



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

MARLON PROCOPIO MARTINS

**FORMAÇÃO ESTÉTICA ATRAVÉS DA PRODUÇÃO ESCULTÓRICA AFRICANA:
CONTRIBUIÇÕES DA TRADIÇÃO BANTU PARA O CONTEXTO ESCOLAR**

FORTALEZA

2020

MARLON PROCOPIO MARTINS

**FORMAÇÃO ESTÉTICA ATRAVÉS DA PRODUÇÃO ESCULTÓRICA AFRICANA:
CONTRIBUIÇÕES DA TRADIÇÃO BANTU PARA O CONTEXTO ESCOLAR**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Catherine Furtado dos Santos

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- M344f Martins, Marlon Procopio.
Formação estética através da produção escultórica africana : contribuições da tradição Bantu para o contexto escolar / Marlon Procopio Martins. – 2020.
65 f. : il. color.
- Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, Fortaleza, 2020.
Orientação: Profa. Dra. Catherine Furtado dos Santos.
1. Formação estética. 2. Arte africana/ Artes africanas. 3. Educação escolar. I. Título.
- CDD 370
-

MARLON PROCOPIO MARTINS

**FORMAÇÃO ESTÉTICA ATRAVÉS DA PRODUÇÃO ESCULTÓRICA AFRICANA:
CONTRIBUIÇÕES DA TRADIÇÃO BANTU PARA O CONTEXTO ESCOLAR**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA AVALIADORA

Prof.^a Dr.^a Catherine Furtado dos Santos (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Luciane Germano Goldberg
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Felix Calaça
Faculdade Paiva Andrade (FPA)

Em memória de Michele Oliveira, com amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS

Acredito que nada do que fazemos em vida seria possível sem a existência de outras pessoas, que de alguma forma estão sempre a nos oferecer contribuições muito valiosas. Nesse sentido é que gostaria de agradecer, em primeiro lugar, o presente da vida que me foi ofertado pela ancestralidade, com todos os seus prazeres e desafios. Em particular, gostaria de agradecer à minha avó, dona Edith Procopio Martins, por seu grande espírito amoroso que tem me ensinado tantas lições de resiliência e generosidade. Sem ela, não imagino como minha jornada até aqui teria sido possível. Também gostaria de manifestar profunda gratidão à minha querida mãezinha, Olivia Procopio Martins, por tanta paciência e amorosidade, sendo para mim o maior exemplo de superação e resistência diante das injustiças do mundo. Não poderia deixar de agradecer à Bruna Maira Martins, minha querida irmã, com quem tenho compartilhado minhas maiores inquietações ao longo dessa vida; sou muito grato por sua companhia, sua escuta atenta, sua generosidade mesmo nos momentos mais difíceis. Gostaria ainda de agradecer à minha grande amiga Raquel Ricardo Bezerra, a quem tive o imenso prazer de conhecer durante minha jornada acadêmica, em meio a um contexto político bastante conturbado, que culminou com as ocupações contra a PEC 55 em 2016. Nossas longas conversas sobre quase tudo, acompanhadas de um cafezinho (nem sempre tão bom) na cantina universitária, muito me inspiraram a escrever estas páginas. Agradeço também à minha querida orientadora, Catherine Furtado dos Santos, por tão generosamente ter aceitado me acompanhar nessa breve jornada, desembaraçando os caminhos de um pensamento ainda embrionário. Desejo ainda manifestar minha gratidão e felicidade em poder contar com a presença das professoras Luciane Germano Goldberg e Maria Cecília Felix Calaça, que generosamente se dispuseram a participar de minha banca avaliadora.

Sem nenhuma dúvida, posso dizer que muitos lugares por onde passei ficaram em mim como experiências que muito me ajudaram a refletir sobre a importância de uma formação estética através das artes africanas, mesmo quando essa discussão ainda não estava tão clara para mim. Por esse motivo, gostaria de manifestar minha gratidão à professora Sandra Petit que, através de seu trabalho com a Pretagogia na Universidade Federal do Ceará, tem trazido à tona importantes reflexões sobre o lugar da ancestralidade negra enquanto uma questão que diz respeito não apenas ao âmbito acadêmico, mas que atravessa toda a nossa vida. Também gostaria de agradecer a Gerson Moreno por tantas lições de ancestralidade

aprendidas através de nossa experiência com o laboratório sobre corporeidades afroancestrais na cena contemporânea. Quero ainda manifestar imensa gratidão ao Maracatu Solar, minha primeira casa de tambor no Ceará, onde tenho aprendido a fortalecer minhas raízes através de um pulsar coletivo. Não poderia deixar de agradecer aos companheiros e companheiras do Casa Caiada, com quem tenho o privilégio de compartilhar um pouco da minha vida através da musicalidade do tambor, e sempre me descubro envolvido em uma teia de amorosidade. Agradeço imensamente, por fim, aos amigos e amigas do grupo Biodanças, bem como aos amigos e amigas da Escola Comunitária de Biodança (ECOMBIO), com quem tenho aprendido tantas lições de afeto, solidariedade e cumplicidade através da dança, o que muito contribuiu para que eu pudesse entender que a maior obra de arte em nossa vida é a própria vida.

[...] a nossa arte não é contemplativa nem uma realização narcisista. Ela nunca foi apenas uma representação do mundo. Ela é, em todas as Áfricas, e também nas Áfricas de exílio, um instrumento de construção do mundo, um instrumento mágico que faz chover ou que espanta as pragas, um instrumento filosófico que traduz um conceito e divulga uma sabedoria, um instrumento que nos possibilita o amor, o prazer, o paladar. (GIL, 2003, p.7)

RESUMO

Este trabalho consistiu em uma pesquisa de caráter bibliográfico, tendo como objetivo refletir sobre as contribuições de uma formação estética através da produção escultórica africana para o contexto escolar. Entendendo ser essa uma questão que diz respeito, em primeiro lugar, ao papel assumido pelo ensino de artes ao longo do tempo, recorremos a um breve estudo sobre a constituição histórica dessa disciplina, tendo como ponto de partida o contexto colonial brasileiro. Coube ainda ao presente trabalho uma reflexão acerca do que podemos entender enquanto formação estética, bem como sobre o sentido das artes africanas e seus critérios de análise. No decorrer de nossos estudos, procuramos destacar o papel da lei 10.639/03 enquanto respaldo ao tratamento do tema em questão, o que nos levou a uma série de reflexões acerca do que podemos entender enquanto teoria curricular. Para tanto tivemos como referência alguns aportes teóricos oriundos do trabalho de Tomaz Tadeu da Silva que, entre outras coisas, destaca a importância de uma abordagem crítica na desconstrução de narrativas curriculares que privilegiam identidades hegemônicas. Também foi de fundamental importância o trabalho de Boaventura de Sousa Santos para um melhor entendimento acerca das relações de conhecimento e poder subjacentes à constituição de nosso modelo educacional. Tivemos ainda como referência o trabalho desenvolvido por Altuna (1985) sobre cultura tradicional Banto, bem como o trabalho de Duarte Júnior (2000) sobre arte-educação e de Ola Balogun (1977) sobre os aspectos formais e expressivos da arte africana. Nossos estudos nos levaram a concluir que boa parte dos preconceitos referentes à produção artística das culturas africanas estão relacionados aos movimentos colonialistas europeus dos quais nossa escola é herdeira. Uma formação estética através das artes africanas, por conseguinte, vem contribuir no sentido de pensarmos o contexto escolar enquanto um espaço dinâmico e aberto para o diálogo com a diversidade.

Palavras-chaves: Formação Estética; Arte Africana/ Artes Africanas; Educação Escolar.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to discuss about the contributions of an aesthetic training through African arts to school context. Knowing that this issue, first of all, is about the role of art education throughout time, we call upon a brief study about the historical constitution of this discipline, starting from the colonial Brazilian context. Thus, this work, discusses upon what we may understand as aesthetic training, as well as the meaning of African arts and its analysis standards. During our studies, we tried to highlight the role of Brazilian law 10.639/03 law as a backing to treat the topic in question, which led us to a set of reflections about what we may understand as curricular theory. Therefore, we had as reference some theoretical contributions from Tomaz Tadeu da Silva's work that, among other things, highlights the importance of a critical approach on curricular narratives desconstructions that privilege hegemonic identities. Boaventura de Sousa Santos' work was also fundamental for a better understanding about knowledge and power relations underlying the constitution of our educational model. Our studies made us to conclude that most of the prejudice concerning to artistic production of African culture are related to colonial European movements that the educational system would inherit. An aesthetic training through African arts, consequently, contributes in a sense to thinking school context as a dynamic and open space for dialogue with diversity.

Keywords: Aesthetic Training; African Art/ African Arts; School Education

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
1.2	Procedimentos metodológicos	23
2	O LUGAR DO ENSINO DE ARTES NO BRASIL E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NAS ARTES AFRICANAS	26
2.1	A dinâmica histórica da cultura no ocidente e seu papel na construção de narrativas sobre o continente africano	33
2.2	O desenvolvimento de um pensamento sobre Estética no ocidente	38
2.3	O currículo escolar enquanto produtor de narrativas	43
2.4	Alguns aspectos fundamentais da tradição Bantu	47
3	PENSAR A ESCOLA COMO ESPAÇO DE (TRANS)FORMAÇÃO ATRAVÉS DAS ARTES AFRICANAS: DIÁLOGOS ITINERANTES	55
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS: Para seguir dialogando	59
5	REFERÊNCIAS	61
6	ANEXOS	64

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre as contribuições de uma formação estética através da produção escultórica africana para a educação escolar. Esse tema chamou-me bastante atenção durante as aulas de arte-educação do curso de Pedagogia, em que muito se discutiu a importância da educação estética na formação de alunos e professores.

Podemos entender como formação estética um trabalho que procura trazer à tona as dimensões sensíveis de nosso cotidiano, ampliando assim um conceito que tradicionalmente ficou restrito ao campo das artes. Não devemos considerar, contudo, que uma noção de estética ampliada possa igualmente nos fazer diluir esse conceito em uma estetização arbitrária. Bem ao contrário disso, quando falamos em formação estética estamos nos referindo ao despertar de uma sensibilidade crítica em meio ao mundo, não se tratando, portanto, de pura contemplação das coisas, mas também de colocar em questão padrões estéticos hegemônicos, superando, desse modo, o anestesiamiento em nossos sentidos produzido pelo empobrecimento de nossas experiências estéticas na cultura de massas, onde cada vez entramos em maior contato com um número infindável de imagens, porém mais reduzido é o nosso tempo para contemplá-las, refletir sobre elas ou colocá-las em questão. A esse respeito, Duarte Júnior (2000, p. 100) considera que:

A visão [...] inegavelmente vem sendo estimulada de forma maciça nesta sociedade das imagens, a qual muitos qualificam, com precisão, de “sociedade do espetáculo”. Contudo, é preciso notar-se o quanto essa avassaladora estimulação visual presente em nosso cotidiano não desenvolve verdadeiramente o olhar das pessoas, mas simplesmente o dirige e o condiciona para uma restrita percepção do mundo em que vivem. Uma percepção que, assim dirigida, desloca-se das coisas para a sua representação, isto é, o universo das imagens.

Embora a questão da formação estética implique em uma compreensão integrativa de nossas percepções, não se restringindo, portanto, ao campo visual, no presente trabalho entendemos que a estética está diretamente relacionada com a produção imagética, sendo que essa produção não está dissociada de seu contexto cultural, não podendo ser considerada um elemento desprovido de ideologia, da mesma forma que a noção de beleza ou feiura não pode ser considerada apenas como algo que surge espontaneamente diante da imagem. Tal compreensão não implica em negar a importância da sensibilidade nos processos artísticos,

tampouco deve nos levar a crer que a produção imagética possa se reduzir a um instrumento ideológico. A esse respeito, Valdézia Pereira (2008, p. 11) considera que “lidar com imagens é lidar com uma variedade de símbolos e significados culturais. Se o homem não tem consciência sobre tais elementos, realiza-se aquilo que os marxistas mais tarde chamarão de alienação”.

