade mestiça. Sabemos que é o medo da elite europeia, desde a época de Gobineau (1904), que em seu ensaio elogia a diferença entre as raças salientando a superioridade dos caucasianos.

*Paradoxalmente*, no Brasil, assimilamos este pensamento presente no senso comum do meio acadêmico, diretamente influenciado pelo sistema francês. O qual, o próprio Biarnès critica por não estar preparado ver o contexto e desafios que terá de enfrentar neste século. Deixar de ser o espaço da uniformização para tornar-se o espaço da diversidade.

*Enfatizo, paradoxalmente*, pois a *mestiçagem* que tanto temem os teóricos da educação francesa com medo de incluir a alteridade no currículo educacional, no caso da imensa

maioria da população e da cultura de raiz, há séculos que integra a realidade brasileira e faz parte de nossa constituição identitária.

Dessa forma, isto reforça a defesa de que o patrimônio de raiz africana é um legado ao processo de formação identitária nacional e deve ser reconhecido e estudado, seja pelos descendentes declarados destes povos, como eu mesmo sou, como pelos demais.

Segundo Serrano (2005), todas as sociedades se fundamentam na ancestralidade, melhor dito, no ancestral mítico, como fundador e fonte imanente de valores e conceitos civilizatórios ainda revividos na diáspora e na África. Os principais representantes desta estrutura, no Brasil, são os orixás, assim como na Grécia são os deuses helênicos e, na idade média, a obra de São Thomás de Aquino. Estes últimos sempre estudados dissociados de suas funções místicas, enquanto fundadores ou precursores de valores civilizatórios.

Desta forma, em nome da aceitação da diversidade de nossa sociedade, propomos e defendemos a inclusão do estudo dos mitos africanos nos currículos educacionais, nas dinâmicas pedagógicas, sobretudo, no que diz respeito aos orixás yorubanos, que são a expressão mais viva da cultura negra em nossa sociedade, Estudo este, que defende a diversidade e os fenômenos transicionais de Winnicott, que desta forma se convertem em objetos transicionais para as crianças, enriquecendo seu espaço transicional, assim como a defesa da cultura africana e da lei 10639/03 de Petronilha Gonçalves, no intuito da pedagogia da subjetividade de Charlot que vem ao encontro da formação identitária e cultural de Lahire e com a minha própria experiência na Fundação Ramakrishna.

Acreditamos que a introdução da história e da cultura negras nos currículos escolares - fundamentadas na metodologia dos espaços de criação propostos por Biarnès (1994), da pedagogia da subjetividade de Charlot e da formação identitária e cultural de Lahire,

poderá contribuir para o enriquecimento do universo simbólico tanto das crianças negras quanto às demais. As negras, certamente, vão se reconhecer e se identificar com o universo que lhes é próprio. E, as demais, poderão aprender, integrar e ampliar seu repertório cultural, deixando de ver o outro através de estereótipos e de recortes de uma história que desconhecem. Remetendo-nos a Bourdieu, os espaços de criação sobre cultura africana favorecem a assimilação de um capital simbólico praticamente desconhecido no âmbito educacional, de forma que o atual arbitrário cultural (em relação às crianças) seja assimilado para que haja reversão na reprodução de relações culturais e, conseqüentemente, na reprodução das relações sociais.

No livro “Antropologia dos Orixás”<sup>1</sup>, apresento uma defesa do estudo destes mitos, não em sua função religiosa, mas de seus conceitos e valores civilizatórios, conforme premissas e orientações da “Secretária de Políticas para Povos de Matriz Africana e Terreiros” e da “Secretaria de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República”. A Profa. Silvany Euclênio - a quem enviei na ocasião um desdobramento de minha pesquisa de campo realizada, em 2012, em abrigos da população de rua, quilombos e terreiros da Bahia - na última CONEPIR de 2013, teceu-me comentários incentivadores. Além disso, rendeu-me também elogios da Ministra Luiza Bairros que, pessoalmente, me comentou trechos do relatório, onde utilizei os autores desta pesquisa, definindo-o como extremamente útil para as políticas da SEPPIR.

Início o artigo com uma saudação a Exu, o senhor que inicia todos os caminhos na tradição yorubá de nossos ancestrais: “Exu está de pé na entrada, com este verso do oriki de Exu, peço passagem ao Senhor do Caminho para iniciar este ciclo de textos sobre os mitos dos orixás na civilização yorubá a partir de seus orikis” (POLI, 2011:57).

---

<sup>1</sup> Mais informações sobre conceitos e valores civilizatórios dos mitos africanos, recomendo a leitura do livro “Antropologia dos Orixás”. Ivan Poli, opus cit.

Pelo fato de falarmos dos yorubás, estamos expostos a que digam que estamos defendendo a nagocracia, e que, por isso somos taxados de defender uma suposta supremacia nagô em relação a outros povos africanos subsaarianos. Contudo, o que vejo em relação à maioria das produções referentes aos yorubás é algo que chamo de nagonomia, pois estas produções só ressaltam a função mística dos mitos, negligenciando assim aspectos sociológicos, antropológicos e históricos que o estudo da cultura deste povo a partir de seus mitos pode ter. Isto faz com que o material que nos dá subsídios para uma análise mais aprofundada sobre a cultura yorubá seja, na verdade, salvo exceções, tão escasso quanto o de qualquer outro povo da África subsaariana no processo da diáspora que nos ajudou a nos constituirmos como povo brasileiro. Para reforçar e elucidar a questão, Campbell coloca que o mito tem quatro grandes dimensões: mística, cosmológica, sociológica e pedagógica.

Os mitos têm basicamente quatro funções. A primeira é a função mística- e é isso que venho falando, dando conta da maravilha que é o universo da maravilha que é você, e vivenciando o espanto diante do mistério. Os mitos abrem o mundo para a dimensão do mistério, para a consciência do mistério que subjaz a todas as formas. Se isso lhe escapar, você não terá uma mitologia. (...) A segunda dimensão é cosmológica, a dimensão a qual a ciência se ocupa – mostrando qual a forma do universo, mas fazendo-o de tal maneira que o mistério, outra vez se manifesta (...) a terceira função é a sociológica – suporte e validação de determinada ordem social. (...) a função pedagógica (ensina), como viver uma vida humana sob qualquer circunstância. Os mitos podem ensinar-lhe isso. (CAMPBELL, 1999:209)

Juarez Xavier (2010) elucidada que a dimensão mística é respectiva à relação entre sagrado e profano no universo do mito; a cosmológica refere-se às relações de equilíbrio cósmico das forças presentes no mito; a sociológica, à distribuição de papéis sociais e

sua importância na definição do corpo sacerdotal e de sua hierarquia; e a quarta, aos ensinamentos tradicionais transmitidos pelo mito às futuras gerações. Corroborando o que elucida Juarez, Sikiru Salami em suas aulas de cultura yorubá na USP, em 1993, resumia a função dos orixás yorubanos, como sendo antes de tudo civilizatória. A visão de Salami complementa e redefine mais sucintamente as afirmações de Campbell e Juarez, ao reiterar que funções sociológicas e pedagógicas do mito são intrínsecas a sua função civilizatória.

Em sua função sociológica, o mito pode ajudar a definir não somente o corpo sacerdotal, mas também toda a estrutura social de um povo. Já em sua função pedagógica, podemos ter a definição de um sistema de racionalidade e comunicação dentre outros sistemas. Outro autor relevante para o estudo desta temática é Gimeno Sacristán (1996) quando sugere o sistema “Lawton” para o estudo de culturas diversas. Este sistema fala de nove invariantes presentes em qualquer cultura, a saber: a) estrutura social; b) sistema econômico; c) sistema de comunicação; d) sistema de racionalidade; e) sistema tecnológico; f) sistema moral; g) sistema de crenças; h) sistema estético; i) sistema de maturação.

Desta forma, é a partir dos aspectos pedagógicos, sociológicos e, portanto, dos valores civilizatórios deste povo - um dos mais relevantes na expressão da cultura afro-brasileira em sua diáspora - que proponho estudar seus mitos fundadores e ancestrais no contexto educacional brasileiro. A partir das quatro funções do mito de Campbell, damos conta de que é possível dissociá-los de sua função religiosa (mística), assim como Weber dissociou o protestantismo de sua função religiosa em sua obra, como o professor Jean Lauand dissociou a obra de São Tomás de Aquino de sua função religiosa, nos cursos que ministrava nesta universidade, na Faculdade de Educação, e

como estudamos a “Ilíada” e a “Odisséia”, repletas de mitos helênicos e outras obras repletas de mitos clássicos dissociados de sua função religiosa.

Nesta dissertação, trabalhamos com as nove invariantes de Lawton, estudadas por Gimeno Sacristán (1996) que, em sua obra “Territórios e Contestados”, relata que estas invariantes estão presentes no estudo de qualquer cultura. Contudo, utilizamos um dos gêneros da literatura oral yorubá, mais precisamente os orikis que abordo no livro “Antropologia dos Orixás”<sup>2</sup>.

Para a defesa do uso da literatura oral yorubá, cito novamente Juarez Xavier (2010;47), que defende outro gênero da literatura oral yorubá similar aos orikis, que são por sua vez, o corpus de Odus de Ifá.

Os Versos Sagrados de Ifá guardam o multiverso de conhecimento da tradição iorubá. Essas grandes narrativas contêm informações com categorias universais – dados científicos sobre a natureza e os seus fenômenos e manifestações – singulares – do dia a dia da vivência tradicional dos povos iorubanos – e particulares – os valores culturais dessa milenar tradição africana. É esse reservatório de preservação, transformação e produção de conhecimento social do real que deu base para a reinvenção da arquitetura civilizatória desse importante povo da África Ocidental. Os mitos sagrados trazem os conhecimentos das cartografias cosmológicas e geográficas iorubanas. As crianças desse universo cultural têm acesso aos conhecimentos das forças místicas e cósmicas que comandam o universo, seus destinos, as relações terrenas, históricas e culturais. A exemplo de outros povos africanos, os iorubás têm na oralidade os arquivos de sua civilização. Para esse povo africano, conhecido como nagô no Brasil, a palavra enunciada carrega a força da realização. Eles consideram a mentira como um câncer, pois ele corrói a construção de cenários favorecedores da suas realizações primordiais na vida: viver muito, viver com condições de sacralizar o universo, amar, ter filhos e

---

<sup>2</sup> Mais informações sobre o assunto, ver “Antropologia dos Orixás”. Opus cit.

vencer as adversidades do mundo. Dessa forma, a oralidade assume a função de meio condutor dos conhecimentos ancestrais e civilizatórios que ordenam a trajetória dos seus descendentes. (XAVIER, 2010:25)

O estudo de Juarez Xavier sobre a oralidade indica que ela assume a função de meio condutor dos conhecimentos ancestrais e civilizatórios que organizam a ordem e as dinâmicas sociais. Portanto, é a partir desta oralidade e gêneros da literatura oral que estudamos estes mitos. Os ancestrais míticos que conferem ordem e movem a dinâmica social das estruturas sociais são estudados a partir dos orikis. Todos os mitos estudados, segundo as funções do mito em Campbell estão ligados entre si e, invariavelmente, ao sistema de crenças. Contudo, entre si, estes mitos tratam de outros sistemas, paralelamente, já que todos eles cumprem funções pedagógicas e sociológicas, conferidas pelos valores civilizatórios. A partir desta proposta reforço a necessidade de que estudemos os mitos yorubás além de sua função mística. Pois, o estudo dos orixás através dos Orikis, apresenta apenas uma dimensão, o que limita a compreensão do sistema de crenças desta cultura, negligenciando todo o restante.

