



ÁFRICA-BRASIL. LAÇOS E IDENTIDADES: MEDIAÇÕES NECESSÁRIAS ENTRE A EDUCAÇÃO SOCIAL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Arthemisa Freitas Guimarães Costa*

Christiane Nascimento Ferreira**

Lídia Lopes Ozório***

Selma Bajgielman****

Siméa Paula de Carvalho Ceballos*****

Resumo: A Lei n. 10.639/2003 simboliza, simultaneamente, um ponto de chegada das lutas antirracistas ao país e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação. Porém, depois de mais de uma década de sua promulgação, ainda é evidente e revelador o desconhecimento, por parte dos profissionais da educação, do seu teor e, por consequência, de sua efetiva aplicabilidade. Este artigo tem como objetivo compartilhar a experiência resultante do curso de Formação Inicial e Continuada África-Brasil: Laços e Identidades, desenvolvido no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Campus Avançado Carmo de Minas, tendo como escopo teórico-metodológico a mediação entre a educação social e a educação escolar. O público atendido foi formado por profissionais da educação e de outras áreas. Alcançou a microrregião do entorno do *campus*, abrangendo oito municípios. Cientes de que essa é uma temática da cultura, portanto, de que trabalhamos numa área de deslocamento (HALL, 2003), o curso teve como eixo norteador o reconhecimento da pluralidade histórica, étnica e cultural dos dois continentes e, por isso, a existência de muitas Áfricas e de muitos Brasis. Quatro foram as disciplinas basilares: Educação e Relações Étnico-Raciais, História da África, Literatura Afro-Brasileira e Africana, Arte e África.

Palavras-chave: Educação social. Educação Escolar. Educação étnico-racial. História afro-brasileira. Cultura afro-brasileira.

* Mestranda em Educação pela Universidade de São Paulo (FEUSP). Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Campus Avançado Carmo de Minas. *E-mail:* arthemisa.costa@ifsuldeminas.edu.br

** Doutora em Estudos Literários pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora. *E-mail:* chrisnfe@gmail.com

*** Mestra em Letras pela Universidade Vale do Rio Verde. Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Campus Avançado Carmo de Minas. *E-mail:* lidia.ozorio@ifsuldeminas.edu.br

**** Mestra em Letras pela Universidade Vale do Rio Verde. Pedagoga e artista plástica. *E-mail:* selmabaj@gmail.com

***** Mestra em Letras Universidade do Rio Verde. Professora EBIT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Campus Avançado Carmo de Minas. *E-mail:* simea.ceballos@ifsuldeminas.edu.br

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, estabelece o marco normativo de redemocratização do Brasil. Apresenta fins explícitos para atuação do Estado com vistas à efetivação dos direitos sociais. No campo do direito à educação, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 referenda os princípios estabelecidos na Constituição, disciplina a educação escolar e considera que esta se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. Estabelece, em seu artigo 3º, os princípios que norteiam a educação escolar:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII – consideração com a diversidade étnico-racial (Incluído pela Lei n. 12.796, de 2013).

Apesar de a LDBEN restringir sua abrangência à educação escolar, os princípios explicitados implicam, necessariamente, a vinculação com a educação social, pois

[...] no bojo da redemocratização, estão novas questões colocadas para o Estado, os governos, a sociedade, o cidadão, assim como velhas questões, que encontram sua melhor expressão na emergência de novos sujeitos de direitos, em referência ao nosso passado histórico. Essa caracterização, por si só, já justifica admitir que a Pedagogia Social a ser construída no Brasil precisa contemplar simultaneamente três tempos históricos: o passado, no sentido da problematização dos processos históricos que resultaram em negação de direitos, forte exclusão social e estigmatização de diversos segmentos sociais; o presente, no sentido de reaprendizagem de hábitos, costumes e tradições que sirvam de referências para as gerações que nasceram sob a égide do regime de exceção política; e o futuro, enquanto utopia desejável, mas que tem como desafio principal a redução do abismo social que separa ricos e pobres, e que constitui condição *sine qua non* para a edificação de uma sociedade mais humana, mais justa e igualitária (SILVA et al., 2011, p. 167).

Pode-se considerar como um dos entraves para a efetivação dos princípios estabelecidos na Constituição e na LDBEN a abordagem restrita e tradicionalmente concebida no conceito educação/ensino. Uma visão em que o ensino se dá por meio da relação entre dois indivíduos, na qual a educação se configura como a simples passagem de conhecimento e informações do professor (sujeito que sabe) para o aluno (que não sabe): "Nesse processo, o mais importante é o conteúdo a ser transmitido, aparecendo o educador como simples provedor dos conhecimentos e informações e o educando como simples receptáculo desses conteúdos" (PARO, 2010, p. 21).

A ênfase restrita à transmissão de conteúdos escolares situa-se na perspectiva da educação como exercício do poder, em que os conhecimentos escolares representam uma versão drasticamente reduzida de conhecimentos e culminam na disseminação da cultura dominante.

Boaventura Sousa Santos, no livro *Epistemologias do Sul*, denuncia a supressão de saberes decorrentes da adoção da norma epistemológica dominante, que resulta em um pensamento abissal:

[...] a epistemologia dominante é, de facto, uma epistemologia contextual que se assenta numa dupla diferença: a diferença cultural do mundo moderno cristão ocidental e a diferença política do colonialismo e capitalismo. A transformação deste hipercontexto na reivindicação de uma pretensão de universalidade, que se veio a plasmear na ciência moderna, é o resultado de uma intervenção epistemológica que só foi possível com base na força com que a intervenção política, econômica e militar do colonialismo e do capitalismo modernos se impuseram aos povos e culturas não-ocidentais e não cristãos.