Sendo assim, quando falamos em formação estética não estamos nos referindo ao encontro com um objeto estático, mas profundamente contraditório e conflituoso, que implica na transformação dos sujeitos envolvidos por meio de uma experiência através da qual “efetiva-se [a] possibilidade do diálogo, podendo o humano se efetivar como humano pelo jogo intersubjetivo. Portanto, como possibilidade de transformação em configuração em se encontrar com o outro, como se autocriar”. (LAGO; VANI, 2015, p. 478).

Nesse sentido, uma formação estética através da produção escultórica africana pode em muito contribuir enquanto forma de ampliar nosso olhar sobre a produção artística africana e o seu papel na formação de sensibilidades que valorizem a diversidade, superando, desse modo, a visão da pessoa africana apenas como escravizada, e reconhecendo a sua importância enquanto produtora de cultura.

No que diz respeito a uma possível definição de arte africana, podemos considerar não haver um consenso por parte dos estudiosos nessa área. Um dos motivos desse não-consenso diz respeito ao fato de a produção material desse continente ser bastante vasta e diversificada, daí geralmente o termo “artes africanas” ou “artes da África” para fazer referência a essa produção. Vale ainda ressaltar que o reconhecimento das produções materiais do continente africano enquanto arte foi um fato ocorrido, principalmente, a partir do século XX, muito embora tenham sido poucos os estudos dedicados, no começo do referido século, a uma análise aprofundada de seus elementos constituintes, a exemplo dos estudos de Carl Einstein a respeito da escultura negra, desenvolvidos em 1915. Na maioria dos casos, o interesse pela arte africana enquanto objeto de estudo ficou restrito a poucas páginas em manuais historiográficos sobre arte, muito ainda tendo sido considerado nesses materiais como arte primitiva. Um exemplo marcante dessa abordagem podemos identificar em Gombrich¹, estudado em cursos universitários de artes visuais.

¹ Nascido em Viena no ano de 1909, Ernst Gombrich ficou conhecido como um dos mais importantes historiadores da arte no século XX, tendo publicado em 1950 “A história da arte”, obra que desde então ganhou numerosas edições, tendo sido adotada por instituições universitárias de grande renome em todo o mundo.

Anteriormente a seu reconhecimento no século XX, uma das abordagens recorrentes a respeito da produção material africana consistia em considerá-la apenas como peças representativas de culturas primitivas, constituindo parte do acervo de curiosidades em gabinetes de colecionadores europeus. A esse respeito, é importante destacar que boa parte das obras que conhecemos atualmente e que constituem o repertório de museus no ocidente são provenientes dessas coleções. Em termos geográficos, esse acervo corresponde a uma parcela restrita do continente africano, que engloba especificamente a região Subsaariana, abrangendo a África ocidental e central, regiões com as quais os colonizadores europeus mantiveram maiores contatos. De acordo com Bevilacqua (2010), tal seletividade implicou significativamente na maneira como enxergamos a produção material africana, uma vez que nosso entendimento a respeito dessa produção ficou restrita a poucas regiões do continente africano, deixando-nos com a falsa impressão de que o restante do continente não produziu arte.

Consideradas essas questões, podemos destacar que uma das definições possíveis para o conceito de arte africana afirma que a mesma "é o conjunto das formas de arte que surgiram na África negra e, quer sejam consideradas isoladamente quer em conjunto, elas diferem das formas de arte surgidas em quaisquer outras regiões do mundo. (BALOGUN, 1977, p. 43).

Em razão dos limites do presente trabalho, iremos nos dedicar ao estudo da produção artística na cultura tradicional banto², particularmente a produção escultórica desenvolvida na região da República Democrática do Congo. Também nos limitaremos ao contexto da realidade escolar em nossas reflexões sobre a importância de uma formação estética afro-referenciada, o que implica igualmente em refletir sobre como tem se desenvolvido as práticas voltadas para uma educação afro nesse contexto.

Uma das questões importantes a serem destacadas sobre esse assunto diz respeito à implementação da lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de cultura e história africana e afro-brasileira no ensino básico de instituições públicas e privadas. Em vias de completar sua maioria, a referida lei busca garantir um ensino que valorize a diversidade, reconhecendo o papel da escola enquanto formadora de subjetividades. Tendo sido uma

² Por cultura tradicional banto nos referimos à herança cultural dos povos banto, suas ideias, atributos, hábitos, crenças e ritos, bem como sua simbologia, modos de atribuir sentido ao mundo, valores, concepções estéticas e organização social. (ALTUNA, 1985)

conquista dos movimentos negros em sua luta para afirmar a importância do legado cultural e epistemológico de nossa ancestralidade negra, apontando para a necessidade de uma reformulação curricular inclusiva, a referida lei fundamenta-se em uma educação antirracista como forma de combater as inúmeras distorções a respeito da imagem de povos africanos em uma sociedade que se apegou profundamente à concepção enganosa de democracia racial, mantendo injustiças e desigualdades, ao passo em que tenta negar as diferenças. De acordo com Silva e Petit (2019, p. 545):

A Lei 10.639 exige mexer com a dinâmica do chão da escola, fazendo com que todas (os) as/os agentes do ambiente escolar, particularmente o professorado, repense a prática pedagógica e formação docente (GUSMÃO, 2013) dando impulso a discussões até então pouco presentes nos espaços educacionais.

Ainda de acordo com os referidos autores, se por um lado o surgimento da lei contribuiu para que muitos sistemas educacionais pudessem repensar livros didáticos, materiais pedagógicos, recursos técnicos, espaços e tempos de aprendizagem, por outro lado ainda não foi implantada de maneira satisfatória. A esse respeito, vale destacar que boa parte dos argumentos de professores e gestores com relação às dificuldades na implementação da lei dizem respeito à falta de materiais adequados, formações específicas na área ou diretrizes no Projeto Político-Pedagógico (PPP), como atestam estudos de caso realizados em escolas de Fortaleza/CE e Natal/RN. (MATIAS; MAIA, 2016) (SILVA; SILVA, 2016).

Durante minha experiência no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, em disciplinas como Arte-Educação e Educação Estética (oferecidas, respectivamente, ao longo dos semestres 2017.1 e 2019.2) pela professora Luciane Goldberg, ter me mantido em contato com vivências e materiais teóricos a respeito do desenvolvimento humano através da arte tiveram, sem dúvida, importância crucial para o desenvolvimento do presente trabalho. Também foi de fundamental importância minha experiência com a disciplina “Cosmovisão Africana”, ministrada pela professora Sandra Petit ao longo do semestre 2017.1, que me levou a entender a questão da cosmovisão africana enquanto um modo de estar no mundo a partir de valores que levam em consideração o nosso pertencimento por tudo aquilo que somos e nos envolve, não se tratando, portanto, de uma visão apenas mitológica, mas de toda nossa vida. Descobrimos nosso pertencimento quando passamos a vivenciar certos princípios que rompem com a indiferença muitas vezes vivida em nossa sociedade, em que pouca

importância se dá para o meio ambiente, nossas relações com a natureza e nossos semelhantes. É por meio dessas vivências que podemos resgatar aquilo que nossos ancestrais nos deixaram, como o sentido da coletividade, da sacralidade, do respeito, da alegria, do amor. Considero que, para mim, poder enxergar de modo positivo as questões de minha herança negra foi uma grande revolução, uma vez que durante minha vida familiar e escolar, ao longo da infância, o ser negro ainda estava cercado de preconceitos. Essa percepção só começou a mudar durante o início de minha juventude, quando comecei a participar de um grupo de dança/teatro em que a professora era negra e nos trazia vivências corporais e reflexões que nos remetiam não só à nossa negritude, mas também à nossa nordestinidade. Lembro de uma atividade proposta por ela que havia me colocado em uma situação bastante angustiada. A proposta consistia em escrevermos um breve relato sobre aquilo que podíamos perceber de negritude em nós. Fiquei muito angustiado por não ter conseguido escrever, o que me levou a perceber o quanto os processos educacionais a que havia me submetido contribuíram para um apagamento de minha ancestralidade. Isso foi mudando com outras vivências. Pude perceber que dançar, mais do que um exercício capaz de me proporcionar prazer (apesar de minha timidez) era uma forma de eu me encontrar com minha negritude. A dança foi um gerador não só de experiências cenestésicas, mas também de nosso lugar no mundo, dando-nos a perceber os processos de domesticação pelo qual nosso corpo tem passado em uma sociedade de consumo.

Outra questão importante vivenciada por mim no âmbito da disciplina sobre cosmovisão africana esteve relacionada com o sentido de um levantamento da linhagem e dos marcadores das africanidades. A esse respeito, pude aprender que o levantamento de nossa linhagem e dos marcadores se fazem fundamentais para refletirmos sobre quem temos sido ao longo da história, bem como sobre as inúmeras injustiças que as minorias étnicas vem sofrendo no decorrer do processo de colonização ao qual fomos submetidos, e do qual ainda enfrentamos grandes vestígios. É uma forma de trazer à tona aquilo que nos foi negado, dando a ver que sua contribuição se faz presente em muitos aspectos de nossa cultura, não apenas no que diz respeito à comida ou vestimenta, mas sobretudo no que se refere às linguagens e tecnologias. Desse modo, é no caminho de nossa ancestralidade que podemos construir novas identidades que fujam ao modelo genérico de identidade que nos é imposto de fora para dentro, passando a enxergar a nós mesmos a partir de uma relação com valores que não sejam o consumismo e a competitividade apregoados por uma sociedade ocidentalizada

que esvazia nossas relações interpessoais e destrói a natureza em sua perspectiva mercadológica de coisificação.

A partir do que pude aprender com os diferentes momentos ao longo da referida disciplina, tanto em sala de aula quanto em aulas de campo, bem como a partir de minhas leituras, posso dizer que a Pretagogia, enquanto um referencial teórico-metodológico desenvolvido a partir da experiência docente da professora Sandra Petit, trata-se de uma maneira de trazer para nosso currículo e nossa prática os aspectos de nossa cultura negra que muitas vezes são negligenciados não só no ambiente acadêmico, mas em nossos diferentes espaços de convívio e atuação, principalmente no âmbito familiar. Trazer ao centro de interesse essas questões implica não somente em um estudo teórico e em uma análise crítica da história e dos fatores políticos, sociais e econômicos que contribuem para a marginalidade do ser negro no Brasil mas, principalmente, trata-se de proporcionar vivências a fim de que possamos sentir na pele nossa negritude, consistindo em práticas de oralidade na medida em que o dizer também é fazer (PETIT, 2015). E muito do que fizemos, principalmente em dança, contribuiu bastante para que eu pudesse ter uma melhor compreensão do cuidado com meu próprio corpo, com o corpo do outro, com o nosso corpo coletivo; do sagrado, da conexão com a terra e do nosso pertencimento ao cosmos/ natureza. Pude compreender melhor, nas propostas de nosso monitor Gerson Moreno, bem como nas palavras de nossa professora, que nada no mundo existe sem uma ancestralidade. O chão que pisamos, a comida que nos alimenta - tudo possui uma anterioridade. Também contribuiu para minha compreensão de pertencimento a proposta da professora em oferecer aulas em sua casa. Acredito que essa tenha sido uma forma de ela nos mostrar, não só por meio do espaço físico, mas também através das diversas fotografias de sua família distribuídas pela casa, que veio de um lugar. Pude perceber que a ancestralidade negra não é apenas um discurso presente em suas aulas, mas também se manifesta na maneira como ela se expressa corporalmente, sempre com muita vivacidade, em suas roupas, impregnando toda a sua casa por meio de elementos como quadros, instrumentos musicais e culinários que fazem referência às nossas origens negras. Minha aproximação com sua pessoa me fez melhor perceber o quanto somos sujeitos carregados de histórias, o que geralmente a monotonia do ambiente acadêmico nos impede de perceber. Acredito que nossa constante diáspora ao longo da disciplina tenha sido uma quebra de paradigmas que a Pretagogia nos exige enquanto um referencial teórico-metodológico diferenciado.