Bolanlé Awe (1976) propunha em um dos seus trabalhos, que víssemos os orikis como fontes de dados históricos dentro da dinâmica histórica dos yorubás. Entretanto, indubitavelmente, podemos entender muito sobre os temas abordados por Sacristán no sistema de Lawton, através deste gênero da literatura oral yorubá.

A partir dos orikis, é possível apropriar-nos de elementos que facilitem a compreensão desta cultura em seu contexto social e antropológico, pois este gênero igualmente revela importantes elementos de uma cultura da África subsaariana que por ter diversos fatores comuns com a maior parte de culturas de outros povos subsaarianos podem nos auxiliar

a que sejamos introduzidos ao estudo etnológico destes povos que ajudaram a nos constituir como nação.

Para melhor elucidar a escolha de tratar dos mitos yorubás, além de sua dimensão mística e através das nove invariantes, neste trabalho, relacionamos a função mística com o sistema de crenças e em certa medida com o sistema estético; a função sociológica com a estrutura social, sistema econômico, sistema de maturação e o sistema moral; e a função pedagógica com os demais sistemas que são o de comunicação, racionalidade e o tecnológico. Em nosso estudo, recorreremos às dimensões sociológicas e pedagógicas do mito, através dos orikis, para mostrar que apesar de estarmos utilizando textos referentes à liturgia tradicional yorubá, a qual desempenha importante papel na dimensão mística do mito, não podemos negligenciar sua inegável função civilizatória.

O que são orikis?<sup>3</sup> Primeiramente, podem ser entendidos como um dos gêneros da literatura oral yorubá. Oriki<sup>4</sup>, também entendido como sinônimo de *evocação*, é antes de tudo, uma das diversas tradições literárias da oralidade yorubá. Para entendermos melhor o que ele significa, assim como introduzir suas características, precisamos nos ater aos prováveis significados etimológicos da palavra oriki.

O vocábulo oriki é formado a partir de ori (cabeça) e ki (saudação), o que nos leva a concluir que ele representa uma saudação à cabeça. Esta conclusão, entretanto, não esclarece o seu significado, se não estivermos atentos ao que esta cabeça representa simbolicamente na tradição cultural dos yorubás. O professor nigeriano Salami (1999) define Oriki como sendo uma evocação, a partir do sentido de oriki como sendo ori

---

<sup>3</sup> Vale ressaltar que os orikis são objeto de estudo de um dos cursos de extensão que ministro na “Biblioteca de Osasco” e no “Centro Cultural Africano de São Paulo”, em um dos cursos do “Ciclo de Cultura Africana”.

<sup>4</sup> O estudo sobre os orikis foi retirado do livro de minha autoria, “Antropologia dos Orixás”. Opus cit.

(origem) e ki (saudação). Esta explicação nos leva a crer que na *cabeça* se encontra a *origem* dos seres, segundo os yorubás. Podemos assim concluir que o oriki diz respeito à evocação a nossas origens, que, simbolicamente, residem em nossa cabeça.

Ori, também tem o sentido de “cabeça como divindade”. Para entendermos melhor o que significa oriki e porque esta saudação à cabeça consiste em uma real evocação, é necessário que entendamos primeiramente o que significa ori e, conseqüentemente, o que lugar que conceito ocupa na mística e no imaginário yorubás. No conjunto de *Odu*s da “Poesia Sagrada de Ifá” (outro gênero da literatura oral yorubá, que agrega em si uma série de poemas e lendas míticas), há uma história que explica bem isto. Esta lenda compõe as do primeiro *Odu* (Ejiogbe) e que transcrevo abaixo.

#### A lenda de *Ejiogbe*

O trabalho mais importante de Ejiogbe no céu foi a revelação de como a cabeça, que era em si uma divindade passou a deter um espaço permanente no organismo. As divindades foram criadas originalmente sem cabeça porque a própria cabeça era uma divindade. O awo (sacerdote) que fez divinação para a cabeça (o Ori) é chamado Amure e morava no Orun (céu). Orunmila convidou Amure para fazer adivinhação sobre como fazer para ter uma fisionomia completa por que nenhuma das divindades tinha cabeça até aquele momento. O Awo disse a Orunmilá que esfregasse ambas as palmas das mãos rogando ao alto para ter uma cabeça. Ele disse para fazer sacrifícios com quatro obis (nozes de cola), panela de barro esponja e sabão. Disse para que guardasse as nozes de cola em um lugar sagrado sem parti-las, pois haveria um visitante inconseqüente que posteriormente iria fazê-lo. Ori (a cabeça) convida também Amure para fazer divinação e foi lhe dito que servisse ao seu anjo guardião quatro nozes de cola que não poderiam ser compradas e que só começaria a prosperar depois que fizesse o sacrifício.

Depois de realizar seu próprio sacrifício Orunmilá deixou quatro nozes de cola em seu lugar, consagrado como Ifá, e disse o que teria que ser feito. Pouco depois, Exu anunciou no orun (céu) que Orunmilá havia deixado as quatro nozes de cola em seu lugar sagrado, e que estava procurando uma divindade para parti-las. Lideradas por Ogum, todas as divindades visitaram Orunmilá, uma após outra, mas ele disse a cada uma delas que não eram suficientemente fortes para parti-las. Elas se sentiram destratas e retiraram-se aborrecidas. Até mesmo Orixá Nlá (Oxalá o deus filho) visitou Orunmilá, porém este o agraciou com nozes de cola melhores, dizendo que as nozes de cola em questão não estavam destinadas a serem partidas por ele. Como se sabe, Deus nunca perde a calma e Oxalá aceitou as nozes frescas oferecidas por Orunmilá e foi embora. Finalmente, Ori (a cabeça) decidiu visitar Orunmilá. Foi rolando então para a câmara de Orunmilá e, logo que este viu Ori rolando para sua casa,

saiu ao seu encontro para entretê-lo. Imediatamente, Orunmilá pegou um pote de argila, água, sabão e esponja e começou a lavagem de Ori. Após secá-lo, Orunmilá levou Ori até o seu local sagrado e solicitou que partisse as nozes de cola. Depois de agradecer a Orunmilá por seu gesto honroso, Ori rezou para Orunmilá, com as nozes de cola para que tudo o que Orunmilá fizesse tivesse sucesso e para que tudo se realizasse. Ori tornou a usar as nozes de cola para rezar para si mesmo, para ter um local de residência permanente e muitos seguidores. Em seguida, Ori rolou para trás e bateu as nozes de cola que se partiram em uma explosão intensa e pôde ser ouvida em todos os lugares do Orun (céu). Ao ouvir o som das explosões, todas as outras divindades imediatamente compreenderam que finalmente as nozes de cola haviam sido partidas. Todos ficaram curiosos para saber quem tinha partido as nozes que haviam desafiado a todos, inclusive a Deus. Quando Exu anunciou que Ori tinha conseguido, todos concordaram que Ori era a divindade indicada para fazê-lo.

Quase imediatamente após, as mãos, os pés, o corpo, a barriga, o tórax, o pescoço etc., que até então tinham identidades específicas, decidiram viver com a cabeça, lamentando-se por não terem percebido antes que esta era tão importante. Juntos todos levantaram sobre si a cabeça e ali, no lugar sagrado de Orunmilá a cabeça foi coroada como o rei do corpo. Esta é a razão, devido ao papel desempenhado por Orunmilá em sua sorte, pela qual a cabeça tem que tocar o solo e mostrar respeito e reverência a Orunmilá até os dias de hoje. Esta também é a razão pela qual apesar de ser a mais jovem de todas as divindades, Orunmilá é a mais importante entre elas.

Para que o filho de Ejiogbe viva muito tempo na terra, ele deve procurar awos (sacerdotes) de grande saber e inteligência para preparar um sabão especial com o crânio de um animal. Ejiogbe é a divindade padroeira da cabeça, porque foi ele que no Orun (céu) fez o sacrifício que converteu a cabeça em rei do Corpo.

Ejiogbe provou ser o mais importante Olodu ou apóstolo de Orunmilá na terra, apesar de, originalmente, ser um dos mais jovens. Ele pertence a uma segunda geração de profetas que se ofereceram para vir a este mundo a fim de torná-lo um lugar melhor para viver. Ele foi um apóstolo de Orunmilá muito criativo, tanto quando estava no Orun, (céu) como quando veio para este mundo (Aiyé).

A lenda acima elucidada a questão do Ori (cabeça) na mística e no imaginário yorubá e nos dá elementos suficientes para que possamos introduzir o conceito de ori e os tipos de oriki.

## CAPITULO VI

### Gêneros da Literatura Oral Yorubá

A ausência da palavra escrita não impede uma sociedade de desenvolver gêneros literários. Segundo Salami (1999:102), os gêneros da *literatura oral yorubá* mais importantes são:

Oriki: *Evocação*. Utilizado para evocar a presença e o espírito (Ori) do seu objeto. Um oriki de Orixá, por exemplo, quando corretamente pronunciado, pode fazer com que um iniciado entre em transe.

Adura: *Oração*. É utilizada para fazer pedidos aos orixás, divindades ou ancestrais. Pode conter trechos de orikis, como no caso da *adura* (oração) de Xangô, mas difere de uma evocação (oriki) na forma e na função.

Iba: *Saudação*. Utilizada para se colocar em posição de submissão ao orixá, ao rei, ao ancestral mítico ou de linhagem.

Orin: *Cantigas*. Usadas para trazer a memória e homenagear o objeto da cantiga.

Orin esa: Cantigas de homenagem aos ancestrais masculinos.

Orin Efe: Cantigas em homenagem aos ancestrais femininos.

Ijala e Ireroje: Grandes Poemas. Geralmente, é utilizado para preparar determinadas atividades de ofícios considerados nobres ou essenciais. Como exemplo, podemos citar os *Ijala*, poemas em homenagem aos caçadores ancestrais para que realizassem uma boa caça.

Esta multiplicidade de gêneros leva-nos a refletir sobre o fato de que, enquanto sociedades da África subsaariana de tradição literária oral, como a yorubá, desenvolvem uma gama de gêneros míticos, os cursos de formação de educadores no Brasil atêm-se

ao estudo dos poemas épicos das sociedades da cultura clássica grega, como se apenas estes poemas pudessem explicar os fundamentos do herói na educação. Agem como se a África subsaariana não nos dissesse respeito e a nossa cultura, ignorando toda a riqueza de sua literatura oral. Isto se deve ao fato de que nossa cultura, preconceituosamente, até o momento, designou estas sociedades como ágrafas, por consequência, acreditam que nada tenham a contribuir à educação.

### **Estrutura e Forma dos Orikis**

Risério e Lépine (2008), especialistas em cultura africana, demonstram com clareza a estrutura dos orikis. Segundo Lépine (2008:32)

Um oriki comporta habitualmente três partes: uma enumeração de nomes que descrevem o status, os apelidos e a aparência da pessoa; um relato de suas realizações e de suas façanhas; comentários sobre o item precedente. São elaborados no decorrer da vida de uma pessoa a partir de frases, qualificativos, apelidos criados por seus contemporâneos e amigos íntimos. Os orikis representam assim a opinião pública sobre uma pessoa.