[...]

A ideia central é, como já referimos, que o colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu a supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados. As epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos (SANTOS; MENESES, 2010, p. 16, 19).

Nesse contexto, a Lei n. 10.639/2003¹ é um acontecimento histórico, pois inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e simboliza, simultaneamente, um ponto de chegada das lutas antirracistas ao país e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação. Porém, depois de mais de uma década de sua promulgação, ainda é evidente e revelador o desconhecimento,

1 - Posteriormente, a Lei n. 11.645/2008 ampliou o escopo dessa política de educação afirmativa garantindo a obrigatoriedade da temática de história e cultura dos povos indígenas.

por parte dos profissionais da educação, do seu teor e, por consequência, de sua efetiva aplicabilidade.

Este artigo tem como objetivo compartilhar a rica experiência resultante do curso Formação Inicial e Continuada (FIC) desenvolvido no Instituto Federal de Educação do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) – Campus Avançado de Carmo de Minas, realizado no segundo semestre de 2016. Partindo da premissa da problematização das fronteiras – reais, simbólicas e disciplinares –, o curso FIC África-Brasil: Laços e Identidades envolveu professores(as) da educação infantil e dos ensinos fundamental, médio e superior, pedagogos(as), secretários(as) municipais de Educação, além de profissionais das mais diversas áreas – como policiais e médicos(as). Atingindo a microrregião do entorno do IFSULDEMINAS, cerca de 120 vagas foram ofertadas, abrangendo oito municípios. Cientes de que essa é uma temática da cultura, portanto de que trabalhamos numa área de deslocamento (HALL, 2003), o curso teve como eixo norteador o reconhecimento da pluralidade histórica, étnica e cultural dos dois continentes e, por isso, a existência de muitas Áfricas e de muitos Brasis.

A proposta dessa formação, à medida que questiona a supressão de conhecimentos dos povos africanos e da cultura afro-brasileira e valoriza o diálogo horizontal entre os conhecimentos e saberes populares, busca romper com o pensamento abissal tão arraigado ainda em nossa formação. Conforme explica Santos,

O PENSAMENTO MODERNO OCIDENTAL é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceita de inclusão considera como sendo o Outro. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialéctica (SANTOS; MENESES, 2010, p. 31-32).

Os saberes populares que resistiram constituem as práticas de educação social², educação comunitária³ e educação popular⁴. No Brasil, a educação social sempre esteve presente,

2 - Para aprofundamento do conceito, ver Díaz (2006).

3 - Para aprofundamento do conceito, ver Carneiro (1987).

4 - Para aprofundamento do conceito, ver *Marco de referência da educação popular para as políticas públicas* (BRASIL, 2014).

porém no contexto da invisibilidade, pois "não houve esforços no sentido de contextualizar ou de fundamentar estas práticas sob o marco teórico e metodológico de uma Teoria Geral da Educação Social, que é a Pedagogia Social " (SILVA, 2008, p. 2).

Portanto, concretizar os princípios constitucionais da educação implica dar vozes a essas educações que constituem a identidade do povo. Os princípios estabelecidos na Constituição e na LDBEN vão ao encontro do pensamento pós-abissal, pois se baseiam no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos, na igualdade, na liberdade, no pluralismo de ideias, no respeito, na tolerância e na democracia. A educação escolar sozinha não dará conta de concretizá-los, a esperança encontra-se, pois, na diversidade de educações que, partindo de uma visão emancipatória, atuam em diversos campos: comunitário, social, popular; abordam questões de gênero, étnico-raciais, de direitos humanos; e estão ligadas a diversas esferas: pastoral, sindical, movimentos sociais e populares e governos democráticos.

São *educações* que concebem o Estado e a Sociedade como uma arena (no sentido gramsciano) na qual é preciso marcar posição, garantir conquistas e conquistar novos direitos, trabalhando com as contradições e limites existentes tanto no Estado quanto fora dele. É essa diversidade que configura a grande riqueza da educação popular, da educação social e da educação comunitária.

A *diversidade* é a marca desse movimento de educação social, popular, cidadã, cívica, comunitária. Trata-se de uma rica diversidade que precisa ser compreendida, respeitada e valorizada. A primeira impressão que se tem é de fragmentação, mas se olharmos o conjunto desta obra, veremos que ela está unida – "cimentada", como diria Antonio Gramsci (1968) – por uma causa comum, chamada pelos movimentos sociais de "outro mundo possível". Essa diversidade tem em comum o compromisso ético-político com a transformação da sociedade, desde uma posição crítica, popular, política, social e comunitária (GADOTTI, 2012, p. 2, grifo do autor).

Estabelecer vínculos orgânicos entre a educação social e a educação escolar possibilitará adentrar na cultura popular, conhecer e valorizar as matrizes culturais dos povos que constituíram a formação do povo brasileiro.

MATERIAL E MÉTODOS

O curso FIC África-Brasil: Laços e Identidades foi desenvolvido no eixo tecnológico Desenvolvimento Educacional e Social do *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos* (BRASIL, 2016), que permite mediações necessárias entre a educação escolar e a educação social. A carga horária total do curso foi de 80 horas, na modalidade presencial. As aulas aconteceram aos

sábados, quinzenalmente, no período de outubro a dezembro de 2016. Todos os encontros aconteceram no IFSULDEMINAS, Campus Avançado Carmo de Minas.