No sentido de pensarmos uma educação diferenciada, não tenho dúvidas de que as disciplinas de Arte-Educação e Educação Estética, como já mencionado, se apresentam extremamente necessárias, uma vez que o contexto acadêmico, de maneira geral, ainda se baseia em um modelo educacional que prioriza os processos cognitivos enquanto meio de aprendizado, ficando em segundo plano nossa formação através do sensível, isso quando ela é levada em consideração. No entanto, senti que havia necessidade de um aprofundamento sobre a importância de uma formação estética afro-referenciada, levando em consideração a relevância de construirmos leituras que possam esclarecer preconceitos relacionados à produção artística³ africana, como por exemplo a noção de que essa produção teria qualidade inferior em razão da habilidade do artista, ou que seria menos importante para nossa formação enquanto brasileiros, ou mesmo que se trataria de uma produção exclusivamente relacionada com a religiosidade africana, devendo ser de antemão rejeitada, atitudes que refletem uma visão de mundo bastante monoculturalista.

Também esse é o caso, por exemplo, de haver uma maior quantidade de estudos e exposições voltadas para as obras de arte ocidentais europeias do que as de origem africana, ou mesmo indígena, bem como de outras culturas que são marginalizadas ou vistas de modo estereotipadas, como as orientais. Vale destacar que, muitas vezes, tal sobreposição não ocorre de modo declaradamente aberto, mas se torna efetiva ao não criar espaços que fomentem a vivência e a reflexão sobre a diversidade.

Ao proceder desse modo, Boaventura de Sousa Santos (2009) considera que o pensamento ocidental moderno se caracteriza como um pensamento produtor de distinções, o que ele chamou de pensamento abissal. Tais distinções foram classificadas pelo autor como visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis operam de modo a estabelecer linhas radicais que separam o universo social em duas realidades, tendo em vista a manutenção de uma hegemonia e o silenciamento de realidades discordantes. De acordo com o autor, a razão de ser do pensamento abissal é impedir a coexistência entre as duas realidades.

Levando em consideração que nossa formação colonial muitas vezes negou acesso ao conhecimento produzido por nossa ancestralidade negra, com frequência cometemos equívocos ao lidarmos com a produção artística africana, principalmente aquela mais

³ Enquanto produção artística, entendemos o processo de criação propriamente dito, por meio de um artista ou grupo de artistas, levando em consideração o seu sentido e dimensão formativa.

especificamente voltada para a estatuária. É o caso, por exemplo, da produção de nkondi tatu, na República Democrática do Congo (ver fig. 01). Com frequência essa imagem foi associada a rituais negativos, por se tratar de uma estátua onde o usuário acrescenta diferentes elementos cortantes ou perfurantes a seu corpo (geralmente pregos). Bem ao contrário disso, as estátuas nkondi tatu desempenhavam, sobretudo, um papel de proteção contra invasores ou bruxos que eventualmente viessem a incomodar a comunidade, bem como no auxílio a pessoas carentes ou para selar juramentos/contratos. Consideradas como artefatos representativos da magia, a produção de minkisi (plural de nkisi), originária do Reino do Congo, está diretamente relacionada com uma visão de mundo integrativa. A imagem do nkisi tinha, sobretudo, o papel de estabelecer uma ligação entre o mundo invisível dos espíritos e a realidade cotidiana dos vivos, sendo para tanto necessário o papel do adivinho-curandeiro, responsável por estabelecer a conexão entre os dois mundos através do uso de substâncias medicinais depositadas em um orifício no centro da imagem. Tais substâncias eram produzidas a partir de terra de cemitério ou tintas extraídas a partir de minérios contendo a força da ancestralidade, bem como de outros objetos ou substâncias que, em razão da semelhança física ou de sua nomenclatura, apresentavam alguma relação com as características de um nkisi em particular. Sua força e importância estavam relacionadas a rituais de proteção e de cura, promovendo benefícios tanto para a comunidade quanto para seus integrantes de modo particular. Em outras palavras, ela desempenhava um importante papel na harmonia social. Se em nosso julgamento levarmos em consideração apenas aquilo que, em nossa vivência como ocidentais, entendemos como estética, certamente iremos considerar essa produção estatuária, bem como outras, bastante simplista ou mesmo carregada de um valor negativo. Nesse sentido, cabe ao presente trabalho uma reflexão sobre o que entendemos sobre estética e quais as suas principais referências, bem como alertar à classe docente para a necessidade de uma abordagem mais abrangente a respeito da formação estética no ambiente escolar.

Figura 01 - Nkondi Tatu



Esta imagem, datada do século XIX ou início do século XX, retrata um dos objetos pertencentes ao grupo dos minkisi (plural de nkisi), produzido por um artista Yombe, grupo presente tanto na República Democrática do Congo quanto em Angola. Tais objetos foram considerados pelos colonizadores europeus como "fetiches", objetos desprovidos de caráter sagrado. Uma das características que se destacam no presente exemplar é sua postura intencionalmente agressiva, tendo em vista intimidar eventuais invasores ou feiticeiros. O uso de pregos ou materiais cortantes em seu corpo tinha como objetivo despertar as energias do nkondi contra aqueles que descumprissem acordos ou contratos, ficando expostos à sua perseguição. O branco em seus olhos representa a cor dos ancestrais e a capacidade de vidência.

Vale reiterar que, enquanto formação estética, entende-se não apenas um conjunto de práticas voltadas para apreciação de obras artísticas, como visitas a museus, galerias etc, nem tampouco apenas ações formativas voltadas para o aprendizado de técnicas em arte, metodologia de ensino ou interpretação de produções artísticas. A esse respeito, é válido refletirmos com Loponte (2017), ao indagar:

[...] Que tipos de atitude algumas visitas isoladas a instituições culturais poderiam proporcionar aos docentes? O que realmente é buscado em pesquisas que reforçam iniciativas desse tipo? O aprimoramento do gosto? O refinamento de certas sensibilidades voltadas apenas para si mesmo? A pura decifração de obras artísticas? Indo além dessa aposta de formação estética, talvez a de mais fácil adesão, poderíamos pensar valendo-nos de algumas experiências, como as realizadas com

estudantes de pedagogia em relação ao cinema, relatadas por Fischer (2014). Além dos lugares-comuns presentes na cultura cinematográfica e no próprio modo de se consumir imagens filmicas, *buscaram-se a desacomodação, o desconforto, o deslocamento do olhar [...]* (LOPONTE, 2017, p. 435, grifo nosso.)

Embora o acesso a lugares e obras que nos permitam a fruição artística seja importante, o que precisamos levar em consideração quando falamos em formação estética consiste, sobretudo, em experiência, sendo esse um conceito que, podendo ter no campo das artes o seu ponto de partida, não se limita a ele. Nesse sentido, podemos definir experiência como um acontecer, mas não um qualquer acontecimento, entendido como um conjunto de atividades com a qual nos dedicamos, a depender de interesses que surgem esporadicamente. A esse respeito, Dewey (2010, p. 123) considera que

O gosto pelo fazer, a ânsia de ação, deixa muitas pessoas, sobretudo no meio humano apressado e impaciente em que vivemos, com experiências de uma pobreza quase inacreditável, todas superficiais. Nenhuma experiência isolada tem a oportunidade de se concluir, porque o indivíduo entra em outra coisa com muita precipitação. O que é chamado de experiência fica tão disperso e misturado que mal chega a merecer esse nome. A resistência é tratada como uma obstrução a ser vencida, e não como um convite à reflexão. O indivíduo passa a buscar, mais ainda inconscientemente do que por uma escolha deliberada, situações em que possa fazer o máximo de coisas no prazo mais curto possível.

Falamos de experiência quando nos referimos, sobretudo, a uma expansão de nosso campo existencial, quando somos transformados em nosso modo de sentir e perceber a realidade. Sendo assim, o papel de uma formação estética não dispensa a sua dimensão ética e política, uma vez que implica em construção de sentidos que não ocorre de forma passiva mas, sobretudo, através do confronto de narrativas.

Estou ciente de que o trabalho com a formação estética através da produção escultórica africana consiste em questão bastante complexa, uma vez que facilmente podemos cair no erro de generalizar a produção artística africana (bem como sua cultura), e que nem todos os autores que tratam do assunto estão em sintonia sobre o sentido dessa produção. Mas vale destacar que, apesar de sua heterogeneidade, as artes africanas apresentam características em comum que podem ser analisadas sem o risco de generalizações redutoras, e que parte dessas características também influenciaram a produção artística afro-brasileira ao longo da história. De acordo com Altuna (1985, p. 32):

Esta unidade cultural, que não é uniformidade, (as variantes em África dificilmente se podem catalogar), revela-se notavelmente nas linhas básicas do pensamento, na

concepção espiritualista do mundo e da vida, na vivência do seu humanismo que fecunda as instituições sócio-políticas. Se conseguirmos captar os denominadores comuns essenciais, poderemos compreender a cultura negro-africana.

Sendo assim, o presente trabalho pretende refletir sobre a necessidade de uma quebra de paradigma em nossa educação (que privilegia, em grande parte, experiências e conhecimentos oriundos do continente europeu), o que implica na construção de modelos educacionais que possam romper com a colonialidade, trazendo ao centro de nossa análise questões que muitas vezes são negligenciadas mesmo no ambiente universitário, o que é muito preocupante, uma vez que este lida diretamente com a formação de professores. Com isso não se pretende negar as contribuições da civilização ocidental em nossa formação, mas destacar a importância de uma formação que leve em consideração a legitimidade dos conhecimentos legados por nossa ancestralidade negra e indígena, bem como de outros povos oprimidos pela colonização, o capitalismo e o patriarcado. Em outras palavras, trata-se de romper com as linhas abissais já explicitadas nos trabalhos de Boaventura de Sousa Santos sobre as Epistemologias do Sul (2009, p. 26), ao destacar que:

[...] Do outro lado da linha, não há conhecimento real, existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica. Assim, a linha visível que separa a ciência de seus “outros” modernos está assente na linha abissal invisível que separa, de um lado, ciência, filosofia e teologia e, do outro, conhecimentos incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem, nem aos critérios científicos da verdade, nem aos dos conhecimentos, reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia [...]

Sendo a nossa escola uma herdeira do modo como a sociedade ocidental europeia produziu conhecimentos e narrativas a respeito dos povos que subjuguou em seu processo de colonização, é fundamental que possamos resgatar os conhecimentos desenvolvidos por nossa ancestralidade, sobretudo como forma de construir nossa subjetividade, igualmente rompendo o paradigma centricista/objetivista assumido pelos instrumentos de avaliação escolar (Inep, Saeb e Prova Brasil), que muitas vezes acaba ocultando a dimensão subjetiva da formação escolar ao destacar disciplinas como português e matemática como critérios decisivos de avaliação. Com isso, não pretendo negar a importância de instrumentos avaliativos, mas defender que sejam reconstruídos, levando em consideração a dimensão estética, ética e política de nossa formação, bem como a importância de nossa ancestralidade negra.

Sendo assim, acredito que o fio condutor de meu trabalho consiste em refletir sobre como a formação estética através da produção escultórica africana pode contribuir para a superação de uma visão uniculturalista da realidade, que nega ou minimiza a importância de outras realidades culturais que não sejam a predominante. Também temos como proposta refletir sobre de que modo uma formação estética pode contribuir para um melhor entendimento a respeito dos elementos que perfazem a cultura tradicional de matriz banto; refletir sobre de que modo a experiência estética na cultura tradicional banto pode contribuir para a construção de sensibilidades que valorizem a diversidade e, por fim, refletir sobre o papel de uma formação estética afro-referenciada no currículo escolar. Não temos como objetivo, no presente trabalho, a captura do verdadeiro sentido de uma formação estética através das artes africanas, mas proporcionar reflexões que nos aproximem cada vez mais do tema, alimentando um contexto para novas práticas e pesquisas.

1.2 - Procedimentos metodológicos

Para o desenvolvimento do presente trabalho optou-se por uma abordagem metodológica de caráter bibliográfico. Enquanto pesquisa bibliográfica, entendemos não apenas o levantamento de informações a respeito de algum assunto, mas um conjunto de procedimentos tendo em vista a construção teórica sobre determinado objeto ou sua reformulação conceitual (GIL, 1994 *apud* LIMA; MIOTO, 2007). A pesquisa bibliográfica, desse modo, implica em reflexões pessoais juntamente com aportes teóricos extraídos de diversas fontes, tais como livros, artigos, dissertações, teses, periódicos, entre outros, oriundos tanto de meios analógicos quanto digitais.