Embora a estrutura tripla seja uma característica da maioria dos orikis, verifica-se que em muitos orikis de orixás nem sempre as três partes estão presentes. Ou quando estão, nem sempre seguem fielmente a ordem explicitada por Lépine (enumeração, realizações e comentários sobre realizações). Como exemplo, apresentamos um pequeno oriki de Oxum, coletado no Ketu, por Pierre Verger:

Minha mãe é bela, muito bela. (Comentário)

Cobre de olhos fulgurantes. (Enumeração)

Iyalode cuja pele é muito lisa; (Enumeração)

Quando ela sai todo mundo a saúda. (Comentário)

Minha mãe que cria o jogo de ayo e cria o jogador. (Realização)

Mãe, todo mundo está com você. (Comentário)

O filho entregará o dinheiro na sua mão. (Comentário)

Chamamos a atenção para o fato de que as regras do oriki não são fixas como em um soneto, poema parnasiano ou em outros gêneros da literatura ocidental de diferentes escolas literárias, quer sejam em verso ou em prosa.

Além disso, Risério, em “Oriki, Orixá” (1999:28), acrescenta elementos relevantes para a análise da estrutura dos orikis:

As palavras têm no Oriki uma carga especial. Uma certa densidade energética. E coisas podem acontecer a partir de sua simples emissão. Quando recito um Oriki de Oyá Yansã, sei que ela está me ouvindo – e que, a depender do meu gesto e da minha fidelidade textual pode me abençoar... A última coisa que devemos esperar encontrar em um oriki de Orixá é o desenvolvimento lógico linear de uma idéia ou de um enredo. Inexiste aqui qualquer preocupação em tecer uma estória ou recontar uma história... Bolanlé Awé nos diz sobre orikis de personagens notáveis que diferentemente de outras tradições orais, o oriki não conta uma estória; apenas delineia um retrato que é freqüentemente incompleto; tal retrato somente ilumina aqueles aspectos que os contemporâneos julgaram dignos de nota na vida de um indivíduo, e faz isso algumas vezes, numa linguagem tão sucinta, altamente figurativa e comprimida que na tradução com freqüência apresenta-se um problema. Antes de desenvolver linearmente um discurso, o Oriki opera pela justaposição de blocos verbais.

O autor vai mais além, afirmando que o oriki pode ser comparado e compreendido como ideograma. Percebe-se no exemplo do “Oriki de Oxum” que ele tece e constrói imagens ao referir-se à “mãe de pele muito lisa”, que “cria o jogo de ayo e o jogador” e para a qual “o filho entrega o dinheiro em suas mãos”.

Estas imagens, tal qual ideogramas que, isoladamente, nem sempre em si trazem significados, se justapõem para formar através do conjunto de imagens uma evocação ao Orixá, em se tratando de orikis de orixás, ou ao objeto tema do oriki. Risério (1996:125) reforça e amplia este conceito, ao afirmar:

O gosto pelo grandioso é uma *trade mark* do gênero. Em outras palavras, o modo de definição do objeto, que encontramos no oriki, funda-se na maximização dos traços daquilo que é representado. É a visão enfática, superenfática, das personagens, das coisas, fenômenos e processos. A hipérbole, figura do excesso... **A estes traços francamente espetaculosos, extraordinários, somam se os rasgos imagéticos.** O galope de imagens como costuma dizer. São imagens amplas e contundentes... a *imagerie* do oriki se pauta pelo insólito, pelo grandioso e pelo extravagante.

Nos orikis, a métrica e a extensão não são pré-definidas, podem ser curtos ou muito longos. Tudo depende do número de imagens que devem ser justapostas (como nos ideogramas), a fim de trazê-las à tona para construir o conjunto da figura final que representa o espírito do objeto a ser evocado ou saudado. Na construção das imagens dos orikis são utilizados diversos recursos. Segundo Verger (1957), nos orikis de Ogum, bem como nos de outros orixás, podem ser utilizados provérbios, imprecções ou até mesmo sentenças que estejam vivas no universo simbólico e no imaginário da coletividade.

## CAPITULO VII

### Guia de estudo dos mitos Afro-brasileiros

Recordando Campbell, todo mito tem quatro funções, a saber, mística, cosmológica, sociológica e pedagógica. E, segundo Sacristán, nove são as invariantes de Lawton, pelas quais todas sociedades devem ser estudadas, apresentando fatores em comum. Na sequência, apresentamos tabela que serve de guia para o estudo dos mitos afro-brasileiros, segundo orientações do livro “Antropologia dos Orixás”, de Ivan da Silva Poli.

Mito	Função			Invariante de Lawton
	Cosmológica	Sociológica	Pedagógica	
Exu	Senhor dos Caminhos	Corpo social dos mercadores e sacerdotes ligados a feitiçaria, assim como todos os transgressores ao modelo vigente.	Responsável pela transgressão à sociedade de conformidade e reprodução conduzindo ao moto social destas sociedades	Sistema de comunicação, sistema econômico, estrutura social, sistema de maturação.
Ogum	Senhor da Guerra	Corpo social dos ferreiros e sacerdotes ligados ao desenvolvimento tecnológico da sociedade.	Código de guerra e de sobrevivência. Inicialmente, a caça, responsável pela formação do arquétipo do guerreiro e caçador.	Sistema tecnológico, código moral, sistema econômico.
Oxossi	Senhor da Caça	Corpo social dos caçadores e sacerdotes do culto à terra (Onile)	Código dos caçadores, desmembramento do mito de Ogum no sentido de formação do arquétipo dos caçadores	Sistema econômico, código moral
Logun Ede	Senhor das Riquezas	Responsável pela ligação	Responsável pelo arquétipo dos que	Sistema econômico,

		entre o corpo social das mulheres do mercado e dos caçadores tendo influência em ambas sociedades na região de Illesa sobretudo, também presente no Kétou , importante integração dos períodos de caça e coleta a urbanização	trabalham na ligação entre as sociedades femininas, das mulheres do mercado e nas sociedades de caçadores. Regula as relações de produção no meio urbano e rural atribuindo a posição dos que não produzem a de transgressor moral	sistema de comunicação
Oxumaré	Senhor do Arco- Iris. Ligado aos mitos da criação.	Responsável por corpos sociais de seus sacerdotes que têm papel de destaque no corpo administrativo das cidades. Define o papel da androginia e dos andróginos como integrantes da dialética (do duplo) nas relações de poder.	Um dos mitos duplos que estabelece a dialética subsaariana nas relações de poder, o jogo entre ordem e desordem que tem que haver na sociedade para seu progresso e evolução segundo esta dialética subsaariana	Sistema estético
Obaluaiye	Senhor da Morte e das doenças e Cura , Senhor da Terra	Responsável pelo corpo social dos sacerdotes ligados a medicina tradicional e o culto a terra e ancestrais	Estabelece o arquétipo dos curandeiros e dos sacerdotes ligados à medicina tradicional, assim como neste mito	

			se encerra grande parte do conhecimento da medicina tradicional e dos ritos fúnebres.	
Nanã	Senhora dos mortos e da terra – ligada aos mitos da criação para alguns povos	Corpo sacerdotal do culto à terra e à ancestralidade, presente também nos ritos fúnebres.	Arquétipo da regeneração e responsável pelo sentido de amor a terra em que se nasce e de pátria em geral. Resume os conceitos centrais da ancestralidade	Código moral
Yemanjá	Senhora do mar e das águas  (em algumas cidades)	Corpo social das sacerdotisas e sacerdotes que tem papel central na administração da região de Abeokutá, sendo um dos ancestrais fundadores deste reino. Ligados a Corpos sociais de sociedades femininas e de origem matriarcal.	Responsável pelo arquétipo da maternidade adulta e mito que desempenha papel central no comportamento das famílias que adotavam as crianças abandonadas pelas <i>razias</i> . Tem papel central nas dinâmicas de escravidão doméstica (linhageira) na região. Atribuindo aos vindos de fora da linhagem seu papel social.	Sistema de racionalidade, código moral
Xangô	Senhor da Justiça	Responsável por diversos corpos sociais na região	Responsável pelo código moral e de leis dos	Código moral, sistema econômico,

		de Oyo , desde o rei ( Alaafin ) até toda sociedade do Oyomesi ( parlamento de Oyo ) .	yorubás, em geral, assim como das dinâmicas sociais. Na dialética africana do duplo no poder (assim como em Oxumaré), determinando relações entre povos autóctones e invasores. Define em seus orikis o sentido de bem e o de coisa pública para este povo.	sistema de racionalidade
Yansã	Senhora dos Raios	Responsável pelo corpo social das mulheres chefes de família e guerreiras e caçadoras. Define sociedades e posições femininas como as iyalodes em diversas cortes yorubás. Responsável pela formação de mulheres do mercado e de suas sociedades assim como Oxum tanto na diáspora quanto na África.	Surge na necessidade das mulheres terem que caçar e guerrear na ausência de seus maridos e pais que partiam para as guerras ou eram levados pelas razias em um segundo momento . Define o arquétipo das heroínas que formaram os corpos sociais de mães chefes de família e tem grande influência até os dias de hoje, tanto na África quanto na	Estrutura social

			diáspora.	
Oxum	Senhora das águas doces	Legítima diversos corpos sociais na região de Osogbo onde define todo corpo administrativo desde o rei (Ataojá) até os administradores. Mito ligado aos corpos sociais de educadores (Idi Osun) e várias regiões yorubás. Juntamente com Yansã regula corpos sociais de mulheres do mercado e suas sociedades secretas assim como as feiticeiras que tem ligação aos corpos sociais de transgressores.	O próprio papel da educadora e da mulher como educadora é um arquétipo formado por este mito. Resistência feminina às agressões masculinas, contrapondo a inteligência como uma característica feminina contra a força como uma característica masculina na formação civilizatória das sociedades. Arquétipo também das administradoras e mulheres do mercado, juntamente com Yansã	Sistema de racionalidade
Obatalá	Senhor dos Céus	Definiu juntamente com Oduduá o corpo social de administradores de Ile Ife (cidade de origem de todas as outras cidades yorubás).	Estabelece a ordem juntamente com o mito de Ogum e contrapõe Exu nos corpos sociais de transgressores responsáveis pelas dinâmicas sociais yorubás	Estrutura social
Oduduá	Ancestral	Definiu juntamente com	Ancestral mítico. Dá a idéia de	Estrutura

	Mítico	Obatalá o corpo social de administradores de Ile Ife (cidade de origem de todas outras cidades yorubás)	ancestralidade ao povo yorubá e reúne as diversas cidades yorubás sob a égide de uma única origem, (dá unicidade ao povo yorubá). Ancestralidade que é memória, resistência que vem basicamente dos mitos de ancestrais como Oduduá, dos povos subsaarianos	social
--	--------	---	---	--------

## PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa de campo foi realizada na “Escola Municipal Anna Eugenia dos Santos”, localizada na periferia de Salvador, Bahia, que funciona no *Terreiro Ile Axe Opo Afonjá*. As aulas foram observadas no período de outubro a novembro de 2012.