Tendo como fio condutor a Lei n. 10639/2003, quatro foram as disciplinas basilares: Educação e Relações Étnico-Raciais, História da África, Literatura Afro-Brasileira e Africana, Arte e África.

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A disciplina Educação e Relações Étnico-raciais é fruto de um pensar e agir sobre as questões raciais em nosso país, que durante séculos tem permeado as relações em nossa sociedade de forma excludente, preconceituosa e racista, impondo um lugar de sofrimento e humilhação para nossa população afrodescendente nos diferentes segmentos sociais, econômicos, culturais, políticos e, principalmente, educacionais. Segundo o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*,

Sabemos que a educação básica é profundamente marcada pela desigualdade no quesito da qualidade e é possível constatar que o direito de aprender não está garantido para todas as crianças, adolescentes e jovens de nosso país. Sendo que uma das mais importantes marcas dessa desigualdade está expressa no aspecto racial. Estudos realizados no campo das relações raciais e educação explicitam em suas séries históricas que a população afrodescendente está entre aquelas que mais enfrentam cotidianamente as diferentes facetas do preconceito, do racismo e da discriminação que marcam, nem sempre silenciosamente, a sociedade brasileira. Há evidências que processos discriminatórios operam nos sistemas de ensino, penalizando crianças e jovens negros, levando-os à evasão e ao fracasso, resultando no reduzido número de negros e negras que chegam ao ensino superior (BRASIL, 2009, p. 13).

Sabe-se hoje que há correlação entre pertencimento étnico-racial e sucesso escolar, apontando, portanto, a necessidade e uma imprescindível determinação para que nossa diversidade cultural passe a integrar o ideário educacional. Não como um problema, como ainda é vista hoje, mas sim como um rico aporte de valores, posturas e práticas que devem conduzir ao melhor acolhimento e à maior valorização dessa diversidade nos ambientes escolar e social das crianças e dos jovens brasileiros.

Partindo desse pensar crítico-reflexivo sobre nossas questões raciais e da vivência como militante do Movimento Negro e educadora, seja na modalidade social ou escolar, desenvolvemos nossa disciplina com as temáticas acerca das legislações pertinentes a políticas de

promoção da igualdade racial e ações afirmativas. Foram apresentados estudos sobre a constituição da identidade afro-brasileira e o papel da escola como campo de formação humana e propulsora da construção dessa identidade na diversidade cultural do nosso país. Nessa disciplina, os participantes puderam refletir sobre o papel do professor, ator social e educacional, o qual poderá romper com o sistema de educação reprodutor e mantenedor das desigualdades sociais: “E porque conhecemos as leis da reprodução é que temos alguma chance de minimizar a ação reprodutora da instituição escolar” (BOURDIEU, 2009).

Lançamos mão de aulas expositivas dialogadas e rodas de conversas que geraram debates e questionamentos, o que causou grande perplexidade e relatos pessoais emocionantes acerca das situações dolorosas de discriminação e preconceito que alguns de nossos discentes vivenciaram. Realizamos apresentação de vídeos: documentários e campanhas educativas sobre a questão racial no Brasil e no mundo, para dimensionamento da realidade camuflada por meio do mito da democracia racial. Partindo dos temas abordados e do acervo disponibilizado, propusemos um seminário em que cada discente, por meio de sua experiência profissional e da temática que mais suscitou reflexão e gerou interesse, produziu sua apresentação. Realizamos ainda uma exposição de livros didáticos, acadêmicos, literários infantojuvenis, periódicos, revistas e vídeos, para que os participantes tivessem contato com os diversos autores que tratam do tema nas áreas das ciências humanas e sociais.

A disciplina de Educação e Relações Étnico-raciais do Curso FIC: África-Brasil cumpriu um papel para além dos muros da escola, propondo para todos os participantes uma resignificação do olhar sobre nossa matriz africana e, conseqüentemente, sobre nós mesmos, a fim de que nos tornemos cidadãos orgulhosos de nosso pertencimento étnico-racial e possamos contribuir efetivamente para a construção de uma nação democrática, onde todos tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. Conforme Nilma Lino Gomes (2005, p. 51-52) salienta,

[...] refletir sobre a questão racial brasileira não é algo particular que deve interessar somente às pessoas que pertencem ao grupo étnico/racial negro.

Ela é uma questão social, política e cultural de todos(as) os(as) brasileiros(as). Ou seja, é uma questão da sociedade brasileira e também mundial quando ampliamos a nossa reflexão sobre as relações entre negros e brancos, entre outros grupos étnico-raciais, nos diferentes contextos internacionais. Enfim, ela é uma questão da humanidade.

Por isso é preciso falar sobre a questão racial, desmistificar o racismo, superar a discriminação racial. Diferentemente do que alguns pensam, quando discutimos publicamente o racismo não estamos acirrando o conflito entre os diferentes grupos étnico/raciais. Na realidade é o silenciamento sobre essa questão, que mais reforça a existência do racismo, da discriminação e da desigualdade racial. Especialmente nas escolas e universidades, que são os ambientes propícios à discussão deste tema, dentre outros tão caros à sociedade brasileira.

Mas não basta apenas falar. É importante saber como se fala, ter a compreensão do que se fala e mais: partir para a ação, para a construção de práticas e estratégias de superação do racismo e da desigualdade racial. Essa é uma tarefa cidadã de toda a sociedade brasileira e não só dos negros ou do movimento negro. E a nossa ação como educadores e educadoras, do ensino fundamental à Universidade, é de fundamental importância para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, que repudie qualquer tipo de discriminação.