A pesquisa bibliográfica pode também assumir caráter qualitativo, como no caso do presente trabalho, onde a natureza da formação estética através da produção escultórica africana, enquanto objeto de estudo, pode ser definida como histórica, ou seja, está localizada no tempo, passível de ser modificada. De acordo com Minayo (*apud* LIMA; MIOTO, 2007), quando tratamos de pesquisa qualitativa não é possível a objetivação, uma vez que não existem meios de descrever a realidade social com absoluta fidelidade. Nesse caso, procura-se repudiar a neutralidade, reduzindo ao máximo juízo de valores pessoais, o que confere grande importância à obtenção e tratamento de dados.

A esse respeito, devo confessar que no início da pesquisa tive dificuldades para encontrar materiais de referência relativos ao estudo das artes africanas, principalmente na biblioteca da universidade onde estudo. Do pouco material encontrado, a maioria se dedicava a um estudo generalizado acerca da cultura africana, o que também é de grande importância, mas não era o que eu desejava no momento. Sendo assim, foi bastante oportuno haver me deparado com o trabalho de Ola Balogun acerca dos princípios constituintes da arte africana, intitulado "Forma e expressão nas artes africanas". No referido trabalho, o autor questiona a visão de arte enquanto uma linguagem universal, capaz de atingir a diferentes culturas. Para ele, esse tipo de compreensão desconsidera que alguns tipos de arte estão estreitamente relacionadas com o contexto em que foram produzidas, não sendo possível interpretá-las fora desse contexto. É o caso, por exemplo, da arte africana exposta em museus, onde nos caberia questionar pelos critérios de análise das obras, uma vez que a maioria dos olhares que a contemplam são estrangeiros.

Outra questão com a qual tive de lidar ao longo de minha trajetória de pesquisa consistiu no entendimento sobre o que meu trabalho abordaria enquanto formação estética. Desde cedo me incomodou a ideia de uma formação estética voltada apenas para a prática de atividades externas, sem que isso tivesse implicação na mudança dos sujeitos. Minha participação em uma disciplina sobre educação estética, ofertada no semestre 2019.2 na Universidade Federal do Ceará, foi de grande importância para que eu pudesse compreender a dimensão da experiência na formação estética, entendida como um aspecto que permeia todos os âmbitos de nossas vidas, sendo que o seu objetivo maior consiste em nos fazer sentir, pensar e refletir. Uma das autoras que me ajudaram a pensar essa questão foi Luciana Gruppelli Loponte, no seu artigo "Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência", onde a autora faz referência à formação estética enquanto uma experiência capaz de transformar nossas estruturas perceptivas. Outro autor importante também foi Dewey, ao destacar os vínculos que constituem nossas experiências (entendidas como dimensões básicas da vida) e o fazer artístico.

O presente trabalho não poderia deixar de levar em consideração o contexto escolar enquanto um fator importante naquilo que compreendemos enquanto formação, tendo relevante papel na construção de narrativas a respeito das diferenças, principalmente no que diz respeito às relações interculturais. Uma das leituras que me proporcionaram uma aproximação desse tema foi Tomaz Tadeu da Silva, em sua obra "Documentos de Identidade:

uma introdução às teorias do currículo", onde o autor destaca a necessidade da desconstrução de narrativas no texto curricular que reforcem narrativas sobre identidades dominantes, em detrimento das identidades subordinadas, vistas como exóticas ou folclóricas. Outro autor que me ajudou muito a pensar sobre a questão da colonialidade do conhecimento foi Boaventura de Souza Santos, através de sua abordagem teórica que define as relações de conhecimento e poder como determinantes para o estabelecimento de uma hegemonia que procura negar legitimidades epistemológicas que extrapolam os limites de seu próprio eixo cultural.

Tendo acessado todas essas informações, coube ao presente trabalho uma investigação a respeito de um entendimento sobre cultura no ocidente, bem como de sua concepção estética. Para tanto, foi de fundamental importância a leitura da obra "Cultura: um conceito antropológico", de Roque de Barros Laraia, bem como dos aportes teóricos de José Luis dos Santos e Marilena Chauí, através dos quais foi possível haver uma melhor compreensão acerca da origem colonialista dos estudos culturais. Os estudos acerca da constituição de um pensamento sobre estética no ocidente, através de Ariano Suassuna e Claudio Schubert, tiveram grande importância na compreensão de estética enquanto um conceito histórico e culturalmente implicado com um modo de ver o mundo, visão essa que muitas vezes negou a participação das culturas africanas, consideradas inferiores no pensamento de Kant e Hegel.

Por fim, recorreu-se ao trabalho de Raul Ruiz de Asúa Altuna sobre cultura tradicional banto como parte essencial do presente trabalho, tendo em vista a obtenção de elementos que nos permitissem refletir sobre aspectos da cultura tradicional banto fundamentais na constituição de um pensamento estético em que a relação com a vida se sobressai aos aspectos formais de uma obra, entendendo que tal reflexão pudesse contribuir para a construção de uma percepção solidária e democrática a respeito de nosso próprio contexto, bem como poderia nos ajudar a pensar novas estruturas educacionais que não estejam restritas unicamente a uma abordagem curricular tecnicista.

2. O LUGAR DO ENSINO DE ARTES NO BRASIL E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NAS ARTES AFRICANAS

No presente capítulo iremos abordar um breve histórico sobre o desenvolvimento do ensino de artes no Brasil, bem como a maneira como atualmente se encontra na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entendendo ser essa uma questão diretamente relacionada com a formação estética através da produção escultórica africana no contexto escolar. Em seguida abordaremos alguns aspectos formais e teóricos relativos ao estudo das artes africanas e a sua importância enquanto parte de um projeto educativo que leve em consideração a valorização da diversidade.

Em primeiro lugar vale destacar que muito embora exista a crença de que os brasileiros possuem um dom natural para as artes, mais do que para as ciências, como destaca Alceu Amoroso Lima (*apud* BARBOSA, 2012), o ensino de artes no contexto escolar ainda está cercado de preconceitos. Um deles consiste em negar a arte enquanto fonte de conhecimento, tendo o seu status reduzido diante de atividades consideradas mais importantes, como o ensino de português e matemática. Ainda um sintoma dessa visão reducionista podemos identificar na formulação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) para o ensino de artes. Tendo perdido o seu status de área de conhecimento, o ensino de artes, em seu texto provisório, ficou reduzido a um acessório junto às demais linguagens. O documento, assim, colocava em destaque um caráter pragmático do ensino de artes, reduzindo-o a uma mera execução de tarefas, em detrimento de seu caráter reflexivo, reconhecido anteriormente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. (PERES, 2017). Em consequência disso, abriria-se ocasião para negar a possibilidade de um conhecimento mais crítico e sensível a respeito de nossa cultura e de nossa história, reforçando práticas que estereotipizam as expressões artísticas populares, principalmente no que diz respeito à nossa herança cultural africana, historicamente negada enquanto parte fundamental de nossa formação, o que se atesta principalmente pelo fato de que as manifestações de origem africana no Brasil foram constantemente perseguidas, ou mesmo proibidas, como no caso das batucadas, das rodas de capoeira e das expressões religiosas. Nas palavras do referido autor:

Não há na BNCC um espaço pleno para uma área do conhecimento que promova a compreensão do mundo por meio da sensibilidade. Konder (2002) nos alerta que é necessário, para apreendermos o mundo, a ampliação das referências e do

descobrimto da dimensão poética da vida, pois a nossa capacidade de racionalizar não é suficiente para compreender o todo, e a Arte possibilita uma percepção estética e mais acurada do mundo. (PERES, 2017, p. 30).

Vale destacar que o ensino de artes no Brasil entre os séculos XVI e XIX se ocupou, basicamente, em importar modelos estilísticos europeus, como bem atestam as atividades desenvolvidas na Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro, fundada por Dom João VI em 1816 com o auxílio de uma expedição francesa. Sob a direção de Joachin Lebreton, a academia tinha como objetivo suprir a necessidade de uma produção artística palaciana na corte, numa tentativa de substituir a vertente barroca então adotada pelos artistas brasileiros. Vale destacar que parte considerável desses artistas era de origem negra, sendo a sua produção de grande relevância para a história da arte no Brasil. Com o advento da Academia, o reconhecimento dessas pessoas enquanto artistas se tornou bastante restrito, sendo que muitos passaram a se dedicar com maior ênfase à produção de caricaturas. De acordo com Lopez (2001, p. 53):

Desde então e até o Modernismo, o eurocentrismo fixaria o único padrão aceito na cultura e no comportamento. A necessidade de estabelecer uma distinção social e o preconceito determinou que só valeria a imitação do que vinha de fora - o povo nativo de nada valia e, por isso, deveria ser governado por suas elites. Coerente com tal concepção, as idéias e criações desse povo igualmente não tinham valor, eram "inferiores", resultado da "inferioridade étnica", decorrente das mestiçagens raciais.

O ensino de artes na Academia, como podemos observar, tinha como objetivo a modernização de um setor da sociedade, deixando de ser considerada como uma atividade com importância própria. Entre as atividades desenvolvidas pela academia estavam, principalmente, desenho geral e cópia de modelos dos mestres, desenhos de vultos e da natureza, pintura acadêmica com modelo vivo, entre outras. Vemos assim que, em suas origens, o ensino de artes no Brasil tinha como propósito o domínio de uma técnica através da reprodução de modelos, tendo em vista um projeto colonizador que se desencadeou com o trabalho de catequese dos jesuítas em 1549, trabalho esse desenvolvido informalmente em oficinas de artesãos.

O ensino de artes tornou-se estratégico na consolidação das mudanças desencadeadas pelo regime republicano em sua primeira fase de implantação. Para os liberais e positivistas, o aprendizado em artes deveria consistir, basicamente, no domínio de uma competência técnica. A ênfase passa a ser dada ao aprendizado do desenho geométrico, tendo em vista formar mão

de obra para o mercado de trabalho. As profissões em torno das quais se cria um maior fetiche continuam sendo as de caráter técnico, enfatizando, desse modo, a distinção que se faz entre razão e sensibilidade, esta ainda vista como uma fonte insegura de conhecimentos. O sinônimo de objetividade passa então a ser o corpo que não sente e que, por conseguinte, se vê obrigado a transferir essa capacidade para o aparelhamento técnico. Se ainda resta alguma razão de ser na arte para o corpo que não sente, esta se reduz ao tecnicismo. Nesse caso, a arte e a criatividade são valorizadas apenas na medida em que podem otimizar a produção técnica.

É principalmente durante a primeira metade do século XX, em virtude da Semana de Arte Moderna⁴ e do movimento conhecido como Escola Nova⁵, que a corrente reprodutivista em arte e educação passa a ser questionada com maior ênfase. A criança passa então a ser vista como o centro do processo educativo, e a produção artística infantil passa a ter o seu valor estético reconhecido com a introdução dos movimentos vanguardistas europeus no Brasil.

A esse respeito, vale destacar que, não obstante o fato de o trabalho de artistas como Pablo Picasso, Braque e dos expressionistas alemães terem recebido influências da arte africana, não foi o ensino de arte africana o que inspirou a reforma educacional que culminou com a LDB 5.692/ 71. Esta, ao contrário, assumiu um caráter extremamente conservador, haja vista ter sido implantada durante o regime militar brasileiro (1964-1985). Ao excluir disciplinas como História e Filosofia, o ensino de artes se torna uma tentativa de humanizar o currículo, ainda que de modo aparente. Na prática, o ensino de artes assume importância secundária, sendo classificada como atividade, o que levou a uma desconsideração deliberada de seus conteúdos e critérios de avaliação. Cabe ainda destacar que, enquanto atividade, qualquer pessoa poderia ser considerada apta ao ensino de artes, ainda que a docência em artes no contexto escolar durante o referido regime tenha se restringido a pessoas com formação universitária, o que limitou a presença nesse espaço de profissionais oriundos das

⁴ A Semana de Arte Moderna foi um evento artístico-cultural ocorrido no Teatro Municipal de São Paulo durante os dias 11 e 18 de fevereiro de 1922, sendo conhecida como o marco do movimento modernista no Brasil. Entre suas propostas estava a criação de um novo ideal estético a partir de um rompimento com a arte acadêmica, visando a renovação artística e social.