Escola Municipal Anna Eugenia dos Santos

O projeto pedagógico dessa escola baiana incorpora o projeto pedagógico “Ire Ayo”, de autoria da Dra. Vanda Machado<sup>5</sup>, onde são trabalhados, semestralmente, interdisciplinarmente, mitos de orixás africanos, nas dimensões sociológica e pedagógica. Não abordam a dimensão mística, em respeito ao caráter laico da escola pública. Durante o período em que estagiamos aí, eles trabalhavam o mito de Oxum, mais especificamente, a lenda “Oxum, a senhora das águas doces e da beleza” (Ver Anexo II).

### *Observação e Estratégias de Intervenção nas Aulas*

No período em que lá estivemos, foram observadas diversas aulas das quais destacamos quatro. A primeira foi realizada com a sala de pré-alfabetização, onde a professora - evangélica, utilizava exemplos e usava tópicos dos mitos africanos para ilustrar o processo de alfabetização. Na aula da professora do 1º ano, observamos que utilizava este mesmo conteúdo no processo de alfabetização.

No terceiro ano, a professora era islâmica e, naquela aula específica, fiz uma intervenção para falar de heroínas e de mulheres de destaque negras brasileiras e africanas, como Luiza Mahin, Moremi, Wanda Machado, Mãe Stella, Oba Biyi, fundadora do “Ile Axpe Opo Afonjá”, que descriminalizou os cultos de matriz africana.

---

<sup>5</sup> Doutora em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia

Também contei a história do Ketu, ressaltando o trecho no qual Iya Kpanko deu o fogo da coexistência ao Rei Ede (Oxóssi), defendendo o princípio da coexistência - como um dos princípios fundantes da nação que herdamos dos povos negros, comum nas dinâmicas sociais na África ocidental e sul ocidental, de onde veio a maioria dos povos escravizados, e a professora narrou como funcionava este princípio na tradição islâmica.

No quinto ano, a professora deu uma aula sobre tempos verbais de verbos presentes no mito e, também, falou sobre questões relativas a heroínas e mulheres negras de destaque em nossa sociedade. Aproveitei para fazer uma intervenção sobre o papel da heroína negra em nossa sociedade. (Ver Anexos III a VI)

#### *Projeções de mitos – estratégias pedagógicas.*

Tanto na teoria *winnicottiana* referente aos objetos transicionais, percebe-se que o mito, como função pedagógica, ocupa o lugar de objeto transicional para o estabelecimento de espaços transicionais. Todas as professoras trabalhavam as lendas de forma que o mito de Oxum (e de heroínas e mulheres negras de destaque, anteriormente citadas) em sua função pedagógica fosse projetado nas professoras.

A partir do processo de assimilação do conteúdo referente aos mitos, os alunos estabeleciam o que Jean Biarnès chama de *espaço de criação*- espaço transicional que favorece o desenvolvimento cognitivo.

Recordando o que afirma Lahire, no livro “Sucesso Escolar nos meios Populares (1996), as razões do Improvável” e do que observamos na Fundação Ramakrishna, três são os fatores decisivos no sucesso escolar de crianças de meios populares, observados na periferia de Paris, e por mim em Hyderabad: a estrutura familiar, a escolaridade de um dos familiares e afirmação identitária e cultural.

Contudo, na Bahia, a primeira questão observada foi a de que o perfil das crianças não atendia aos requisitos colocados por Lahire. A estrutura familiar dos alunos era *precária* e os familiares apresentavam um *baixo nível de escolarização*. Mas, observamos que, paralelamente, a afirmação identitária e cultural deste público pôde ser reforçada, uma vez que os mitos de orixás estavam entranhados na cultura familiar e cumpriam função de referência psíquica e social. Desse modo, ao verem o mito ser trabalhado pelas professoras, independentemente do fator religioso, sentiram-se identificados e valorizados, criando um processo de identificação com as professoras, que se transformaram em referências de “estrutura familiar” e de escolarização.

O mito, inicialmente utilizado com finalidade pedagógica, passou a desempenhar a função de objeto transicional, ao ser projetado nas professoras, reforçando valores identitários e culturais. Também observamos que outros dois fatores de sucesso presentes na teoria de Lahire que são a estrutura familiar e a escolarização de um dos membros da família que servem como referência para o aluno foram, parcialmente, compensados pelo espaço de criação estabelecido pelas professoras. E assim, as crianças respondiam positivamente, com resultados na apropriação lingüística, no processo de alfabetização, ampliando o campo do desenvolvimento cognitivo apesar de não se inserirem em todos os “fatores de sucesso”, como exposto na teoria de Lahire.

No período que estivemos nas salas do primeiro ao quinto ano, observamos que, à medida que se caminhava para a culminância do mito, os traços dos desenhos das crianças tornavam-se mais soltos. O, que sem dúvida, tem implicação direta no desenvolvimento da escrita, no decorrer do processo de alfabetização: no 5º ano, 95% dos alunos eram ortográficos, isto é, escreviam sem erros ortográficos, conforme a classificação construtivista de Emilia Ferrero. Cumpriam os requisitos do letramento e

atendiam às exigências compatíveis com sua idade, no que se refere à interpretação de texto e escrita com parágrafos coordenados.

Na pesquisa de campo, aproveitei para aplicar oficinas inspiradas nas dinâmicas da literatura oral africana, utilizando, principalmente, a estrutura dos Orikis. Foram realizadas três oficinas em três séries diferentes.

#### Oficina I

Esta oficina foi aplicada no 2º ano e consistia na utilização do método dos temas geradores e na estrutura dos orikis africanos.

1º passo: As crianças se descreviam a partir dos tópicos presentes nos orikis: títulos e nomes, feitos e aspirações e opinião pública, que serviam para a abertura e definição dos temas geradores.

2º passo: As crianças desenhavam algo que expressasse seus feitos e aspirações, além de nomear o desenho.

3º passo: A palavra escolhida funcionava como tema gerador e era separada em sílabas.

4º passo: A partir daí, como em um jogo, formavam novas palavras, reutilizadas para novas produções textuais.

#### *Oficina II- 3º ano*

##### *Mãe, professora, Oxum, uso gramatical das qualidades*

Nesta segunda oficina, mesclaram-se mito, como objeto transicional projetado na professora (Winnicott), para a formação e estabelecimento do espaço de criação de Biarnès, com o uso do desenvolvimento de habilidades gramaticais, seguindo os seguintes passos:

- 1- Seguindo a estrutura dos orikis, pedia-se às crianças que mencionassem uma qualidade, um feito e uma opinião a respeito de suas mães, da professora e do mito de Oxum.
- 2- Desenhavam o que foi dito.
- 3- A partir da observação das professoras, trabalhava-se o uso de adjetivos, de substantivos e introduzia-se o conceito de verbo, através de atividades como produção textual.

Nesta oficina foi observado o sucesso da teoria winnicottiana e a de Biarnès dos espaços transicionais, dos objetos transicionais e dos espaços de criação. Observamos que o mito funcionava como objeto transicional entre a mãe (mãe da realidade) e o professor (mãe da ilusão), formando o próprio conceito de jogo da teoria Winnicottiana transposto para o espaço de desenvolvimento cognitivo dos Espaços de Criação de Biarnès.

### *Oficina III- 5º ano – Oficina Motivacional*

Nesta oficina utilizou-se a estrutura dos orikis para trabalhar a questão motivacional dos alunos em produções textuais. Foi solicitado aos alunos para:

- 1- Contar qual era a referência que tinham da pessoa mais velha da família, conforme utilizado na literatura oral africana e descrevê-la;
- 2- Elaborar um poema pessoal que descrevesse sua própria imagem (baseado nos orikis);
- 3- Escrever o que gostariam de fazer ou que realizaram de importante (baseado na estrutura dos orikis);
- 4- Escrever um texto sobre como se viam perante a opinião pública – a comunidade ou a classe, (baseado na estrutura dos orikis).

Na segunda etapa, foi pedido:

- 1- Que descrevessem um sonho pessoal;
- 2- Que dissessem se a escola poderia ajudá-lo a realizar este sonho;
- 3- Que dissessem o que gostariam de dizer ao mundo;
- 4- Que dissessem o que gostariam de falar a escola;
- 5- Que dissessem um objetivo para o ano seguinte.

Na terceira etapa, pediu-se que elaborassem um texto sobre identidade, objetivos e motivações.

Observou-se nesta oficina, que a afirmação identitária dos alunos reportava-se a suas referências maternas e que os ideais de não-violência do mito de Oxum, trabalhado naquele semestre estavam muito presentes, no que concerne ao mundo e à escola e, muitas vezes, diretamente relacionados aos próprios objetivos. Segundo avaliação da Secretaria de Educação, 95% dos alunos desta classe dominavam o processo da escrita, acima do que se espera para alunos desta idade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Na Verdade a inquietação do autor desta dissertação com o tema se dá já nos anos 90 quando viajo para a Índia e encontro uma realidade pedagógica diferente do que via no Brasil e países do Ocidente.

Ao ter contato com Pierre Bourdieu no Collège de France na mesma década e ser introduzido a Sociologia da Reprodução em conceitos como a Violência Simbólica e da Reprodução de Relações Culturais que gera a Reprodução de Relações Culturais vi que aí estava a chave da questão para qualquer provável reversão e a experiência na Fundação Ramakrishna na Índia de alguma forma me mostrava esta possibilidade de reversão.

Conhecendo o que os existencialistas como Sartre definiam de teorias de Pierre Bourdieu como a Sociologia da Reprodução como Determinismo Sociológico pelo próprio pessimismo de Bourdieu na possibilidade de reversão, fui introduzido ao estudo de autores como Lahire e Charlot que em suas pesquisas questionavam a Sociologia da Reprodução e buscavam alternativas à reversão do quadro e em suas obras sobretudo como “ Sucesso Escolar nos Meios Populares , As Razões do Improvável” de Lahire encontrei um quadro favorável para explicar o que houvera observado anos antes na Escola de línguas de Hyderabad.

Lahire definia como condições para a reversão do quadro de Sociologia da Reprodução e Sucesso Escolar nos meios populares três fatores.

- A estrutura familiar.
- A escolarização de ao menos um dos membros da família para servir de referência.
- A afirmação identitária e cultural.

Baseado nestas premissas, em toda observação o que mais me chamou a atenção é que o aproveitamento escolar assim como a apropriação da variante normativa da linguagem se dá mais facilmente em comunidades que afirmam sua cultura de base e não se submetem ao arbitrário cultural. Ao afirmar a cultura e identidade reais entre a população negra e não a inculcamos um arbitrário cultural como no caso da Bahia , o domínio deste arbitrário cultural se torna mais fácil , pois da mesma forma que observei na Escola Ramakrishna de Hyderabad , a ampliação do universo simbólico a partir da própria cultura e afirmação identitárias faz com que a apropriação de outro universo simbólico ( e incluso o universo simbólico da variante normativa ) seja mais fácil conforme nos mostra o que fora observado na Bahia e temos como nos diz Yves Lenoir uma cultura Emancipadora.

Quando se dá a inculcação do arbitrário cultural e este é o único universo simbólico presente e o universo simbólico do seu próprio habitus cultural se torna ausente e não há nenhuma referência a Afirmação Identitária e Cultural temos a Educação Inculcadora.