Como educadores, seja no âmbito social ou educacional, temos que exercer uma efetiva militância para minimizar as distorções históricas que, infelizmente, constituíram a trajetória de formação de nossa população afro-brasileira.

HISTÓRIA DA ÁFRICA

Partindo da premissa foucaultiana de que o conceito de verdade é um processo historicamente construído, pensamos a História – e seus eventos – pelo prisma da problematização. Discutir, analisar e contextualizar o fenômeno da escravidão negra e seus impactos na formação das Américas – sobretudo no Brasil – parece perpassar, portanto, por uma visada calcada em áreas afins e complementares das ciências humanas. Como, a respeito, propõe Michel Foucault (1998, p. 71):

[...] a verdade se dá ao saber apenas através de "problematizações", e que as problematizações se fazem apenas a partir de "práticas", práticas de ver e práticas de dizer. Essas práticas, o processo e o procedimento, constituem os procedimentos do verdadeiro, "uma história da verdade".

Compreender a História como trama, com suas tensões e imbricações, abre caminho para que culturas marginalizadas ou tidas como invisíveis – por vezes consideradas a-históricas, como no caso da miríade africana – sejam reconhecidas nas suas especificidades e contextos. Sem que haja ou, dito com mais precisão, para que sejam diminuídas as impressões hierárquicas entre grupos étnicos. Reconhecer como a escravidão negra foi permitida, aceita, operacionalizada e realizada por grupos e culturas tão diversas requer um olhar para a complexidade desse fenômeno, conforme afirma Paul Veyne (1995, p. 180) acerca da análise foucaultiana:

[...] a história-genealogia a Foucault preenche, pois, completamente o programa da história tradicional; não deixa de lado a sociedade, a economia etc., mas estrutura essa matéria de outra maneira: não os séculos, os povos nem as civilizações, mas as práticas; as tramas que ela narra são a história das práticas e que os homens enxergaram verdades e as lutas em torno dessas verdades.

Isso posto, a disciplina História da África, intitulada "África e Brasil: relações e interfaces", dentro da limitação do tempo, objetivou: apresentar os instrumentais teóricos essenciais para a compreensão da História como processo; compreender as relações múltiplas nas quais a História da África, a partir da perspectiva ocidental, tradicionalmente esteve inserida; reconhecer a diversidade histórica e cultural do continente africano, percebendo-o como as "muitas Áfricas"; refletir, partindo do exemplo africano, a respeito do amplo espectro cultural brasileiro; entender a dialética dominação/ resistência.

Como o curso atendeu a uma grande demanda de professores dos ensinos básico e médio, tencionamos contribuir para diminuir a distância, por vezes gigantesca, entre a discussão mais acadêmica, a prática da sala aula e as posturas cotidianas. Inspirados pelo compromisso do intelectual orgânico, proposto por Antonio Gramsci – e salientado por Stuart Hall na prática dos Estudos Culturais, consideramos que o conhecimento pode transformar realidades:

Porque um segundo aspecto da definição de Gramsci do trabalho intelectual – definição que penso ter estado sempre próxima na noção dos estudos culturais como projeto foi a sua exigência de que o "intelectual orgânico" trabalhasse simultaneamente em duas frentes. Por um lado, tínhamos que estar na vanguarda do trabalho intelectual, pois, segundo Gramsci, é dever dos intelectuais orgânicos ter conhecimentos superiores aos dos intelectuais tradicionais: conhecimentos verdadeiros, não apenas para fingir que se sabe, não apenas ter a facilidade do conhecimento, mas conhecer bem e profundamente. [...] Contudo, o segundo aspecto é igualmente crucial: o intelectual orgânico não pode subtrair-se da responsabilidade da transmissão dessas idéias, desse conhecimento, através da função intelectual, aos que não pertencem, profissionalmente, à classe intelectual (HALL, 2003, p. 207).

A disciplina pretendeu, portanto, apresentar os estudos acerca da História da África como ponto basilar de uma discussão que englobou uma profunda problematização. Tendo o Atlântico como ponte, as histórias dos dois continentes se encontraram – não sem choques – para formar civilizações em que racismo, marginalização, desigualdade e preconceito ainda são grandes legados a serem vencidos. Embora essa herança tenha proporcionado uma alquimia cultural única, também ímpares e complexas são as suas tensões. O resgate da memória e a visibilidade dessas matrizes, acreditamos, são vias essenciais para o reconhecimento e o enfrentamento da nossa singularidade.

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

A disciplina Literatura Afro-Brasileira e Africana teve como principais objetivos discutir a relação língua, literatura e etnicidade tendo como perspectiva a educação, bem como propor

o ensino/aprendizagem da língua e da literatura como prática pedagógica que propicie a assunção de uma identidade afro-brasileira.

A literatura, vista como linguagem carregada de significados, que reinventa a realidade com as palavras, ao ser usada como instrumento de valorização e construção de uma identidade étnica e cultural positiva, pode tornar-se uma forte aliada na desconstrução de estereótipos racistas presentes na sociedade brasileira. Dessa maneira, podemos defender que

A leitura de textos africanos de Língua Portuguesa corresponde, portanto, a viagem em diferença: durante a trajetória, montam-se e desmontam-se cenas imaginárias em espaços poéticos e ficcionais ainda pouco navegados. Isso porque, em se tratando de referências africanas, os cenários comumente configurados para/por nós, brasileiros, são principalmente os de miséria e analfabetismo, bem como o exotismo das roupas coloridas, do batuque e do rebolado, ou seja, um imaginário que, em seu caráter reducionista e preconceituoso, não prevê a elaboração intelectual e a produção da literatura (AMÂNCIO; GOMES; JORGE, 2008, p. 49-50).