⁵ Movimento de renovação do ensino surgido no final do século XIX, ganhou destaque principalmente na Europa, Estados Unidos e Brasil ao defender um modelo educacional onde a criança assumiria papel central nos processos de aprendizagem, contrapondo-se, desse modo, ao modelo de infância passiva adotado pela educação tradicional. O escolanovismo defendia a educação como único meio eficaz para a formação de indivíduos autônomos e críticos dentro de uma sociedade pluralista.

Escolinhas de Arte do Brasil (EAB), instituição que foi representativa no que diz respeito à uma abordagem do ensino de artes no Brasil pautada pela liberdade criativa e expressiva na infância. A formação exigida, contudo, se mostrou bastante problemática, uma vez que apresentava caráter generalista, tendo duração de apenas dois anos, o que implicou na continuidade de abordagens mecânicas de cópia de modelos e atividades comemorativas estereotipadas, práticas herdadas de um modelo educacional tecnicista ainda presente em grande parte da realidade escolar brasileira. (GOLDBERG, 2014).

Durante o período da redemocratização brasileira, no final dos anos 1980, o movimento de arte-educadores se viu novamente às voltas com a questão de garantir a obrigatoriedade do ensino de artes no currículo escolar. As articulações promovidas pelo movimento conseguiam fazer com que a formulação da LDB 9.394/96 levasse em consideração a obrigatoriedade do ensino de artes para todo o ensino básico. Tal formulação, contudo, não deixou claro quais linguagens artísticas seriam trabalhadas, destacando apenas a sua importância para a formação cultural dos alunos. (PERES, 2017).

Com base no que foi visto até o momento, podemos levar em consideração que falar sobre a importância de uma formação estética através da produção escultórica africana implica igualmente levar em consideração o lugar do ensino de artes no contexto educacional brasileiro e refletir sobre o seu papel enquanto formador de uma visão de mundo que precisa ser valorizada, tendo muito a contribuir para a construção de um mundo mais solidário e democrático, bem como na consolidação de uma outra abordagem no ensino de artes.

Ao se propor pensar em uma formação estética através da produção escultórica africana, o presente trabalho reúne elementos que pretendem subsidiar uma reflexão a respeito do valor da produção material artística africana em sua dimensão iconográfica, estética e enquanto elemento de aprendizado, bem como da importância dessa temática nos cursos de formação inicial de professores, uma vez que boa parte dos pré-conceitos a respeito da arte africana ainda existentes se devem ao fato de nossas maiores referências em arte serem modelos estranhos aos de matriz africana. A esse respeito, Sales (2010, p. 168) considera que:

A arte da África, ou a cultura material de dinastias, etnias e micro etnias africanas, nada tem a ver com as preocupações estéticas ocidentais. Aí se coloca o problema de quem aprecia essa arte. Com que critérios devemos observá-la? O que podemos e devemos reter dessa rica manifestação? Por que devemos estudar as diversas etnias africanas? Qual o sentido desse estudo para nós, brasileiros?

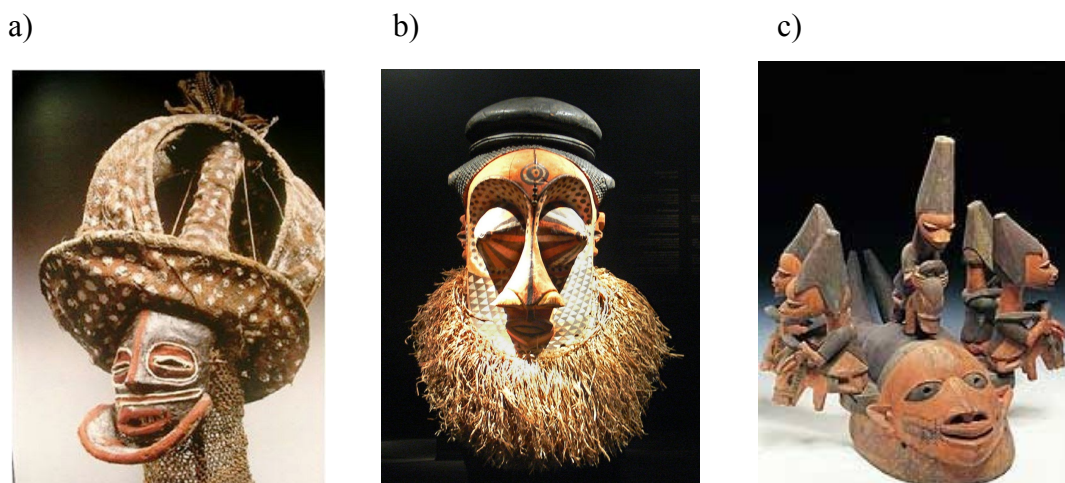
Se entendemos que uma leitura a respeito da produção artística africana nada tem a ver com as preocupações estéticas no ocidente, conforme apontado pela autora, será preciso levarmos em consideração a necessidade de um deslocamento de nossa percepção habitual, por meio do qual seja possível maior proximidade com os modos de sentir e conceber o mundo das sociedades que lhe deram origem. Tal postura se mostra radicalmente diversa da qual estamos habituados quando vamos a um museu, onde existe uma distância entre a obra e o observador. No caso da cultura tradicional Banto, recorte ao qual o presente trabalho irá se dedicar, não é possível estabelecer essa separação, não existindo um lugar específico onde as pessoas possam assistir a exposições, do mesmo modo que não existe uma distinção entre o criador e sua obra, daí também a compreensão de que coisas que possam afetar algum objeto pessoal possam igualmente afetar seu proprietário. Isso se deve em razão de que "o homem não se situa no mundo afirmando-se, como o ocidental, frente ao que não é ele mesmo nem suas obras, mas sim sentindo-se como uma parte da natureza, em continuidade com ela" (J. MAQUET, *apud* ALTUNA, 1985, p. 52-53). Em outras palavras, para o povo banto, a arte está profundamente relacionada com a vida. De acordo com Dewey (2010) o rompimento dessa relação ocorre a partir do momento em que os objetos artísticos passam a habitar museus e galerias.

Uma das dificuldades em compreender a arte africana é resultado, justamente, do processo de museologização ocorrido durante a colonização do território africano, período no qual foram construídas as maiores coleções de arte africana na Europa. Levando em consideração que boa parte dessas aquisições foram resultado de saques aos povos africanos, poucas informações temos a respeito das obras além do nome da região onde foram encontradas ou do contexto étnico no qual foram produzidas. Com isso, criou-se a ideia de uma arte genérica, cujos traços representavam tão-somente uma influência cultural, sem que houvesse a marca de seu autor, ou seja, como se individualmente o artista africano não fosse capaz de criar alguma coisa, ao contrário dos artistas europeus. Sabemos, no entanto que, mesmo havendo traços que indicam características individuais, como o trabalho do Mestre do

Sorriso Arcaico⁶, a arte africana nos fala muito mais de um modo de vida em relação com a totalidade, não se tratando, portanto, de uma arte genérica.

É o caso da produção de máscaras, em que devemos não apenas ressaltar o seu primor técnico, mas a relação que essa produção estabelece com os ritos, o canto, a dança e a teatralidade (ver fig 02). Ao contrário do que acontece no mundo ocidentalizado, a máscara não consiste em uma representação autônoma, tampouco ela é um fim em si mesma, desempenhando uma função religiosa ou ritualística. Isso não quer dizer que toda arte africana possui caráter religioso. Pensar desse modo apenas ressalta o reflexo colonialista em nossa formação, que exotiza o comportamento do outro, negando-lhe a complexidade de sua cultura. Podemos dizer que mesmo nas expressões artísticas religiosas, como o ritual com máscaras, é possível identificar uma dimensão secular, na dança ou durante a representação teatral, cujo objetivo seria divertir os participantes. (BALOGUN, 1977).

Figura 02



Nestas ilustrações procuramos destacar alguns exemplares da tradição africana voltada para a produção de máscaras. No item a) podemos identificar uma máscara Kalebwa, produzida em Angola no contexto cultural Chokwe, por volta de 1930. No segundo item temos o exemplo de uma máscara em forma de elmo (mulwalwa) produzida na República Democrática do Congo, no contexto dos Kuba do sul, por volta do século XX ou início do século XX.. No último item, destacamos uma máscara gelede com cinco cavaleiros, produzida na Nigéria, no contexto cultural yorubano, por volta do século XIX.

Fonte: **Arte da África: obras-primas do Museu Etnológico de Berlim**. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil, 2003.

⁶ A expressão Mestre do Sorriso Arcaico geralmente é empregada nos estudos em arte africana para se referir a um artista anônimo que desenvolveu uma técnica de escultura muito semelhante à grega, através da qual é possível termos a impressão de que as estátuas esboçam um leve sorriso, daí a expressão “sorriso arcaico”, técnica também utilizada por Da Vinci na obra *Monalisa*. Esses e outros detalhes do estudo da arte africana, como as esculturas em bronze de Ifé, contribuíram muito para que pudéssemos contestar a ideia de uma arte africana primitiva quando comparada à arte europeia.

É preciso também destacar que o fato de um determinado objeto possuir uma função religiosa não nos impede de realizar uma apreciação formal a respeito dele, desde que tenhamos em mente sua função original. Muitos dos objetos religiosos, aliás, eram protegidos por tabu, sendo proibida qualquer apreciação de caráter formal a respeito deles. Alguns ficavam totalmente inacessíveis ao público em geral, cabendo apenas ao sacerdócio ou pessoas especializadas um tipo de julgamento mais formal a respeito dessas produções. Isso porque, acreditava-se, o olhar das pessoas comuns poderia fazer com que as imagens perdessem suas propriedades místicas.

Nesse ponto, podemos questionar se as obras de caráter religioso poderiam ser consideradas como objetos artísticos. Em tal caso, caberia refletirmos sobre o que consideramos arte. Seria apenas algum tipo de atividade sem utilidade prática? A esse respeito, Balogun (1977) destaca que, se de fato podemos considerar que um grande número de manifestações artísticas não apresentam caráter utilitarista, não podemos concluir daí que a arte não estabelece qualquer relação com os aspectos materiais de nossa vida. Para o autor, essa influência ocorre de maneira sutil, mas extremamente penetrante, dado o seu caráter civilizador. A esse respeito, cabe ainda destacar que durante muito tempo os critérios utilizados para classificar a produção material dos povos entre objetos artísticos ou etnológicos baseava-se unicamente em padrões estéticos europeus de forma e harmonia, daí a admiração e espanto com a descoberta da produção de cabeças de bronze em Ifé (ver figura 03), chegando-se a duvidar, em um primeiro momento, da legitimidade de sua origem. Não raro, é possível encontrarmos expressões como "tosco" relacionadas à produção artística africana, onde o artista negro é considerado rude, como no caso dos estudos de Nina Rodrigues quando se refere à pintura africana. (RODRIGUES, 1988).

Figura 03



Neste exemplo, temos a representação de uma das cabeças de bronze produzidas no contexto cultural yorubano. Baseada na técnica da cera perdida, a peça em questão apresenta dimensões pouco menores que uma cabeça em tamanho real. Quando o antropólogo alemão Leo Frobenius encontrou a primeira cabeça no início do século XX, acreditou se tratar de um vestígio da mitológica civilização de Atlântida. Não sabemos ao certo qual sua função original, mas acredita-se que tais peças consistem na representação de um oni, considerado o mais importante governador de Ifê, sendo que sua apresentação não se dava de modo isolado, mas certamente vinha acompanhada de um corpo, conforme podemos deduzir por meio da existência de um furo em sua base, onde o corpo poderia ser encaixado. Tendo sido produzida por volta dos séculos XIV e XV, acredita-se que essa imagem era utilizada em procissões, podendo em algumas ocasiões ser utilizada para substituir um oni ausente ou mesmo morto.

Fonte: MACGREGOR, Neil. **A história do mundo em 100 objetos**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

Do mesmo modo, podemos nos referir às produções da cultura popular brasileira. Em grande parte apresentando evidentes marcas de sua ancestralidade negra, como a capoeira e o samba (manifestações culturais de origem banto), foram criminalizadas ou ainda enfrentam um grande estigma, como o funk. Ainda há muita resistência em se admitir a produção material das culturas populares no Brasil enquanto arte, sendo muitas vezes considerada como entretenimento em datas comemorativas.