Em uma das aulas de Pierre Bourdieu no Collège de France que assisti e que me marcou , ele falava que para que se mudem relações sociais devem se mudar relações culturais ( apesar de seu determinismo sociológico ser descrente da possibilidade de tal fato ) , e o exemplo da Bahia é um exemplo de um estabelecimento de novas relações culturais conforme as próprias dinâmicas de transformação social africanas , segundo nos diz Balandier que a partir do duplo cria de um lado o espaço da tradição e afirmação da identidade presente nas culturas subsaarianas ,e por outro a ressignificação do novo a partir desta base tradicional, por este aspecto o mito quando trabalhado na Escola Eugenia Anna representa este aspecto tradicional de sustentação sociológica e a

apropriação da linguagem culta representa a assimilação do novo que é ressignificado a partir da figura dos mitos . O que ocorre de forma emancipatória e não inculcadora.

Em todo este contexto o parecer de Petronilha Gonçalves sobre a lei 10639 03 se faz essencial para compreender no contexto dos autores acima a importância e relevância desta lei que insere a cultura africana e afro brasileira nos Currículos do ensino médio e fundamental neste processo de combate a reprodução de relações culturais e conseqüentemente sociais.

Na pesquisa de campo vi que a metodologia dos Espaços de Criação de Biarnès , que se baseia na transicionalidade de Winnicott têm grande êxito como metodologia pedagógica pois ao mesmo tempo que valoriza a identidade das crianças negras, prepara as demais crianças para o contato com a alteridade e é propícia ao cenário da educação do século XXI , que segundo Biarnès , será a educação para a diversidade que contrasta com a educação para a uniformização de massas do século XX.

Neste contexto, a introdução dos mitos africanos e afro brasileiros no contexto educacional brasileiro faz entre outras coisas com que as crianças negras se sintam reconhecidas e valorizadas no processo educacional, podendo servir para estas crianças como objeto transicional dentro dos fenômenos transicionais presentes no espaço transicional do espaço de criação , que para as outras crianças é o espaço do contato com a alteridade e do desenvolvimento de seu repertório cultural de forma a trabalhar a cultura da diversidade na escola pública.

A ausência de mitos tradicionais e ancestrais e a utilização do mito midiático construído a partir de uma cultura que não é a nossa , do herói clássico , faz com que a dialética do duplo africano presente no simbolismo do Oxé de Xangô e nas estruturas sociais da África segundo Georges Balandier, de ressignificação do novo a partir do

tradicional das dinâmicas sociais africanas não ocorra e o que se passe não seja mais do que mera inculcação com o objetivo de reproduzir relações culturais e por sua vez sociais.

## REFERENCIAS

- ABADI, Sonia , Transições , São Paulo , Vozes, 1998
- ABIMBOLA, Wande, Ifa Divination Poetry, New York, Nok Publishers , 1971
- \_\_\_\_\_ Ifa- an Exposition of Ifa Literary Corpus, Ibadan, Oxford University Press
- ALTHUSSER, Louis – Sobre a reprodução. Petrópolis, Vozes, 2008
- \_\_\_\_\_ - L´avenir dure longtemps.Paris. Stock- EMEC.1992
- \_\_\_\_\_ - Aparelho Ideológico do Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro. Graal. 1992
- AWE, Bolanlé. Praise Poems as Historical Data: the Example of the Yoruba Oriki, Africa 44.
- BABATUNDE, Lawal – The Living Deads. Africa , 1977
- BALANDIER, Georges- Anthropológicas, Paris. Presses Universitaires de France, 1971.
- \_\_\_\_\_ - Sociologie Actuelle de l´Afrique Noire, Paris, Presses Universitaires de France, 1971
- BASTIDE, Roger; VERGER, Pierre. Contribuição ao Estudo dos Mercados Nagôs no Baixo Benim. Corrupio. 1981
- BENISTE, José. Orun , Aiyé- O Encontro de dois Mundos .Rio de Janeiro. Bertrand do Brasil , 1997
- BIARNÈS, Jean. Universalité, Diversité, sujet dans l´espace pédagogique. Paris: L´Harmattan, 1999.
- BOURDIEU, Pierre- A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, Vozes. 2010
- \_\_\_\_\_ - Escritos de Educação. Petrópolis. Vozes. 2010
- \_\_\_\_\_ - O Poder Simbólico. Rio de Janeiro . Bertrand do Brasil . 2010
- \_\_\_\_\_ - Economia das trocas simbólicas, São Paulo. Perspectiva. 2005
- \_\_\_\_\_ - Economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer, São Paulo , EDUSP, 2008
- CAMPBELL , Joseph. O Poder do Mito. São Paulo . Pallas Athena . 1999

\_\_\_\_\_, El Heroe de Mil Caras. México. FCE , 1999

FAUNDEZ, Antonio – A expansão da Escrita na Africa e na America Latina. Rio de Janeiro . Paz e Terra . 1994.

HAMPATE BA, Amadou,A Tradição Viva, em História Geral da Africa I. Metodologia e pré História da Africa. São Paulo. Ed Atica/ UNESCO, 1980, PP 181-218,

\_\_\_\_\_, Amkoullel, o menino fula . São Paulo , Palas Athena.1992.

IFAMARAJO, Ojo- Os Odus de Ifá, Rio de Janeiro, Habana Rio 2001.

GONÇALVES , Petronilha – Parecer Oficial sobre lei 10639/03 , MEC – SECAD, Brasília , 2004.

JUAREZ, XAVIER- Poesia Sagrada de Ifá. Tese de Doutorado FFLCH – USP 2002.

Ki-Zerbo,J ( Ed ) Historia Geral da Africa- São Paulo – Paris , Atica- Unesco

LAHIRE, Bernard- Sucesso Escolar nos meios populares: as razoes do improvável. São Paulo. Atica, 2008.

\_\_\_\_\_-L´invention de l´illettrisme. Rethorique publique, étique et stigmates. Paris, la Découverte, 2005.

\_\_\_\_\_- Retratos sociológicos, disposições e variações individuais. Porto Alegre. ArtMed. 2005

\_\_\_\_\_- La culture dès individus: dissonances culturelles et distinction de soi. Paris. La Découverte. 2004.

\_\_\_\_\_- l´homme pluriel: lês ressorts de l´action. Malheshherbes ( France). Nathan. 2001.

\_\_\_\_\_-Le travail sociologique de Pierre Bourdieu: Dettes et Critiques.Paris, La Découverte. 2001.

LÉPINE, Claude- O Trickster na Religião Yorubá e suas Transformações, in Mitos e Civilizações. São Paulo . Terceira Margem .2005

\_\_\_\_\_-A Monarquia Sagrada em área Yorubá , in Mitos e Civilizações. São Paulo. Terceira Margem. 2005.

MEILLASSOUX, Claude- Anthropologie de l´Esclavage. Paris, Presses Universitaires de France. 1986.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo , in Revista educação e sociedade.Rio de Janeiro , n. 79 Agosto 2002.

- POLI, Ivan da Silva. Antropologia dos Orixás. São Paulo. Terceira Margem. 2011
- \_\_\_\_\_. Índia, Vedanta e Educação: A Experiência Ramakrishna. São Paulo. Biblioteca 24 horas. 2012
- PRANDI, Reginaldo. Mitologia dos Orixás. São Paulo. Companhia das Letras. 2001.
- RISERIO, Antonio- Textos e Tribos – Poemas Extraocidentais nos Trópicos Brasileiros. Rio de Janeiro . Imago Editora, 1993.
- \_\_\_\_\_. - Oriki, Orixá. São Paulo. Editora Perspectiva. 1996
- SACRISTÁN, Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural , in Territórios e Contestados ( orgs Tomas Tadeu da Silva e Antonio Flávio Moreira.). Petrópolis. Vozes . 1995
- SALAMI, Sikiru- Poemas de Ifá e Valores de Conduta Social entre os Yorubá na Nigéria. Tese de Doutorado FFLCH – USP 1999.
- SERRANO, Carlos- Os Senhores da Terra e os Homens do Mar: Antropologia Política de um reino Africano. São Paulo, FFLCH/USP, 1983
- SILVA, Dilma de Melo – Por entre as Dorcades Encantadas, os Bijagó de Guiné Bissau, São Paulo. Terceira Margem. 2007.
- SILVA, Nilce – Revista Acolhendo Alfabetização nos países de língua Oficial Portuguesa , São Paulo, 2004.
- \_\_\_\_\_. - Arte Africana e Afro Brasileira, São Paulo. Terceira Margem, 2006.
- VANSINA, Jan- La Tradición oral . Barcelona. Nueva Colección Labor 1966.
- VERGER, Pierre. Notes sur Le culte des Orisha et Vodun à Bahia , la Baie de tous les saints au Brésil et à l'ancienne côte des esclaves . Dakar, IFAN, 1957.
- \_\_\_\_\_. Esplendor e decadência do Culto de Iya mi Osoronga entre os Yorubás, minha mãe feiticeira. Salvador. Editora Corrupio 1981.
- WINNICOTT, D. O Brincar e a Realidade. RJ, Imago, 2002.
- \_\_\_\_\_. Da Pediatria à Psicanálise: Obras escolhidas. RJ, Imago, 2000.
- \_\_\_\_\_. A Natureza Humana. RJ, Imago, 1990.
- ZIMMER, Heinrich, Les Philosophies de l'Inde. Paris , Payot , 1999

Entrevista de Chimamanda Adichie na Universidade de Oxford em 2009 , The Danger of a Single Story.

[www.ted.com/talks/lang/eng/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story.htm](http://www.ted.com/talks/lang/eng/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.htm)

Site oficial do Alaafin de Oyo – Nigéria

[www.alaafin-oyo.org](http://www.alaafin-oyo.org)

Revista Acolhendo Alfabetização nos Países de Língua Oficial Portuguesa

[www.acoalfaplp.net](http://www.acoalfaplp.net)

## ANEXOS

### Anexo I

#### A lenda de *Ejiogbe*

O trabalho mais importante de Ejiogbe no céu foi a revelação de como a cabeça, que era em si uma divindade passou a deter um espaço permanente no organismo. As divindades foram criadas originalmente sem cabeça porque a própria cabeça era uma divindade. O awo (sacerdote) que fez divinação para a cabeça (o Ori) é chamado Amure e morava no Orun (céu). Orunmila convidou Amure para fazer adivinhação sobre como fazer para ter uma fisionomia completa por que nenhuma das divindades tinha cabeça até aquele momento. O Awo disse a Orunmilá que esfregasse ambas as palmas das mãos rogando ao alto para ter uma cabeça. Ele disse para fazer sacrifícios com quatro obis (nozes de cola), panela de barro esponja e sabão. Disse para que guardasse as nozes de cola em um lugar sagrado sem parti-las, pois haveria um visitante inconseqüente que posteriormente iria fazê-lo. Ori (a cabeça) convida também Amure para fazer divinação e foi lhe dito que servisse ao seu anjo guardião quatro nozes de cola que não poderiam ser compradas e que só começaria a prosperar depois que fizesse o sacrifício.