Por isso, acreditamos que a literatura deve ser problematizada como espaço de criação, de identidade e de diferença, já que podemos situá-la como parte da cultura. Conforme afirma Mikhail Bakhtin (1997, p. 362), "a ciência literária deve, acima de tudo, estreitar seu vínculo com a história da cultura. A literatura é uma parte inalienável da cultura, sendo impossível compreendê-la fora do contexto global da cultura numa determinada época".

Diante disso, nos encontros realizados foram apresentados textos literários infantojuvenis e literaturas afro-brasileiras e africanas do século XX, modos de representação do negro e da cultura afro-brasileira no interior das obras selecionadas, e a Lei n. 10.639/2003 foi abordada sob a luz das formulações estéticas das literaturas africana e afro-brasileira. O intuito foi contribuir para a formação continuada dos profissionais para a diversidade étnico-racial.

Assim, como método, adotamos aulas expositivas e participativas com a intenção de estimular perguntas e questionamentos por parte dos discentes. Houve leitura crítica de poemas e contos, vídeos para análises e reflexões, relatos de experiências, declamação de poemas escolhidos, oficinas de contação de histórias, trabalhos e discussões em grupos. Foi apresentada a vida e obra de Carolina Maria de Jesus, considerada a primeira "favelada e escritora" reconhecida em nosso país, a qual se projeta como sujeito de um gênero literário e social (LEAHY-DIOS, 2013). Mostrou-se também um panorama da literatura africana dos países de língua portuguesa: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe; o que muito contribuiu para a discussão de como o espaço que as culturas africanas e afro-brasileiras e a literatura ocupam na escola precisa ser expandido.

A essência desses encontros foi permitir aos participantes, a partir do contato que tiveram com as literaturas afro-brasileira e africana, o desdobramento dos conhecimentos em suas

práticas profissionais, bem como o intercâmbio de experiências com outros colegas, inspirando novas vivências e reflexões. Isso poderia resultar no cumprimento do papel de uma educação que privilegia a cidadania, valoriza a pessoa humana e não desmerece as nossas raízes culturais e históricas.

ARTE E ÁFRICA

A disciplina Arte e África foi permeada pelo incômodo questionamento sobre como a arte africana de estética negra não é, até os dias atuais, considerada arte. Para conduzir tais reflexões, utilizamos a proposta triangular de Ana Mae Barbosa (2005) e nos expusemos ao pensar, ao fruir e ao fazer, com a perspectiva de que o pensamento crítico auxiliasse a fruição, inclusive do que pode, à primeira vista, parecer exótico e estranho, e que o fazer pudesse, transformando os materiais, alterar nossa percepção sobre a arte produzida na África subsaariana.

Durante as aulas e oficinas, estudos introdutórios acerca do universo da cultura africana, como análise de contos, experiências sonoras e corporais, releituras, coleta de materiais na natureza, modelagem, produção de esculturas e máscaras por parte dos discentes e experiências cênicas, foram essenciais para uma melhor compreensão das produções artísticas.

Para Dilma de Melo Silva (2006), a conceituação de primitiva dada à arte africana está diretamente ligada à ideia de que a inferioridade técnica de uma civilização implica uma inferioridade artística. Como pode ser considerada primitiva e tecnicamente pouco elaborada a arte que deu origem ao processo da cera perdida⁵?

O artista africano produz com o intuito de sugerir e não de reproduzir algo. Ele é o ser capaz de transformar *Kintu* em *Kuntu*. A estética bantu considera *Ntu*, a força ser, que habita *Muntu*, o homem vivo ou morto, capaz de manejar *Kintu*, que são diferentes materiais e ferramentas, e transformá-los em *Kuntu*, modalidades valorativas, como alegria, beleza, coragem e outras (SILVA, 2006, p. 49)

A pungência da produção africana não foi, nem é, suficiente para merecer o *status* de objeto de arte? Cabe questionar:

- Quando e como, na história da arte que rege os parâmetros globais, o negro foi representado?

Verificamos que o geometrismo, a desproporção e a assimetria, presentes nas obras produzidas na África, originaram a escola cubista de Pablo Picasso e George Braque, após o intenso contato dos artistas com esculturas e máscaras africanas. Mas, apenas recentemente, sobretudo a partir do século XXI, tal fato passa a ser timidamente relatado.

5 - A cera perdida é um método de escultura por modelagem que utiliza em seu processo: modelagem, derretimento e fundição.

No nosso país, desde a metade do século XVI, a competência escultórica do negro africano garantiu sua participação e influência no barroco brasileiro, revelada na qualidade com a qual as igrejas foram talhadas e douradas e nos traços negroides dos anjos e das madonas.

Segundo Silva (2006), as singularidades contidas nas produções artísticas negro-africanas não costumam ser apreendidas através da excludente ótica ocidental. Muitos aspectos tratam de forma complexa e detalhada tal estética. Dentre eles: *jijora*, que avalia as relações de verossimilhança entre objeto e modelo; *ifarahon*, que trata da visibilidade e de como o objeto se relaciona com o ambiente circundante; *gigun*, que analisa a composição e sua qualidade em relação ao equilíbrio, simetria/assimetria; *odod*, que é representação do indivíduo em pleno vigor; e *tatu*, que denota serenidade, parcimônia e harmonia.