2.1 - A dinâmica histórica da cultura no ocidente e seu papel na construção de narrativas sobre o continente africano.

Na tentativa de compreender nossas relações com a ancestralidade negra e sua contribuição para uma formação estética afro-referenciada, é importante que possamos levar em consideração a dinâmica histórica daquilo que entendemos como cultura.

Em primeiro lugar, vale destacar que as preocupações com a cultura emergiram de forma sistemática a partir do século XIX, em razão da expansão imperialista e do contato com realidades até então desconhecidas. Juntamente com a necessidade de conhecer para dominar, surgiram ideias relacionadas ao evolucionismo dos modelos de sociedade, em razão das ideias relativas ao evolucionismo biológico até então desenvolvidas. Essas ideias tornaram possível destacar as diferenças culturais enquanto uma questão de hierarquia. Os países ocidentais, em virtude de seu desenvolvimento técnico, consideravam-se superiores aos povos que subjugavam. Nesse sentido, o interesse pelos estudos culturais surge atrelado ao colonialismo, e cultura se torna sinônimo de civilização, baseado em critérios como a presença de um Estado, comércio e escrita equivalentes ao dos colonizadores. (SANTOS, 2006; CHAUI, 2009). Dentro desse contexto se destaca o papel dos etnólogos que se dirigiam ao continente africano tendo em vista a constituição de acervos nos museus da Europa. Em grande parte festejados como heróis nacionais e conquistadores do “continente negro” (IVANOV, 2003), tais viajantes consideravam que suas expedições tinham como papel o resgate e a preservação de uma cultura que atestava a infância da humanidade, ameaçada pela violência do colonialismo. Entre os itens capturados figuravam as armas que, tornadas objetos colecionáveis, pretendiam se constituir em documento da superioridade dos europeus. A maneira como então eram apresentadas nos espaços expositivos também revela os preconceitos a respeito da ausência de uma dimensão histórica no continente africano, sendo que a diversidade de sua produção material era vista não em termos de uma evolução cultural, mas entendida como restrita à natureza.

De acordo com Ivanov (2003) o ato de colecionar artefatos não pode ser considerado como uma prática objetiva, haja vista que os critérios de classificação não são inerentes aos objetos, mas refletem os valores de quem coleciona, fornecendo materialidade e uma base aparentemente objetiva para seus pressupostos. Ainda de acordo com a referida autora, foi a partir do século XIX que se constituíram as maiores coleções do acervo africano, tendo se dado a partir do século XVIII o avanço dos colecionadores europeus para além da Costa do Marfim, sendo a conferência de Berlim (1884-1885) um marco no avanço do colonialismo no continente africano e, conseqüentemente, no surgimento da antropologia enquanto disciplina, bem como na constituição de museus como atualmente são conhecidos.

Vale destacar que, de acordo com Ivanov (2003) e conforme as palavras de George Schweinfurth, a produção africana era vista como uma “pulsão artística natural”, mantendo-se

inalterada ao longo do tempo, em particular no contexto de povos que ainda não haviam estabelecido contato com a “civilização”. Desse modo, procurava-se negar a dimensão cultural de tais produções. A autora destaca ainda que no decorrer dos anos o caráter de disputa da pesquisa científica no continente africano foi se tornando cada vez mais acirrada e que, anteriormente à divisão colonialista de seu território, havia disputa para se garantir a penetração nesses territórios, sendo que um estudo inicial de sua população, condições geográficas e econômicas consistiam em uma parte inicial de um processo de dominação política e de cristianização.

Com o desenvolvimento dos estudos etnológicos e a constituição de museus no ocidente, as pesquisas em torno da produção material dos povos considerados primitivos pretendia se constituir em um inventário completo acerca dessas culturas, tendo em vista a realização de comparações que pudessem levar a compreender a evolução da humanidade (IVANOV, 2003). No caso do continente africano, as atenções estavam voltadas não para a dinâmica cultural do presente, entendidas como não-representativas em virtude da influência colonialista, mas para as produções do passado que pudessem atestar uma pré-história da humanidade. Em consequência disso, houve uma completa desconsideração no que diz respeito à contemporaneidade africana, o que se expressou sobretudo no silenciamento da pessoa africana e num distanciamento intencional, fato que Ivanov (2003) considera como fundamental para o entendimento de narrativas produzidas no contexto da pesquisa etnológica, principalmente em relatos de viagem e em relatórios etnográficos do início do século XX. Nesse sentido, eram considerados objetos de estudos as “tribos” singulares, entendidas como resultado de um desenvolvimento natural e, conseqüentemente, vistas como inferiores quando comparadas ao modelo de Estado no ocidente, no âmbito do qual estaria restrito o contrato social. A superficialidade no que diz respeito a um entendimento sobre culturas africanas se expressava, sobretudo, através de categorias universais em arte e cultura, válidas para as “tribos” de modo geral. (IVANOV, 2003).

Ainda de acordo com a referida autora, atualmente sabemos que os grupos étnicos entendidos a partir de uma classificação rígida consistiu em uma criação das administrações coloniais, tendo em vista exercer maior controle sobre a população estabelecendo tributos e realizando a distribuição de trabalhos na colônia. O desmantelamento da estrutura política vigente anteriormente aos movimentos colonialistas teve como consequência o estancamento da mobilidade social, política e étnica de sociedades que se caracterizavam pela mudança e

pluralidade. Tal iniciativa também se mostrou propícia à imposição de rótulos no que se refere à produção artística, tendo a categoria étnica como referência predominante, o que veio a reforçar uma falsa noção de cultura única. (IVANOV, 2003).

No que diz respeito a seus aspectos formais, essa produção geralmente era vista de modo negativo, como é possível atestarmos através do relato do geógrafo e etnógrafo Friedrich Ratzel (*apud* JUNGE, 2003, p. 27):

Na representação do Feio nenhum povo supera os africanos ocidentais que, para o cúmulo do excesso, amam tanto a escultura que não se cansam das caretas que retratam em qualquer material disponível. Para não falar da sua indecência, elas são, na sua maioria, tão feias por não terem absolutamente nenhum elemento estilizado, mas por quererem ser brutalmente verdadeiras conforme a natureza ou, quando muito, enxergá-la na direção do Feio. Para essa última característica contribui ainda a imperícia com que são trabalhados sobretudo os ídolos representativos de figuras humanas.

Podemos levar em consideração que o que entendemos hoje como cultura está bastante relacionado ao trabalho de Edward Tylor que, ao definir esse conceito, levou em consideração duas noções já bastante difundidas em sua época. Uma delas diz respeito à concepção de cultura enquanto dimensão espiritual de uma comunidade, tendo sido sintetizada por meio da palavra alemã "kultur" no final do século XVIII. Outra das noções a respeito de cultura levadas em consideração por Tylor diz respeito à palavra de origem francesa "Civilization", relativa aos aspectos materiais de um povo. A partir da síntese de ambas as noções, Tylor chegou à conclusão de que o conceito de cultura diz respeito "a um amplo conjunto de crenças, leis, arte, moral, costumes ou quaisquer outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem em uma sociedade" (*apud* LARAIA, 1986, p. 25).

A ideia de cultura enquanto aprendizado, contudo, está presente de forma difusa mesmo antes da época de Tylor. A esse respeito, John Locke chega enfatizar a incompletude do ser humano, consistindo ele inicialmente em uma tábula rasa a ser preenchida ao longo de sua vida. Outro pensador que leva em consideração o aprendizado enquanto um fator preponderante no desenvolvimento humano é Rousseau.

Podemos também dizer que foi o trabalho de Alfred Kroeber uma contribuição de grande importância para nossa compreensão de cultura enquanto uma característica propriamente humana. De acordo com esse autor, o que caracteriza a dimensão cultural da humanidade é justamente ser esse um fenômeno de ruptura com a natureza. Em outras palavras, o ser humano se torna capaz de construir seu modo de vida a partir de elementos

que não são diretamente relacionados ou determinados pelo mundo físico, como a linguagem e o trabalho. Para esse autor, nossas necessidades fisiológicas e de alimentação ainda são as mesmas, independentemente do contexto regional ou cultural pertencente ao indivíduo. Contudo, o modo como satisfazemos tais necessidades varia de acordo com cada contexto.

Vale destacar ainda que os estudos de Kroeber representaram um salto significativo mesmo em relação ao trabalho de Tylor que, embora tendo ampliado o conceito de cultura, acreditava que esta podia ser estudada enquanto parte da natureza, tendo sua preocupação em explicar a diversidade humana levado-o a deduzir graus de evolução entre diferentes povos. A esse respeito, vale ressaltar que, no período em que Tylor desenvolveu seus estudos, uma das grandes referências para o pensamento então vigente era o trabalho de Charles Darwin, o que contribuiu bastante para que argumentos defendidos pelo antropólogo pudessem dar ênfase a uma visão unilinear sobre o desenvolvimento humano através da cultura.

Um dos primeiros estudiosos a colocar em questão o método comparativo na antropologia foi Franz Boas. De acordo com esse autor, no que diz respeito aos estudos culturais, precisamos levar em consideração a multiculturalidade, uma vez que cada cultura segue um caminho próprio ao lidar com eventos históricos que lhes acontecem. Isso nos permitiu uma análise cultural que levasse em consideração as narrativas produzidas pelos próprios sujeitos dentro de uma determinada cultura, e não apenas uma narrativa sobre os modos de vida de uma comunidade. Em outras palavras, tal abordagem implica em uma mudança no modo como estamos habituados a enxergar o outro. A maneira como interpretamos o mundo está bastante condicionada ao meio cultural em que vivemos.

Para Ruth Benedict (*apud* LARAIA, 1986), esse fato se assemelha a enxergar a realidade através de lentes. Aprendemos a ver o mundo de uma determinada maneira, em nossas relações permeadas por instituições estatais, família, religião e mídia. Naturalizamos um estilo de vida ao qual estamos familiarizados, ao passo que outros modos de viver se tornam estranhos ou inapropriados. Vale destacar que tal estranhamento é um fenômeno recorrente, muitas vezes, dentro das diferentes realidades que perfazem uma mesma sociedade, como é o caso da realidade cultural brasileira. Levar em consideração essa diversidade é fundamental enquanto alternativa às incompreensões referentes aos hábitos e expressões culturais de grupos que muitas vezes são tidos como de menor valor ou mesmo violentados, bem como um caminho para novos aprendizados que não sejam apenas acessórios, mas que estejam no centro de nossa vida. Sendo assim, um estudo que leve em

consideração a dimensão cultural de uma sociedade não deve apenas levar em conta a noção de cultura enquanto meio de constituir uma identidade sobre um determinado povo, mas sobretudo deve ser um mergulho que leve em consideração os múltiplos sentidos do fenômeno cultural, reconhecendo sua dinamicidade, bem como os pontos de contato e conflitos provenientes do encontro com distintas realidades culturais, uma vez que a análise da diversidade cultural apenas faz sentido na medida em que igualmente leva em consideração não somente as suas particularidades internas, mas também as suas relações externas com outras culturas, bem como o seu lugar na história da humanidade. (SANTOS, 2006).

O olhar para a produção artística africana requer de nós, portanto, um processo de descolonização do nosso olhar, que muitas vezes se encontra anuviado por padrões formais que são estranhos aos cânones próprios dessa cultura. Muitas vezes esse olhar colonizado nos impede de enxergar as relações que temos com a África, relações essas que não estão apenas no passado, mas se fazem presentes cotidianamente, seja através da religiosidade, do vocabulário, das danças ou da música. Nesse sentido, o reconhecimento do valor e da importância desse legado em nossa formação perpassa por aquilo que compreendemos como estética.