Depois de realizar seu próprio sacrifício Orunmilá deixou quatro nozes de cola em seu lugar, consagrado como Ifá, e disse o que teria que ser feito. Pouco depois, Exu anunciou no orun (céu) que Orunmilá havia deixado as quatro nozes de cola em seu lugar sagrado, e que estava procurando uma divindade para parti-las. Lideradas por Ogum, todas as divindades visitaram Orunmilá, uma após outra, mas ele disse a cada uma delas que não eram suficientemente fortes para parti-las. Elas se sentiram destratadas e retiraram-se aborrecidas. Até mesmo Orixá Nlá (Oxalá o deus filho) visitou Orunmilá, porém este o agraciou com nozes de cola melhores, dizendo que as nozes de cola em questão não estavam destinadas a serem partidas por ele. Como se sabe, Deus nunca perde a calma e Oxalá aceitou as nozes frescas oferecidas por Orunmilá e foi embora. Finalmente, Ori (a cabeça) decidiu visitar Orunmilá. Foi rolando então para a câmara de Orunmilá e, logo que este viu Ori rolando para sua casa, saiu ao seu encontro para entretê-lo. Imediatamente, Orunmilá pegou um pote de argila, água, sabão e esponja e começou a lavagem de Ori. Após secá-lo, Orunmilá levou Ori até o seu local sagrado e solicitou que partisse as nozes de cola. Depois de agradecer a Orunmilá por seu gesto honroso, Ori rezou para Orunmilá, com as nozes de cola para que tudo o que Orunmilá fizesse tivesse sucesso e para que tudo se realizasse. Ori tornou a usar as nozes de cola para rezar para si mesmo, para ter um local de residência permanente e muitos seguidores. Em seguida, Ori rolou para trás e bateu as nozes de cola que se partiram em uma explosão intensa e pôde ser ouvida em todos os lugares do Orun (céu). Ao ouvir o som das explosões, todas as outras divindades imediatamente compreenderam que finalmente as nozes de cola haviam sido partidas. Todos ficaram curiosos para saber quem tinha partido as nozes que haviam desafiado a todos, inclusive a Deus. Quando Exu anunciou que Ori tinha conseguido, todos concordaram que Ori era a divindade indicada para fazê-lo.

Quase imediatamente após, as mãos, os pés, o corpo, a barriga, o tórax, o pescoço etc., que até então tinham identidades específicas, decidiram viver com a cabeça, lamentando-se por não terem percebido antes que esta era tão importante. Juntos todos levantaram sobre si a cabeça e ali, no lugar sagrado de Orunmilá a cabeça foi coroada como o rei do corpo. Esta é a razão, devido ao papel desempenhado por Orunmilá em sua sorte, pela qual a cabeça tem que tocar o solo e mostrar respeito e reverência a Orunmilá até os dias de hoje. Esta também é a razão pela qual apesar de ser a mais jovem de todas as divindades, Orunmilá é a mais importante entre elas.

Para que o filho de Ejiogbe viva muito tempo na terra, ele deve procurar awos (sacerdotes) de grande saber e inteligência para preparar um sabão especial com o crânio de um animal. Ejiogbe é a divindade padroeira da cabeça, porque foi ele que no Orun (céu) fez o sacrifício que converteu a cabeça em rei do Corpo.

Ejiogbe provou ser o mais importante Olodu ou apóstolo de Orunmilá na terra, apesar de, originalmente, ser um dos mais jovens. Ele pertence a uma segunda geração de profetas que se ofereceram para vir a este mundo a fim de torná-lo um lugar melhor para viver. Ele foi um apóstolo de Orunmilá muito criativo, tanto quando estava no Orun, (céu) como quando veio para este mundo (Aiye).

### 3 – Conceito de ori

Temos uma idéia deste conceito, a partir do que nos fala Béniste quando cita Babatundé Lawal da Universidade de Ile Ifé na Nigéria quando se refere à cabeça:

Na maioria das esculturas africanas tradicionais a cabeça é a parte mais proeminente porque, na vida real, é a parte mais vital do corpo humano. Ela contém o cérebro – morada da sabedoria e da razão; os olhos – a luz que ilumina os passos do homem pelos labirintos da vida; os ouvidos – com os quais o homem escuta e reage aos sons; e a boca, com qual ele come e mantém corpo e alma unidos. As outras partes do corpo são abreviadas para enfatizar posições subordinadas. Tão importante é a cabeça em muitas sociedades africanas que ela é adorada como sede da personalidade e destino do homem. Ori é todo o ase (axé) que uma pessoa tem, e sua sede é na cabeça que, geralmente, vem primeiro ao mundo e abre caminho para trazer o resto do corpo.

O trecho acima nos dá a dimensão, a partir do conceito estético, da importância que o ori assume simbolicamente no imaginário yorubá. Outro ponto importante a ser destacado e que agrega valor a este conceito se refere a outra lenda relativa ao ori.

Segundo Béniste (1985), os aspectos da experiência humana são predestinados pela escolha que fazemos de nosso ori. Segundo a tradição mítica yorubá, após sermos modelados por Oxalá (Orisa Nla), Ajalá é convocado com a tarefa de fornecer o ori (cabeça) e cada ancestral cede as substâncias necessárias para aperfeiçoar a forma de

nossas cabeças. Estas substâncias nos acompanham todo o tempo e são merecedoras de respeito e culto. Portanto, mesmo sendo um Orixá, Ajalá não deixa de ter suas deficiências. É esquecido e descuidado e, devido a isto, nem sempre as cabeças saem boas. Como resultado a maioria das pessoas escolhe as cabeças sem recorrer a Ajalá, acaba escolhendo cabeças ruins e imprestáveis, como narra Béniste (1985).

Neste contexto, segundo Salami (1999), ori é nossa origem. Além de simples cabeça física, o destino de cada indivíduo é marcado pela escolha desta cabeça, e existem rituais e práticas como o Bori (que quer dizer em Yoruba bo Ori, dar de comer ao Ori) para restabelecer o equilíbrio necessário na cabeça (que determina, a partir da origem, o destino). Voltando a Béniste (1999), segundo a tradição yorubá, um homem com uma cabeça bem feita terá um destino de sucesso, daí o dito tradicional: “Ajalá, modelador de cabeça no Orun (céu), molde uma boa para mim”. Desta forma, cada ori se constitui em uma divindade pessoal que regula a vida, e cada pessoa escolhe seu ori rere (bom Ori) ou Ori Buruku (mau Ori). É através do jogo de Ifá, que Orunmilá revelará o tipo de ori que está com a pessoa, conseqüentemente, este ori irá declarar a cada uma seus desejos, através do jogo de Ifá, segundo relatam Béniste (1999) e Salami (1999). Neste contexto, torna-se mais clara a importância de evocar o ori.

### *Tipos de Oriki*

Segundo Riserio e Salami, há muitos tipos de orikis, dentre os quais, destacamos:

- Oriki Orilé: para linhagens (tem relação estreita com as marcas faciais dos yorubás);
- Oriki Borokini: para pessoas ilustres;
- Oriki Ilu: para cidades;
- Akijá: anti-oriki;

- Oriki Orisa: para os orixás;

- Oriki Amutorunwa: oriki individual de nascimento e nomeação. Assume formas diferentes no caso de gêmeos, crianças nascidas depois de gêmeos, crianças nascidas com cordão umbilical enrolado no pescoço, ou que o oráculo prevê que morrerá antes dos pais. Além disso, até mesmo animais, plantas e folhas têm seus orikis, pois onde há vida, há ori, há oriki.

## **Anexo II**

Era uma vez, na África, há muitos e muitos anos, vivia uma senhora chamada Oxum, a conhecida senhora das águas doces. Mulher muito elegante e vaidosa gostava de tudo o que era bonito: belas roupas, bonitos penteados, perfumes, além de ter paixão por jóias. Atenta a sua beleza, estava sempre se admirando no espelho. Quando amanhecia o dia, Oxum já estava mergulhando no rio, banhando-se, para se enfeitar com suas jóias. Na verdade, antes mesmo de lavar as suas crianças, ela banhava as jóias.

Mas um dia, que surpresa desagradável! Oxum acordou, levantou-se com o primeiro raio de sol e quando destampou o baú das jóias, ele estava vazio. Não havia uma só peça. O que teria acontecido? Oxum botou a mão na cabeça. Andava de um lado para outro enquanto pensava: Quem levou minhas jóias? Assustada, chorava muito. Deu uma volta em torno da casa e pode ver dois homens que se afastavam correndo. Cada um deles levava um saco que, com certeza, eram suas jóias. Oxum pensou rápido: Eu preciso agir. Pensou e, logo, executou.

Foi à cozinha, pegou uma quantidade de feijão fradinho, amassou bem e colocou numa panela. Ali acrescentou cebola amassada e uma boa quantidade de camarão seco, pisado no pilão. Por fim, acrescentou *epo* (azeite de dendê), misturou tudo, até que se transformou numa massa bem gostosa. Enrolou pequenas porções em folhas de

bananeiras passadas no fogo. Arrumou tudo numa panelinha e cozinhou. Depois de cozida a massa, ela arrumou tudo bem bonito no tabuleiro e saiu em busca dos ladrões, cantando para espantar suas preocupações. Não foi difícil. Ela sabia exatamente por onde eles iam passar. Sentou-se com tranqüilidade à espera dos dois ladrões. Não tardou, eles apareceram cumprimentando Oxum na maior desfaçatez.

- Ku Aro (bom dia).

- Ku Aro (bom dia).

- Que belo dia! Que bom encontrar companhia por aqui. Como estamos contentes de encontrá-la.

- Ótimo! Então vamos parar conversar um pouco. Querem comer? Hoje fiz uma comida de minha predileção. *Wa unjeum?* (Convite para refeição).

- Hum... bem que a gente estava sentindo este cheiro tão bom!

Os homens entreolharam-se confiantes e falaram baixinho:

- Esta senhora é tão bonita, mas parece muito bobinha.

- Pois é, nós tiramos todas as suas jóias, e ela ainda quer dividir a sua comida com a gente. É tola mesmo.

Os homens não esperaram outro convite e avançaram nos abarás e comeram sem a menor cerimônia, até caírem adormecidos um para cada lado.

Ai neste momento, Oxum aproveitou, tomou os dois sacos cheios de brincos, colares, anéis, pentes, pulseiras e prendedores de cabelo. Ela pegou tudo rápido, enfeitou-se toda e saiu cantando pelo caminho de volta a casa.

### **Anexo III**

*A heroína africana: arquétipo da mulher guerreira na civilização yorubá e na sociedade brasileira contemporânea.*

Sem dúvida, os mitos Yorubás encontram-se marcadamente presentes no Brasil, especialmente, no nordeste, mas também deixaram influências, devido às migrações, nas maiores cidades do sudeste.