Para a formação do educador, que se pretende multicultural e inclusiva, e para uma compreensão mais plena de quem somos, é inviável permanecer ignorando esse universo tão rico e relevante.

RESULTADOS

Refletindo acerca do papel do professor na atualidade, seus desafios e protagonismo diante do resgate da memória social, Ecléa Bosi (1983, p. 42) – na esteira dos escritos de Walter Benjamin (1994) a respeito do desaparecimento da figura do narrador na modernidade – sugere: "Por que decaiu a arte de contar histórias? Talvez porque tenha decaído a arte de trocar experiências". Na era da informação rápida e, frequentemente descartável, o tempo e a disponibilidade para compartilhar vivências tornam-se cada vez mais raros. Dar voz às memórias pessoais propicia uma comunhão com o outro, enriquecendo a própria perspectiva: "A arte da narração não está confinada nos livros, seu veio épico é oral. O narrador tira o que narra da própria experiência e a transforma na experiência dos que o escutam" (BOSI, 1983, p. 43).

A proposta metodológica adotada tornou os participantes mais confiantes e seguros para narrarem suas histórias pessoais e relatarem experiências que marcaram suas trajetórias, bem como tratarem de questões relacionadas ao preconceito e ao racismo – em sala de aula, nos demais ambientes de trabalho e nos círculos sociais. Essa prática fortaleceu um dos aspectos cruciais enfatizados nos estudos teóricos: a necessidade de trazer à luz toda a temática da nossa matriz africana, compreendendo que os desafios ainda são contemporâneos. Conforme salienta Bosi (1983, p. 48):

Entre o ouvinte e o narrador nasce uma relação baseada no interesse comum em conservar o narrado que deve poder ser reproduzido. A memória é a faculdade épica por excelência. Não se pode perder, no deserto dos tempos, uma só gota da água irisada que, nômades, passamos do côncavo de uma mão para outra.

Durante todo o desenvolvimento do curso, nossos discentes ficaram muito incomodados com o descortinar de conhecimentos e com a realidade sobre o racismo, a discriminação e o preconceito que a população afrodescendente sofre ainda em nosso país e no mundo. Muitos reconheceram o grande desconhecimento sobre a temática e a invisibilidade com que o tema é tratado no ambiente escolar e na sociedade como um todo. A seguir, o relato de uma professora da educação infantil:

Sou professora contratada como auxiliar de creche e atuo numa turma de alunos de três anos na rede municipal. Devo confessar que o Curso FIC: África-Brasil tem me aberto novas perspectivas e conhecimento acerca de nossa matriz africana, e como é urgente e necessário esse olhar cuidadoso em nossa escola com as questões raciais. No início do ano, estava realizando a higiene pessoal das crianças para a hora da saída. Cada criança, por sua vez, sentava no meu colo para que pudesse pentear o cabelinho e colocar os enfeites. Então observei que uma criança negra se afastava de mim cada vez que outra sentava no meu colo e acabou ficando no canto da sala. Quando terminei de ajeitar as outras meninas, fui até ela e falei que era a sua vez, mas ela se recusou. Depois de muito insistir e perguntar por que ela não queria que eu penteasse o seu cabelo, ela respondeu: "Meu cabelo é muito ruim e difícil de pentear... vai dar muito trabalho!", Me deu um nó na garganta, peguei a menina no meu colo e falei que de forma alguma ia dar trabalho e que ela ficaria mais bonita ainda depois que eu penteasse. Foi instantâneo o brilho do seu olhar...! E hoje vejo aqui, com nossas reflexões, como muitas vezes somos omissos e despreparados para lidar com questões tão essenciais da relação humana⁶ (informação verbal).

Além dos relatos e das memórias narradas dos participantes no decorrer das aulas, ao final do curso foi realizada uma pesquisa avaliativa.

A pesquisa foi realizada com 60 participantes, e, como evidencia a Tabela 1, a maioria considerou que o grau de aprendizagem com o curso foi ótimo e que os conhecimentos adquiridos poderão ser aplicados em sua profissão.

6 - Fala da professora Adriane da Silva Oliveira Paiva na disciplina Educação e Relações Étnico Raciais, curso FIC África Brasil: Laços e Identidades realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Campus Avançado do Carmo de Minas, em outubro de 2016.

Tabela 1 Avaliação dos participantes do curso FIC África – Brasil: Laços e Identidades em dezembro de 2016

Questões	Ótimo	Bom	Regular
Organização do curso nas quatro áreas: arte, educação e relações étnico-raciais, história, literatura	59	1	0
Repasso dos conteúdos com clareza	56	4	0
Domínio do conteúdo pelos professores	60	0	0
Comunicação e relacionamento com a turma	53	7	0
Indique seu grau de aprendizagem com o curso	50	10	0
Aplicabilidade de conhecimentos adquiridos na sua profissão	49	9	0

Fonte: Elaborada pelos autores.

A avaliação contemplou uma questão aberta para os alunos apresentarem pontos que consideraram mais relevantes, assim como críticas e sugestões. A seguir algumas narrativas exemplificam os aspectos recorrentes que foram atribuídos pelos participantes ao curso⁷:

Pude conhecer mais as nossas raízes e valorizá-las. Espero dessa forma alimentar em meus alunos tudo que absorvi. Em determinados momentos, por ser um assunto bem profundo, nos faz sentir na pele a dor e o sofrimento que passam as crianças, adolescentes e adultos todos os dias, com algum tipo de preconceito. Tenho certeza que usarei a minha arte, em busca de mudanças, por uma sociedade de seres mais humanos.