2.2 - O desenvolvimento de um pensamento sobre Estética no ocidente

A constituição de um pensamento sobre estética se deu no ocidente a partir da Grécia Antiga. De acordo com Suassuna (2012), enquanto a filosofia não foi negada nunca houve dificuldade em se definir Estética, tradicionalmente entendida como Filosofia do Belo. O que se entendia como belo, por sua vez, tanto consistia em uma propriedade do objeto quanto em um modo de ser, o que tornava possível o seu estudo. Nesse sentido, podemos considerar que, para os gregos, o Belo não era exclusividade das artes, podendo também ser reconhecido na natureza. Contudo, acreditava-se que o Belo da natureza era superior, o que vem a refletir as profundas marcas da filosofia platônica no pensamento corrente. Foi o idealismo alemão que inverteu essa noção, o que para Hegel justificaria o fato de a Estética ser considerada uma Filosofia da Arte.

Outro fator importante para a constituição de um pensamento estético no ocidente foi, sem dúvida, o pensamento de Kant. Para o filósofo alemão, a estética não deveria se restringir

apenas ao Belo, uma vez que também abrangeeria o Sublime. Por outro lado, não poderíamos deixar de ressaltar o papel de Aristóteles enquanto precursor nessa questão, ao incluir categorias como a Comédia no âmbito de reflexões estéticas. Contudo, foi a partir dos desdobramentos da filosofia kantiana que começaram a se questionar se de fato estaria correto considerar a Estética como Filosofia do Belo, sendo que essa, por sua vez, tinha abrangência muito maior. Nesse sentido, os pensadores pós-kantianos defendiam que o Belo, enquanto dimensão da arte clássica, fosse considerado apenas uma das categorias da Estética, daí considerarem mais apropriado se referirem a uma Ciência do Estético, não mais a uma Filosofia do Belo e da Arte, uma vez que categorias como o Cômico nada tinham a ver com o Belo. Tal abordagem foi de grande importância enquanto forma de reconhecer e legitimar uma fuga aos padrões clássicos da produção artística. Contudo, alguns pensadores como Bergson insistem que as investigações em Estética permaneçam no âmbito da Filosofia, uma vez que a beleza na arte não é simplesmente encontrada por acaso, mas deliberadamente procurada e realizada. (SUASSUNA, 2012).

Para Schubert (2009) a busca pela beleza é tão antiga quanto a história da humanidade, sendo que cada época buscou constituir uma noção de beleza a partir da realidade que lhe era pertinente. No que diz respeito ao contexto tribal, por exemplo, o autor ressalta que a beleza feminina estava bastante relacionada a seu papel enquanto reprodutora, ao passo que aos homens caberia força e astúcia, tendo em vista a proteção da comunidade. Nesse caso, tinha valor formativo os elementos culturais que pudessem contribuir para a segurança de um certo modo de vida, princípio esse que podemos aplicar a outros contextos como, por exemplo, na Idade Média, em que o conceito de Belo estava relacionado com a devoção a Deus, sendo que a mulher considerada bela era aquela que tinha potencial para ser boa mãe, educando os filhos de acordo com preceitos cristãos, enquanto que ao pai cabia zelar pela família. (SCHUBERT, 2009, p. 3).

Ainda de acordo com Schubert, uma das primeiras descobertas do ser humano em sua tentativa de auto-compreensão foi a constatação de que ele tem uma consciência, sendo que os gregos foram os primeiros a empreenderem uma investigação racional acerca de si mesmos e do cosmos. No que se refere ao homem, ressaltaram a existência de uma *Psyché*, elemento sem o qual a vida não seria possível, sendo ela diferente do corpo e permanecendo após a morte deste.

A valorização da Psyché enquanto uma expressão da interioridade humana passa a ser destacada por Homero, que a distingue da corporeidade ou das expressões da sensibilidade. É justamente nesse princípio que Platão se baseia para desenvolver seu pensamento a respeito do mundo das ideias e do mundo sensitivo. Para o filósofo, o mundo das ideias consiste na Psyché, uma dimensão da existência caracterizada pela racionalidade pura, sendo nosso próprio mundo apenas um reflexo dessa realidade superior. Noções como o Bem, a Verdade e o Belo encontraríamos ali em sua mais pura expressividade, enquanto que na realidade sensitiva que nos é própria somente poderíamos considerar algo como belo, bom ou verdadeiro na medida em que tivesse proximidade com as formas ideais. O mundo das ideias é o que poderíamos considerar como precedente a qualquer existência, sendo acessível através da reminiscência ou do raciocínio. Não estando limitado ao mundo dos sentidos, sua existência extrapolaria a finitude humana. Vale destacar que, para Platão, existiria correspondência direta entre aquilo que é belo, bom e verdadeiro, sendo que o belo não seria uma questão de aparência, mas de atitudes. No que diz respeito à produção artística, em particular a pintura e a escultura, o filósofo considera que as mesmas representam uma falsa beleza e desviam nossa atenção do verdadeiro bem, embora o valor moral da arte possa desempenhar um importante papel no equilíbrio da alma com a vida em sociedade.

No entendimento de Deleuze (1974) o que motiva a filosofia platônica é uma vontade de selecionar, de filtrar, procedendo por meio de uma divisão, de onde se distingue a cópia verdadeira, que se aproxima de um ideal pré-estabelecido, e o simulacro, que se afasta radicalmente do modelo, a ponto de não ser reconhecido por Platão. Deleuze também aponta para a esperteza do filósofo a criar conceitos que parecem naturais, como a Ideia, o Bem, a Justiça. Assim procedendo, Platão se coloca não como criador de conceitos, mas como o mensageiro da Verdade.

A principal consequência da filosofia platônica consiste em fazer com que a diferença, o não correspondente ou o simulacro, permaneça indefinidamente por baixo. Deleuze entende que uma reversão do platonismo consistiria em fazer com que a diferença viesse à tona, passando a ser considerada não como uma exceção, mas como a regra na qual se baseia nosso modo de existir.

Em contrapartida ao pensamento platônico, Aristóteles considera não haver diferença entre aparência e essência (ideia retomada por Espinoza ao considerar a equivalência entre corpo e mente, consideradas como atributos de uma mesma essência divina), sendo que a

beleza consiste em um equilíbrio entre as duas dimensões. Contudo, de acordo com Schubert (2009) o que prevaleceu no ocidente foi uma compreensão dualista acerca da realidade, dando-se preferência a sua dimensão exterior, em detrimento de seu conteúdo. De acordo com o autor:

A sociedade maximiza a valorização das manifestações identificadas com a exterioridade, buscando nelas referências que dêem sentido ao seu mundo existencial, em grande parte, esvaziado justamente pela extrema valorização ao consumo das aparências. A grande valorização do visual pode ser percebida em situações como na apresentação dos produtos de consumo, no design dos automóveis, na vestimenta, nas diferentes manifestações da moda, no culto aos corpos esbeltos, no padrão de beleza em geral. Entre os produtos de consumos disponíveis no mercado, um dos que mais se identificam com a extrema valorização do conceito de visibilidade é a boneca Barbie. Com esse produto o conceito de belo, em termos de aparência, chega ao seu auge. A Barbie é o protótipo de “perfeição” do imaginário representativo do belo humano feminino, resumido em forma de boneca, comprável nas lojas mediante determinado valor econômico. (SCHUBERT, 2009, p. 8).

Vemos assim que, com o advento daquilo que se convencionou denominar como sociedade de massas, ocorre um acentuado esvaziamento do que podemos entender como estética. Entendida em sua relação direta com o consumo, a produção de objetos estéticos passa a ocultar identidades visuais culturalmente particularizadas, a fim de torná-lo um objeto universal. De acordo com Duarte Júnior (2000) tal esvaziamento ocorre justamente por conta de mudanças ocorridas em nosso modo de perceber a realidade, que desde a modernidade tem privilegiado os processos cognitivos que ressaltam a dimensão quantitativa do conhecimento, em detrimento da qualitativa. Tais mudanças têm se refletido em um acentuado empobrecimento de nossas relações com o mundo, em que a moradia, a comunicação, as estruturas urbanas, e mesmo a alimentação assumem caráter pragmático, pouco estimulando o desenvolvimento humano a partir de princípios éticos e estéticos. De acordo com o autor, ao construir distinções entre conhecimento e sensibilidade, a modernidade igualmente manteve os indivíduos distantes do sentido de suas próprias atividades laborais, o que resultou em posturas esquizóides como a delimitação de fronteiras entre uma ética pessoal e uma ética profissional, muitas vezes discordantes. Em nome da eficiência e da produtividade, negou-se a criatividade e o prazer no ambiente de trabalho, bem como na escola, que passa a funcionar sob a lógica empresarial. A esse respeito, o referido autor considera que o funcionamento da escola assemelha-se ao universo do trabalho na medida em que os professores tornam-se

meros agentes da burocracia, mais preocupados com atividades técnicas, como o preenchimento de diários, realização de chamadas, atribuição de notas e comparecimento a reuniões, aspectos mais facilmente controláveis e quantificáveis do que os sonhos, as aspirações, emoções e sentimentos.

Ainda de acordo com o autor, o consumo de objetos pretensamente belos produzidos no contexto da sociedade de massas nada tem a ver com a experiência estética em sua radicalidade vital, cabendo-nos refletir até que ponto o apelo ao consumo de tais produtos, apontados como referencial de beleza ou de bom gosto, pode limitar nossas experiências mais significativas ao âmbito das produções midiáticas e ao universo dos shopping centers.

Levando isso em consideração, é importante ressaltarmos que para além do papel da Estética enquanto teoria do belo e das suas manifestações através da arte, conforme a definiu Alexander Baumgarten (1714-1762), ou como o estudo das condições da percepção pelo sentidos, de acordo com a definição de Kant (1724-1804), não podemos nos esquivar de um necessário questionamento sobre quais têm sido os fatores que legitimam determinado padrão estético, em detrimento de outros.

Para Hegel, aquilo que podemos considerar ou não como belo está profundamente relacionado com um determinado momento histórico e um desenvolvimento cultural, não dependendo unicamente das condições da própria estrutura da sensibilidade humana, conforme argumentava Kant. Nesse sentido, não apenas os padrões de beleza são historicamente determinados, mas também a nossa sensibilidade, o que implica em dizer que as imagens não pairam inócuas através do tempo diante de sujeitos universais, mas atravessam e são atravessadas por diferentes interpretações. Vale ressaltar que tanto Kant quanto Hegel, apesar de terem oferecido importantes contribuições para as reflexões em torno de um pensamento sobre estética no ocidente, não foram além do eurocentrismo presente em sua própria época, revelando um destacado pensamento racista no que diz respeito a outras culturas, em particular à cultura africana. De acordo com Kant:

Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo em que um Negro tenha mostrado talentos, e afirma: dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão; já entre os brancos, constantemente arrojam-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes. Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas, que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto

à diferença de cores. A religião do fetiche, tão difundida entre eles, talvez seja uma espécie de idolatria, que se aprofunda tanto no ridículo quanto parece possível à natureza humana. A pluma de um pássaro, o chifre de uma vaca, uma concha, ou qualquer outra coisa ordinária, tão logo seja consagrada por algumas palavras, tornam-se objeto de adoração e invocação nos esconjuros. Os negros são muito vaidosos, mas à sua própria maneira, e tão matraqueadores, que se deve dispersá-los a pauladas. (KANT, 1993: p 75-76, *apud* PRAXEDES, 2008).

No caso de Hegel, vale também destaque a uma de suas declarações:

a principal característica dos negros é que sua consciência ainda não atingiu a intuição de qualquer objetividade fixa, como Deus, como leis, pelas quais o homem se encontraria com a própria vontade, e onde ele teria uma idéia geral de sua essência [...] O negro representa, como já foi dito o homem natural, selvagem e indomável. Devemos nos livrar de toda reverência, de toda moralidade e de tudo o que chamamos sentimento, para realmente compreendê-lo. Neles, nada evoca a idéia do caráter humano[...] A carência de valor dos homens chega a ser inacreditável. A tirania não é considerada uma injustiça, e comer carne humana é considerado algo comum e permitido [...] Entre os negros, os sentimentos morais são totalmente fracos – ou, para ser mais exato, inexistentes. (HEGEL, 1999, p. 83-86, *apud* PRAXEDES, 2008).

Diante de tais posicionamentos, é possível compreendermos o motivo da resistência histórica em se admitir a legitimidade da produção artística africana no mundo ocidentalizado, não obstante algumas teorias estéticas, como no caso de Kant, terem apontado para a necessidade de uma ampliação do que compreendemos como a Filosofia do Belo.