Em suas aulas de Yorubá (1993), Sikiru Salami falava da função civilizatória dos orixás. No caso de Yansã há uma legitimação do papel de Iyalode, figura feminina que participava da sociedade Ogboni em Oyo e em outras cidades Yorubás. A Iyalode era chefe das vendedoras do mercado e, por sua posição, investida dos mesmos poderes dos chefes masculinos. Para simbolizar seu poder, Yansã aparecia como guerreira. Outro fator que também legitimava o papel de Yansã, como heroína, era sua ligação com a sobrevivência e o fato das mulheres terem que caçar e guerrear em determinadas ocasiões para sustentar os filhos. Verger (1957), em sua coletânea, menciona uma lenda que eu conheci em terreiros de Salvador: “Yansã era casada com Xangô, porém tinha nove outros filhos e se disfarçava de búfalo para caçar e alimentar estes filhos. Ao descobrir a artimanha, Xangô a desafia. Irada, ela o ataca. Porém, ele a detém com um prato de acarajés, o que faz com ela desista de atacá-lo. Vemos em outros versos de oriki esta força de Yansã (RISERIO, 1999: PAG 209):

Nada de mentiras para ti,  
Mulher da caça,  
Mulher da guerra,  
Oiá encantada, atrevida que vai à morte com seu marido,  
Que espécie de pessoa é Oiá?  
Onde ela está o fogo aflora,  
Oiá, teus inimigos te viram e espavoridos fugiram,  
Temo somente a ti,  
Esfrega na terra a testa do mentiroso,  
Ativa e altiva Oiá,  
Senhora do templo,  
Senhora do Pensar.  
Orixá que abraçou seu amor terra adentro,  
Com o dedo tira a tripa do inimigo,  
Ligeira mulher guerreira,  
Oiá que cuida das crianças,  
Grande guerreira,  
Mulher suave como o sol que se vai,  
Mulher revolta como vendaval,

Dona do vento da vida,  
Aquele que luta nas alturas,  
Que doma a dor da miséria,  
Que doma a dor do vazio,  
Que doma a dor da desonra,  
Que doma a dor da tristeza,  
Bela na briga, altiva Oiá,  
Fecha o caminho dos inimigos,  
Deusa que fecha as veredas do perigo,  
Quem não sabe que Oiá é mais que o marido?  
Oiá é mais que o alarido de Xangô. (Estes últimos versos fazem referência à inversão do poder de gênero, comum em diversas sociedades africanas subsaarianas, sobretudo depois de uma determinada idade, segundo Balandier (1970; pag 29)

#### *Itan Ifa – Como o mito de Yansã nos alimentou na infância*

Dentre os mitos de divindades heroínas, ressalta-se o fato de eles inspiravam os comportamentos das mulheres yorubás em suas regiões na África e, em outras localidades, ao serem socializados entre escravos de diferentes cidades, estados ou reinos yorubás, durante a diáspora para a América. Até mesmo, ousou dizer que inspiraram e talvez inspirem, ainda agora, indiretamente, comportamentos nas brasileiras mesmo as não negras, independentemente de suas religiões que se espelham nas ancestrais africanas, já que estes mitos ainda estão presentes no imaginário popular.

Gostaria de chamar a atenção para o próprio exemplo de meus descendentes pelo que tenho registro, há mais de cinco gerações de mulheres com a mesma bravura das heroínas africanas. Ainda que, duas de nossas gerações se identifiquem no Censo do IBGE como brancas, somos descendentes de mulheres negras vindas das senzalas, onde eram cultuados esses mitos.

Minha avó que tinha a pele negra e, diga-se de passagem, era evangélica e não tinha nada em sua educação religiosa da tradição africana, não tinha um comportamento diferente de suas ancestrais africanas, que se inspiravam nos mitos de Iansã pra trazer comida para seus filhos vestida de búfalo. O que vem a

ser metáfora para a condição de caçadoras e ainda, metáfora para a condição de operárias em 1940. Ano em que minha avó ficou viúva, com duas filhas, em uma sociedade que não dava espaço pra a mulher, ainda mais em sua situação.

Outro momento, em que renasceu em minha família a bravura deste mesmo mito, foi quando meu pai não conseguiu mais se recolocar – devido à idade, e minha mãe, bem como grande percentual das famílias brasileiras, assume as funções de chefe de família. Somente quando entrei em contato com o universo dos mitos das heroínas africanas é que vim a compreender sua coragem e força, assim como a de muitas mulheres brasileiras, negras ou não, que são chefes de família.

No caso de minha mãe, a influência deste mito torna-se ainda mais evidente, pois ela é ligada à tradição do candomblé. Na época que morávamos em Salvador, ela desempenhou as funções de chefe de família, abriu uma loja , oferecendo-o à Yansã. Por este motivo, deu-lhe o nome desta Orixá. Justamente, na cidade em que há a maior taxa de mulheres chefes de família do Brasil e onde é inegável a influência deste mito assim, como de outros no imaginário coletivo, devido à predominância da raiz yorubá nesta região.

Posso dizer, na minha posição masculina, que o mito da mulher guerreira adaptado à operária e chefe de família - segundo “a possibilidade de adaptação dos mitos africanos para a realidade atual” (RISÉRIO, 1999), foi responsável por nossa subsistência, pelo menos nas duas últimas gerações de minha família. Posso afirmar assim que, pelo menos nestas gerações, Yansã continuou se vestindo de búfalo pra caçar e alimentar seus filhos, através destas bravas mulheres, independentemente de suas posições religiosas.

Ambas, como dissera, são e foram mulheres que se colocaram na pele de búfalo para trazer comida aos filhos e se, hoje sobrevivemos a muitas crises e dificuldades, não sei o que teria sido de nós, se não fossem os mitos inspiradores de heroínas africanas que influencia os brasileiros e nossas mulheres negras ou brancas. É bom ressaltar que esta é uma influência de características bem diferentes da posição submissa das mulheres na tradição clássica, sobretudo a grega que determinou e ainda determina a posição hegemônica dos homens em nossa sociedade.

Posso afirmar, em meu caso particular e, talvez, no de muitos brasileiros, que o mito da heroína negra que presenciei e fomentou minha subsistência na infância, está muito mais próximo de meu processo educativo e de constituição como cidadão do que o distante e abstrato conceito da *Arété* grega. Conceito que conheci através minha formação de educador, podendo observar seus efeitos em seu local de origem e os usos que deles faz a educação ocidental, no período em que visitei países do mar Egeu, a biblioteca de Éfeso, atualmente, na Turquia, os quais vejo nesta mesma distância histórica.

Não tenho a pretensão de desprezar o mito do herói grego ou clássico, pois apesar de na minha origem paterna ter ascendências italiana e grega, reafirmo que o mito da heroína africana está muito mais próximo e presente em minha formação educacional, apesar de totalmente ignorado pela educação formal, do que o mito do herói grego e clássico.

Em suma, o que desejo evidenciar em meu depoimento é que, ao estudarmos somente os mitos e heróis da antiguidade clássica européia e ignorarmos assim os mitos e heróis (sobretudo, as heroínas) africanos, estamos, inegavelmente, remetendo-nos a um passado muito mais distante e abstrato. Os mitos clássicos estão há pelo menos 2.000 anos de distância de nossa realidade histórica, sendo que os africanos, além de estarem mais próximos – cronologicamente, portanto, mais próximos do imaginário nacional, ainda se mantêm vivos nos cultos. Por esse motivo, ao invés de serem analisados somente por sua função religiosa, devem ter reconhecida sua função viva, presente e ainda atuante no imaginário nacional.

A grande maioria dos brasileiros, independentemente de suas religiões, sobretudo nos estados que citei, tem alguma referência do que são estas heroínas yorubás. Graças ao fato de seus cultos religiosos ainda estão presentes na sociedade, o que não deve invalidar, mas sim reforçar, juntamente com a base ancestral descendente de africanos de 89% de nossa população, o papel que estes mitos de heroínas ainda exercem no imaginário nacional e o papel que tem na educação e formação de nós brasileiros.

Isto não acontece com estudo dos mitos dos heróis gregos ou clássicos ou com os dos deuses helênicos ou romanos que, também, na origem se reportavam às

religiões. Quando abordados pelo viés da Educação, as bases religiosas são dissociadas de sua origem, atendo-se o estudo apenas aos aspectos mitológicos.

Contudo, observam-se diferenças notórias na forma de constituição de origem dos mitos dos deuses helênicos e dos heróis clássicos e a dos mitos, heróis e heroínas africanas - como no caso dos yorubás. No caso africano, os mitos originam-se de um ancestral mítico, responsável pela fundação das cidades-estado e dos clãs, por sua vez, ligado a um ancestral mítico, ascendente de todos os clãs de uma mesma etnia. Isto não acontece com o herói e os mitos dos grandes épicos clássicos, em que não há necessariamente ligação de suas origens na ancestralidade dos povos que os cultuavam ou criavam.

Este fato torna-se ainda mais relevante para justificar porque, particularmente, me sinto muito mais próximo ao conceito de defesa da honra da heroína yorubá do que da *areté* do herói grego. Isto se dá justamente pelo fato da origem do mito da heroína yorubá ancorar-se na ancestralidade mítica africana e pelo fato de que para a heroína yorubá o conceito de honra está mais ligado à sobrevivência de seus descendentes. E, conseqüentemente, à constituição da civilização africana, o que pode também ser estendido à brasileira, devido à diáspora dos africanos no período da escravidão.

Por essas razões, defendemos o direito ao resgate da identidade cultural, independentemente de interesses de classe ou de culturas dominantes - europeias ou clássicas que insistem em menosprezar a cultura africana ou até mesmo, em não reconhecê-la. Faz-se necessário honrar estas heroínas que são nossas mães, mulheres e educadoras brasileiras, que merecem ter reconhecida sua base mitológica.

Gostaríamos, antes de tudo, que o reconhecimento da base mitológica africana no setor educacional, pelo menos, possa transformar a miscigenação em fator de acesso à identidade cultural integral. Ao contrário do que afirmam as justificativas, o argumento da miscigenação tem servido nos últimos tempos para disfarçar diferenças sociais entre classes.

Esta dissertação pugna pela defesa das bases míticas e ancestrais africanas, independentemente da cor da pele. O uso do critério da cor de pele para

discriminar ou, simplesmente, aceitar a discriminação velada em nosso país, vai de encontro ao princípio de igualdade. Nega às vítimas de discriminação o pleno direito de exercício à cidadania. Dessa forma, incorre-se também no erro de negar nossa própria plena identidade e expressão como brasileiros, cuja matriz africana se faz tão ou até mesmo mais importante que a européia. A maior parte das mulheres negras brasileiras sabe, de imediato, quando lhes falamos que educam seus filhos como guerreiras, de quem estamos falando, independente de suas religiões. Por outro lado, poucos pais brasileiros sabem do que estamos falando, se lhes dissermos que criaram seus filhos como um pai romano ou com a *areté* e honra do herói grego. Sendo que Iansã, heroína africana, está muito mais presente no nosso imaginário do que os heróis gregos ou o pai romano. Não se pode negligenciar este fato.

E é justamente o âmbito educacional que, efetivamente, oferece condições para combater tanto o racismo como o sexismo, comprovados através de dados estatísticos, que em pleno século XXI, mais de 120 anos após a abolição da escravidão, ainda estão presentes e atuantes em nosso país. Somente desta forma, nossas origens africanas ganharão espaço através do reconhecimento em pé de igualdade entre as bases mitológicas de nossas raízes africanas e européias do espaço do herói e da heroína.