O curso foi de grande importância e grandiosa contribuição para que eu possa me posicionar perante a questão racial. Ele me mostrou os caminhos para trabalhar buscando a diminuição da desigualdade social e racial em nossa sociedade.

Excelente iniciativa do Instituto, professores com nível de conhecimento amplo. Passaram o conteúdo de forma clara, com muito entusiasmo conseguiram fazer com que os cursandos saíssem de sua zona de conforto.

Adorei este curso. Infelizmente é um tema pouco abordado, mas que tem sua presença forte em nossa sociedade. Acho que o "racismo" deve ser conteúdo a ser estudado e comentado em sala de aula.

Professores capacitados; relevância do tema; teoria associada à prática, relevância pedagógica.

7 - Narrativas de participantes do curso FIC África-Brasil: Laços e Identidades expressas em avaliação sem identificação nominal, em dezembro de 2016.

Curso muito bem elaborado, professores excelentes. Estou amando o curso, o tema que é tão importante de se retratar aqui no Brasil. O curso me deu um novo olhar a respeito das relações étnico-raciais e principalmente sobre o preconceito.

Como aspecto negativo, o comentário recorrente foi sobre o período em que o curso foi ofertado, aos sábados, das 8 às 17h30, quinzenalmente, de outubro a dezembro de 2016, época em que os profissionais da educação, especialmente os professores, estão muito atribulados.

Como efeito multiplicador e para manter um canal de comunicação com os alunos e outros públicos, criamos a página FIC África Brasil: Laços e Identidades, na rede social Facebook. O objetivo principal é compartilhar notícias, artigos e publicações acerca do tema. Esse canal também serve para agendar eventos e novos encontros.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

O processo de construção histórico-social não se constitui em um fenômeno linear. Romper com a concepção de linearidade significa, portanto, adotar a perspectiva em que princípios e fins não existem, assim como as instâncias temporais de passado, presente e futuro não se sucedem de maneira efetiva e finalizadora. De um prisma genealógico, como aponta a proposta foucaultiana, tenciona-se "a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização deste saber nas táticas atuais" (FOUCAULT, 1979, p. 171). Como, ainda, analisa Alfredo Veiga-Neto (2011, p. 56):

A genealogia faz um tipo especial de história. Como a palavra sugere, trata-se de uma história que tenta descrever uma gênese no tempo. Mas, na busca da gênese, a história genealógica não se interessa em buscar um momento de origem, se entendermos origem no seu sentido "duro", isso é, como uma solenidade de fundação em que "as coisas se encontravam em estado de perfeição", ou se a entendermos como "o lugar da verdade".

Identificar as práticas que conduzem à produção da verdade possibilita visualizar o enredamento em que o fenômeno social se situa. E, ao lançar luz sobre a construção desses saberes, podemos enfrentá-los e combatê-los – passando ao largo da dicotomia teoria/prática, como revela a ideia deleuziana: "Uma teoria é exatamente como uma caixa de ferramentas. Nada a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que isso funcione" (FOUCAULT, 2003, p. 39).

O Curso FIC África-Brasil: Laços e Identidades alicerçou-se numa base teórica advinda das ciências humanas, das artes e da literatura e, numa proposta vivencial, conjugou oficinas,

rodas de conversa e experiências em grupo. Os métodos teóricos adotados, bem como a didática escolhida, objetivaram reconhecer, discutir e problematizar a herança histórica africana em seus aspectos pluridimensionais, percebendo suas facetas e formas contemporâneas. Dito de outra forma, não sem desafios, propusemos uma dinâmica em que, como afirma Gilles Deleuze (2005, p. 124), "Pensar é experimentar, é problematizar. O saber, o poder e o si são a tripla raiz de uma problematização do pensamento". Sem pretensões "finais" – aqui entendidas como estanques – mas que abriram caminhos teóricos e lançaram possibilidades de fazeres. Num processo em construção, conforme aponta Foucault (1979, p. 34-35):

A história, genealógica e dirigida, não tem por fim reencontrar as raízes de nossa identidade, mas ao contrário, se obstina em dissipá-la; ela não pretende demarcar o território único de onde viemos, essa primeira pátria a qual os metafísicos prometem que nós retornaremos; ela pretende fazer aparecer todas as descontinuidades que nos atravessam.

Inicialmente concebida para profissionais da educação escolar, a temática do projeto despertou o interesse de profissionais de outras áreas – como médicos e policiais –, além de estudantes de Pedagogia. "Atravessados pela descontinuidade" em nosso próprio planejamento, fomos surpreendidos pela inquietação presente em outros sujeitos sociais, carentes de uma formação acadêmica mais específica e, ainda, de uma oportunidade de sensibilização.

Nessa mesma consonância analítica, podemos ressaltar que o curso foi uma experiência em que a mediação entre educação social e educação escolar mostrou-se possível e necessária. Inseriu-se na proposta protagonista da Pedagogia Social que pretende ser:

1. Curativa, por uma perspectiva essencialmente histórica, que considere a contribuição dos povos, culturas, grupos sociais e categorias que são intrínsecas à formação do país e do povo brasileiro, cujos patrimônios históricos, sociais e culturais os colocam em desvantagem dentro da estrutura social brasileira.
2. Propositiva, por uma perspectiva predominantemente de promoção, defesa e garantia de direitos que possibilitem a povos, culturas, grupos sociais e indivíduos encontrarem o lugar que lhe é devido na estrutura social brasileira e o pleno exercício de direitos constitucionais assegurados a todos.
3. Preventiva, por uma perspectiva essencialmente programática, que tenha como foco a criação de condições objetivas e subjetivas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e competências para a vida social (SILVA et al., 2011, p. 167-168).

O eixo tecnológico Desenvolvimento Educacional e Social do *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos*, no qual o curso se inseriu, permite essa estruturação que ainda é pouco trabalhada pelas escolas técnicas com vistas à formação do educador social. Esse eixo compreende

[...] tecnologias relacionadas a atividades sociais e educativas. Abrange planejamento, execução, controle e avaliação de ações sociais e educativas; construção de hábitos saudáveis de preservação e manutenção de ambientes e patrimônios, de respeito às diferenças interculturais e de promoção de inclusão social; integração de indivíduos na sociedade; e a melhoria de qualidade de vida. A organização curricular dos cursos contempla conhecimentos relacionados a: leitura e produção de textos técnicos; estatística e raciocínio lógico; ciência e tecnologia; tecnologias sociais, empreendedorismo, cooperativismo e associativismo; tecnologias de comunicação e informação; desenvolvimento interpessoal; legislação e políticas públicas; normas técnicas; saúde e segurança no trabalho; responsabilidade e sustentabilidade social e ambiental; qualidade de vida; e ética profissional (BRASIL, 2016).

Assim, as temáticas que interessam à educação social e fazem parte do ideário democrático da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional podem ser contempladas na oferta de formações por meio do Eixo Desenvolvimento Educacional e Social do *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos*, visando à aproximação entre a educação escolar com o campo da educação social. No âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, iniciativas como essa constituem-se em tecnologias sociais, pois possibilitam a promoção da cidadania, a inclusão e o desenvolvimento social nas regiões atendidas.

Africa-Brazil: Bonds and Identities: necessary mediations between social education and school education

Abstract: The Law n. 10.639/03 symbolizes at the same time, a point of arrival of the anti-racist fights in the country and a starting point for the renewal of social quality of education. However, after more than a decade of its promulgation, it is still clear the ignorance of many professionals of education about its content and, consequently, its effective applicability. This article aims to share the experience of the course – Africa-Brazil: Bonds and Identities – developed at the Federal Institute of Education Science and Technology from the south of Minas Gerais – Carmo de Minas Campus. It had as theoretical-methodological scope the mediation between the social education and school education. The target public was professionals of education and other areas. It reached the region surrounding the campus, covering eight cities. As we were aware that this is a theme related to culture, so that we work in an area of displacement (HALL, 2003), the course had as its guiding axis the recognition of historical, ethnic and cultural plurality of the two continents and, therefore, the existence of many Africas and many Brazils. There were four basic subjects: Education and Ethnic-racial Relations, History of Africa, Afro-Brazilian and African Literature, and Art and Africa.

Keywords: Social education. School education. Racial ethnic education. Afro-Brazilian history. Afro-Brazilian culture.

REFERÊNCIAS

- AMÂNCIO, I. M. C.; GOMES, N. L.; JORGE, M. L. dos S. *Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBOSA, A. M. (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOSI, E. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. 11. ed. São Paulo: T. A. Queirós, 1983.
- BOURDIEU, P. *Pensadores e a educação*. Belo Horizonte. CEDIC/ATA Mídia e Educação, 2009. DVD (53 min.).
- BRASIL. *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos*. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 1º ago. 2017.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 1996.
- BRASIL. *Marco de referência da educação popular para as políticas públicas*. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/MarcodeReferencia.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2017.
- BRASIL. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2009.
- CARNEIRO, M. A. *Educação comunitária: faces e formas*. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.
- DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DÍAZ, S. A. Uma aproximação à pedagogia – educação social. *Revista Lusófona de Educação*, 2006, v. 7, p. 91-104.
- FOUCAULT, M. *Estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. (Ditos e Escritos, v. IV).
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. 2012. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/2003*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Organização Liv Solvik. Tradução Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

JESUS, C. M. de. *Quarto de despejo*. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1960.

JUNGE, P.; HUG, A. (Ed.; Coord.). *Arte da África: obras-primas do Museu Etnológico de Berlim*. Brasília: Centro Cultural Banco do Brasil, 2004.

LEAHY-DIOS, C. M. Vida e poesia no quarto de despejo: diário de uma favelada. *Revista Semioses*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 26-34, jul./dez. 2013.

PARO, V. H. *Educação como exercício de poder: crítica ao senso comum em educação*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, D. de M. *Arte africana e afro-brasileira*. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

SILVA, R. da. A formação de professores para espaços não escolares e a regulamentação da educação social como profissão no Brasil. 2008. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.projetopipasuff.com.br/revista/artigos/edicao2/Roberto.pdf&gws_rd=cr&ei=fzZMWb2KDsOwgT8moCADQ>. Acesso em: 22 jun. 2017.

SILVA, R. da et al. (Orgs.). *Pedagogia Social: contribuições para uma teoria geral da educação social*. São Paulo: Expressão e Arte, 2011. v. 2.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEYNE, P. *Como se escreve a história*. 3. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1995.

Recebido em setembro de 2017.

Aprovado em junho de 2018.