#### **Anexo IV**

##### *O Mito de Oxum na Civilização Yorubá a Partir de seus Oríkis*

O Mito de Oxum irradia para o restante das cidades yorubás assim como para a diáspora a partir da cidade de Osogbo, na Nigéria. Segundo Verger (1957:PG108), uma das versões que traz o significado do nome da cidade e que vem do corpo de Odus de Ifá, narra o seguinte:

A festa anual das oferendas a Oxum realizada em Osogbo, na Nigéria, é uma reatualização do pacto que o primeiro rei local contraiu com o rio:

Laro, o antepassado do atual rei, após prolongadas atribulações, procurando um lugar favorável onde pudesse instalar-se com seu povo, chegou perto do rio Osun, onde a água corria permanentemente. Segundo se conta, um dia mais tarde uma das suas filhas desapareceu nas águas quando se banhava no rio e,

passado algum tempo , delas saiu, esplendidamente vestida. Declarou a seus pais que fora admiravelmente recebida e tratada pela divindade que ali morava.

Laro foi fazer oferendas de agradecimento ao rio. Muitos peixes, mensageiros da divindade, em sinal de aceitação, vieram comer o que o rei jogou na água. Um peixe de grande tamanho veio nadar perto do lugar onde ele se encontrava e cuspiu água.

Laro recolheu esta água em uma cabaça e bebeu-a, celebrando assim o pacto de aliança com o rio. Em seguida estendeu as mãos e o grande peixe saltou nelas. Ele assume o título de Ataojá, contração da frase yorubá “a lewo gba eja”, aquele que estende as mãos e pega o peixe. Ele declara: “Osun gbo”, ou seja, Osun está em estado de maturidade, suas águas sempre serão abundantes. Daí origina-se o nome da cidade de Osogbo que é dedicada a Osun.

Oxum também é cultuada em diversas outras cidades yorubás, a partir de seu mito ter irradiado a partir de Osogbo.

Segundo diversos mitos foi mulher de Xangô, Ogum, Oxóssi, Orunmilá, mãe de Logun Ede, o que na África tem diversas versões. Os mitos de associação desta Orixá com estes deuses dependem da região em que se encontrem e da influência destes Orixás no panteão regional. Isto tem reflexos na diáspora onde Oxum é associada a todos eles.

Na umbanda do sudeste, Oxum é identificada à Nossa Senhora Aparecida, padroeira do Brasil; na Bahia, à Nossa Senhora da Conceição, padroeira da Bahia; em Cuba, à Nossa Senhora da Caridade do Cobre, padroeira de Cuba. A fusão de Oxum à imagem da padroeira de diferentes localidades, provavelmente, deve-se à identificação com a maternidade.

## **Anexo V**

### *Aspectos Civilizatórios dos Orikis de Oxum*

Existem vários aspectos civilizatórios nos orikis de Oxum, como se pode notar nos versos abaixo, que evidenciam este tema.

Iyalode muito gorda que fende as vagas.

Iyalode cuja pele é muito lisa.

Iyalode, em yorubá, significa *Iya* (mãe) *l* (da) *ode* (corte ou praça em referência ao mercado). A *Iyalode* é a líder das mulheres no mercado e, por isso, desempenha papel central nas relações com os homens da sociedade Ogboni e das sociedades ligadas às realezas. Por este motivo, tem também um papel de destaque entre as mulheres, e também pela idade, que a torna, apta a desempenhar papéis de decisão, que seriam, normalmente, masculinos. Oxum também é chamada de *Iyalode*, assim como Yansã. Apesar de serem mitos com características bem diversas, Oxum e Yansã falam de aspectos do poder feminino nas sociedades yorubás.

Na sequência, os versos fazem referência ao papel que as mulheres desempenham na medicina tradicional, assumindo o papel de sacerdotisas, sobretudo de Oxum:

Ela faz por qualquer um o que o médico não faz.

Orixá que cura doença com água fria

Se ela cura a criança, ela não apresenta honorários ao pai.

Mãe venha a me ajudar a ter um filho (alusão à fertilidade do mito e ao prosseguimento da sociedade de linhagens).

Iyabale faz coisas secretas e faz remédios.

Ela tem remédios gratuitos e dá de beber mel às crianças

As imagens dos versos abaixo relatam suas funções de educadora, seja como mãe ou como mulher:

Ela diz à cabeça má para que se torne boa.

Mulher descontente no dia que seu filho briga

Ela segue aquele que tem filhos sem o deixar

Ela recusa a falta de respeito

Ela permanece na galeria da casa e ensina às crianças as línguas e tudo aquilo que elas não sabem (alusão direta ao papel da mulher como educadora representada por esse mito).

Ela desvenda com as pessoas de onde vem a maldade

A mão da criança é suave.

Oxum é suave.

Dona do cobre apodera-se tranquilamente das crianças (por seu conhecimento)

Ela conserta a cabeça má das pessoas.

Com as mãos compridas ela tira seu filho da armadilha.

Ela chega e a perturbação se acalma

Ologun Ede, aquele que tem medo não pode tornar-se uma pessoa importante (em uma sentença e instrução direta a seus filhos).

Oxum age com calma

Minha mãe que cria o jogo de ayo e cria o jogador

O filho entregará o dinheiro em sua mão

Deixem a criança rodear meu corpo com as mãos

A mão da criança é suave

Oxum é suave.

Vemos no exemplo destes “Orikis de Oxum”, referências ao papel da mulher como educadora, inspirada por este mito. A função pedagógica aqui é inegável. O papel da mãe, protetora, educadora e heroína contida no mito está presente. Podemos, inclusive, ver nossas mestras e mães na diáspora desempenhando seus papéis de educadoras, muito mais presentes neste exemplo e nestas frases de Oxum, do que nos conceitos abstratos e distantes dos heróis gregos ou pais romanos que vemos em nossa formação de educadores no Brasil, mesmo em universidades, tidas elite da educação.

Além da função pedagógica do mito, percebe-se também a função sociológica que estes corpos sociais de “educadoras” e “mães de família” desempenham ao se formarem nos seios das linhagens.

No templo de Oxum, em Osogbo, a função de educar iniciados cabe às sacerdotisas e à Idi Osun, e baseiam-se no que vemos nestes orikis.

Até mesmo no verso, “Osun lava suas jóias de cobre e não lava suficientemente seus filhos”, destaca-se uma função pedagógica. Quando estive no Egito, vi um comportamento parecido, que, inclusive, me lembrou este verso de Oriki. Ao perguntar às camponesas da região de Luxor, por que não zelavam e pareciam descuidar de seus filhos, tive a resposta: “ Excesso de zelo não educa”. Lembrei-me, inclusive, dos textos clássicos sobre educação, de Rousseau ao ouvir isto, pois ele defendia de alguma forma esta particularidade nos povos indígenas da América. Oxum está ligada, também, ao sistema econômico quando alude à acumulação de riquezas e ao próprio fato de economizar conforme vemos nos versos de Oriki abaixo.

Ela cavouca areia para nela guardar dinheiro.

Ela cavouca a areia para nela recolher dinheiro (alusão direta à necessidade de economizar).

Oxum dona das profundezas da riqueza

Ela tem muito dinheiro e sua palavra é suave

Ela se apropria do feriado, ela se apropria da riqueza

É uma freguesa dos mercadores de cobre (este, e não o ouro, era considerado o metal mais nobre dentre os yorubás).

Ela fica em casa e estende a mão às riquezas (em relação direta às profissões femininas, sobretudo, às ligadas ao artesanato caseiro).

A grande riqueza agrada

Ela come quiabo caro sem pedir fiado

Ela dança nas profundezas da riqueza

Ela é elegante e tem dinheiro para divertir-se

Ela manda cozinhar sopa de quiabo e não fica endividada

Oxum inclino-me

Ela é dona do ouro.

Talvez esse domínio de parte do mundo financeiro e do sistema econômico, que alude à função das Iyalodes, vendedoras do mercado, possa explicar, juntamente com o que nos fala Balandier, os momentos de inversão de papéis, momentos nos quais as mulheres tornam-se realmente esta metade perigosa. Nos versos de Oriki (abaixo), o mito assume este papel, inspirando o corpo social de vendedoras do mercado e de Iyalodes, que também se organizavam em sociedades femininas ligadas à magia. Vemos resquício nos terreiros de candomblé do Brasil, na diáspora onde as mulheres desempenham papel importantíssimo, tal qual as Iyalodes, que no contexto africano, por serem chefes das mulheres do mercado tinham acesso a todas mercadorias necessárias para a confecção das oferendas e objetos necessários para a magia assim como afirmam Verger (1963) e Bastide (1963). Estas mulheres da diáspora das quais descendemos, sem dúvida, são herdeiras destes corpos sociais de vendedoras e sacerdotisas africanas influenciadas por este mito.

Isto se torna claro, assim como a importância dos papéis femininos desempenhados por elas, nos versos do oriki:

Mãe de Adisa Olosun, não se esqueça de mim

Não existe lugar onde não se conheça Oxum, poderosa como o rei

Ela dança e pega a coroa, ela dança sem pedir

Se a mulher está no caminho, o homem foge

Ela recebe o mensageiro do rei sem lhe prestar reverências

Ela entra na casa do preguiçoso e este foge (menção ao preguiçoso como transgressor moral conforme vimos em textos anteriores)

Desperta e age como alguém famoso

Ela tem um título e viaja

É raro uma mulher coroadada  
Ela caminha com uma postura altiva  
Ajoelhem para as mulheres,  
As mulheres são a inteligência da Terra  
O homem não pode fazer nada sem a mulher  
Um grande poder foi concedido a todas as mulheres através de ti,  
Não abusem as mulheres deste poder,  
Senão lhes será retirado.

## **Anexo VI**

*Itan Ifá- Como minha mãe Oxum nos educa ainda hoje na diáspora.*

Vejo nas minhas mestras, muito mais do que os pedagogos da Grécia ou de heróis de epopéias clássicas ou o pai romano.

Vejo mulheres que ficam na galeria da casa e ensinam para as crianças as línguas que elas não sabem.

Vejo mulheres que querem tornar cabeças ruins e más em cabeças boas

Que descobrem com as pessoas de onde vêm a maldade e a opressão

Que nos dizem que se tivermos medo dificilmente nos tornaremos pessoas importantes.

Vejo educadoras que seguem os que têm filhos sem deixá-los quando educam as crianças.

Vejo mulheres descontentes nos dias em que seus filhos brigam ou são injustiçados.

Vejo aquelas que, com seu conhecimento de educadoras, tiram seus alunos das armadilhas da ignorância, como se fossem seus próprios filhos.

Vejo mulheres mãe e educadoras que agem com calma, cuja paixão pelo saber acalmam as perturbações de espírito dos que buscam o conhecimento.

Vejo mulheres que com sua sabedoria criam o jogo da vida e através de seus ventres dão a luz aos jogadores.

Mulheres que administram lares, pois seus filhos dão o dinheiro em suas mãos dos dois lados desta diáspora.

Mulheres que dizem que a mão da criança é doce e que deixam a criança que jamais morre em nós rodear seu corpo com as mãos.

Mulheres que são a doçura de nossa inteligência.

E além do que vemos em seus versos de Oriki, mãe Oxum.

Vejo mulheres que, sobretudo, recusam a falta de respeito.

O mesmo respeito que buscamos como filhos desta nação e só conseguiremos quando deixarmos de negar nossas verdadeiras origens dos ventres de nossas mães Negras de África.