2.3 - O currículo escolar enquanto produtor de narrativas

Com base no que vimos até o momento, podemos dizer que o ato de negar a legitimidade não apenas da produção artística africana, mas a própria existência dos povos subalternizados consistiu em uma parte fundamental da estratégia política colonizadora que visava atingir diretamente os conhecimentos e modos de produzir sentidos relativos a esses povos, impondo-lhes principalmente uma visão de mundo que, ao mesmo tempo em que se pretendia universal, tomava como referência os modos de vida do homem europeu. Vale ressaltar que a influência do colonialismo se reflete em nossos currículos escolares atuais através de uma perspectiva monoculturalista, apesar de avanços já destacados, como a implantação da lei 10.639/03. Na tentativa de melhor compreendermos essa questão cabe uma breve reflexão sobre o que podemos compreender enquanto teoria do currículo, bem como questões étnicas e raciais relativas à mesma.

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2005), geralmente entende-se uma teoria como forma capaz de conceituar, desvendando a realidade. Nesse sentido, existe uma relação direta entre aquilo que a teoria descobre e a realidade. Podemos dizer que a realidade é um dado cronologicamente e ontologicamente anterior, sendo a teoria apenas um reflexo de algo previamente posto. No caso de uma teoria sobre o currículo, ela apenas traria à tona um fato pré-existente.

O autor destaca ainda que, para a vertente pós-estruturalista do pensamento, a ideia de uma teoria enquanto representação se torna problemática na medida em que não é possível estabelecer uma cisão entre a descrição simbólica e seus efeitos de realidade. Sendo assim, podemos considerar que, de acordo com essa perspectiva, a teoria não estaria limitada a descrever a realidade, mas teria papel preponderante em sua construção, o que justificaria considerá-lo como discurso ou texto. Nesse caso, ao se propor realizar uma descrição objetiva sobre o currículo, um discurso nada mais estaria fazendo que criar uma noção particular a seu respeito.

Levar em consideração uma teoria enquanto produtora de realidades na medida em que as descreve, de acordo com o autor, teria a vantagem de poupar trabalho, uma vez que haveria necessidade tanto em dizer o que a realidade é quanto o que ela deveria ser, caso optássemos por uma abordagem teórica tradicional. No caso do pensamento pós-estruturalista, não haveria diferença entre as duas coisas, uma vez que aquilo que afirmamos enquanto realidade, bem como nossas prescrições a seu respeito, apresentariam o mesmo resultado.

Outra vantagem em se levar em consideração as consequências discursivas de uma teoria implicaria em não haver necessidade de uma definição conceitual para o currículo, uma vez que este não possui significado em si mesmo, estando relacionado com as diferentes concepções de cada autor, bem como de diferentes teorias. (SILVA, 2005) Nossa investigação, nesse caso, não teria caráter ontológico, não nos cabendo perguntar sobre o verdadeiro ser do currículo, mas pelo seu caráter histórico. Para além de um enquadramento conceitual, caberia uma investigação sobre quais questões em comum as diferentes teorias curriculares vêm tentando responder, bem como quais as questões que lhes caracterizam como próprias.

De acordo com Silva (2005), a principal questão em comum a ser respondida pelas teorias curriculares diz respeito ao que deve ser aprendido, qual saber deve ser considerado

mais importante ou válido, questão essa que implica na construção de critérios seletivos a fim de justificar as escolhas feitas, o que ocorre de modo implícito ou abertamente.

O mesmo autor aponta ainda para o fato de que, juntamente com a questão relativa ao que deve ser ensinado surge a necessidade em definir o que se deseja enquanto formação humana, na verdade sendo essa uma questão precedente, haja vista que em primeiro lugar devemos conceber uma noção de ser humano e, em seguida, realizamos escolhas relativas ao que deve ele aprender. A cada concepção de ser humano as teorias curriculares atribuem diferentes conhecimentos a serem aprendidos, o que o autor considera como uma questão de identidade. (SILVA, 2005).

Nesse sentido, o currículo não diz respeito apenas a um conjunto de conhecimentos a serem aprendidos, mas está profundamente relacionado com a formação de nossa identidade, ou subjetividade, bem como relacionado a questões de poder, na medida em que seleciona, operando recortes na realidade a partir de critérios próprios, em detrimento de realidades outras. Tendo em vista atingir seus objetivos, as teorias curriculares tradicionais procuram impor sua hegemonia, estabelecer consensos sobrepondo-se ao fato de ser o currículo um território contestado. (SILVA, 2005).

A questão do poder, segundo o autor referenciado, é central para a compreensão das teorias tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo. Enquanto as teorias tradicionais consideram o conhecimento como um fato dado, cabendo apenas garantir os meios para a transmissão desse conhecimento, as teorias críticas e pós-críticas consideram-no enquanto algo constantemente a ser questionado, uma vez que não se institui de modo neutro.

No que diz respeito, contudo, a questões voltadas para gênero, raça e etnia, as análises das teorias críticas que se baseavam nas dinâmicas de classe se mostraram limitadas. Conforme Silva (2005) destaca, as análises teóricas voltadas para as dinâmicas de raça e etnia, assim como aquelas dedicadas a uma análise crítica das dinâmicas de classe, concentraram-se, em um primeiro momento, em questões de acesso à educação e ao currículo. Tais análises procuravam levar em consideração os fatores implicados no fracasso escolar de grupos considerados minoritários. Embora essa abordagem tivesse clareza a respeito dos mecanismos sociais e institucionais excludentes, não colocava em questão a estrutura curricular, crítica que apenas se consolidou com a abordagem pós-estruturalista e os Estudos Culturais, ressaltando-se ainda o caráter controverso de conceitos como o de raça e etnia.

O mesmo autor prossegue ainda afirmando que as questões identitárias de raça e etnia são, desde o início, questões de saber e poder. A definição de raça, por exemplo, foi utilizada como critério de distinção entre colonizadores europeus e os demais povos que subjugarão. Tais definições tinham como base supostos critérios científicos que tornavam cada vez mais questionável sua validade. Do mesmo modo podemos nos referir a questões de etnia, às vezes entendida enquanto um aspecto cultural mais abrangente em relação à raça, definível a partir de caracteres fenotípicos, como a cor da pele. Por outras vezes, tem-se optado considerar raça uma categoria mais abrangente em relação à etnia. Em razão da complexidade do tema, outras abordagens, por seu turno, optam em não fazer distinção entre raça e etnia.

De acordo com o mesmo autor, as discussões em torno de raça e etnia provam apenas que ambas não constituem ideias fixas, tampouco são algo material presente na realidade, mas estão submetidas a processos históricos e discursivos da construção da diferença. É nesse sentido que não podemos considerar a identidade, a diferença ou a diversidade como dados imóveis, uma vez que são resultado de um processo relacional. (SILVA, 2005).

Foi através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas envolvendo raça e etnia ganharam espaço na teoria curricular. De acordo com Silva (2005), o texto curricular entendido de maneira ampla como livros didáticos, paradidáticos, lições orais, orientações curriculares, estão carregados de narrativas nacionais, étnicas e raciais que, de modo geral, confirmam o mito da origem nacional, privilegiam as identidades dominantes e tratam as identidades subordinadas como exóticas ou folclóricas. Ainda de acordo com o autor, a questão étnica e racial não é apenas uma dimensão transversal do currículo, mas constitui o seu cerne, não podendo ser ignorada quando nos referimos à formação humana. O que nos cabe é justamente desconstruir as narrativas hegemônicas de identidade no currículo colonizado, tendo em vista não o acréscimo de novas informações que constituiriam um currículo multicultural, mas buscando lidarmos com a diferença enquanto uma questão histórica e política. Em outras palavras, não se trataria apenas de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-las, tendo em vista os mecanismos de produção da identidade e da diferença vinculados ao poder, o modo como as hegemonias se estabelecem, bem como de que maneira as instituições operam no sentido de manter a subordinação de grupos étnicos e raciais considerados menos importantes. Nesse sentido, o currículo deixaria de ser folclórico para ser profundamente político. (SILVA, 2005).

Ao abordar racismo, o autor considera que os currículos baseados em teorias sociais que levam em consideração um questionamento sobre a construção social de raça e etnia evitariam simplificações em relação ao tema, que tratam o racismo apenas como expressão de atitudes individuais. Sem negar a importância de uma crítica a comportamentos individuais racistas, o que deve ser levado em consideração em uma abordagem crítica do currículo consiste em colocar em discussão as causas históricas, institucionais e discursivas do racismo.

O autor ainda chama a atenção para o fato de que considerar a dimensão institucional e estrutural do racismo não implica em ignorar sua complexa dinâmica psíquica. Nesse sentido, o racismo pode ser considerado como parte da economia dos afetos e do desejo composta por sentimentos considerados irracionais, cabendo a um currículo anti-racista muito mais do que o fornecimento de informações sobre a verdade do racismo. Considerado sob uma perspectiva tradicional, o racismo geralmente é tratado como a representação distorcida de uma identidade verdadeira. De acordo com Silva (2005), o oposto da representação racista não é uma identidade verdadeira, mas uma representação pautada em outras referências.

O autor alerta, enfim, para a necessidade de um currículo crítico evitar os essencialismos em termos de cultura (os quais não se reduziram a questões de ordem biológica, incluindo também a crença numa fixidez das identidades culturais), haja vista que toda identidade é contingente e mutável, não podendo se localizar fora da história enquanto representatividade.

2.4 - Alguns aspectos fundamentais da tradição Bantu

Levando em consideração esse alerta, iremos nos dedicar nas páginas seguintes a um breve estudo sobre alguns elementos constituintes da cultura tradicional banto, em particular o seu fundamento filosófico, bem como a uma reflexão sobre estética enquanto um problema de harmonia e equilíbrio dentro da ancestralidade e da vida cotidiana de uma sociedade coletiva.

Não sabemos ao certo quais teriam sido as causas do primeiro movimento migratório banto, mas podemos destacar que teriam ocorrido por volta de 3.000 a 4.000 anos atrás a partir de regiões da selva equatorial atualmente pertencentes à Nigéria e Camarões, dividindo-se posteriormente em direção às regiões oriental e sul do continente africano. Entre os elementos que viabilizaram esse deslocamento podemos destacar o domínio da construção

de ferramentas de ferro, bem como uma rica alimentação baseada no consumo de inhame e banana. Tendo em vista que seus movimentos migratórios se estenderam até o século XIX, não podemos deixar de levar em consideração a grande variedade de cruzamentos ocorrida nesse percurso.

Embora a realidade cultural banto não possa ser considerada homogênea, é preciso destacar que ela apresenta importantes características em comum, a exemplo da presença de um tronco linguístico compartilhado, bem como rituais, crenças e costumes semelhantes. Uma dessas características em comum diz respeito ao uso do radical ntu para fazer alusão ao conceito de pessoa humana, enquanto o prefixo ba indica o seu plural. Sendo assim, podemos nos referir ao termo Bantu (ou Banto) enquanto uma palavra que faz alusão a grupo humano.

De acordo com Cunha Júnior (2010) o radical “ntu” pode ser entendido como o princípio da existência ou de tudo aquilo que nos é dado a entender por meio da existência, sendo que a pessoa, designada através da expressão “muntu”, é formada por estruturas básicas como o corpo, a mente e a palavra, sendo esta última dimensão de fundamental importância na constituição do ser humano, uma vez que a palavra se apresenta como fio condutor de sua existência. Ainda de acordo com o referido autor, as línguas Bantu, enquanto reflexo de uma organização social e do modo de nomear seus conhecimentos, está diretamente implicada com uma filosofia do ser humano e da coletividade, bem como de sua relação com a natureza.

Não obstante haver enfrentado diversos conflitos e doenças, bem como a intervenção da colonização europeia, vale destacar que a cultura tradicional banto se manteve coesa por meio de sua origem comum, sendo reconhecida por uma base filosófica que reflete grande sabedoria, bem como pelo primor estético de sua produção escultórica e sua variada tecnologia.

Conforme apontado por Cunha Júnior (2010), o pensamento filosófico no contexto tradicional banto se caracteriza por uma abordagem reflexiva que leva em consideração a dinâmica existente entre os diferentes elementos constituintes da natureza, do cosmo e das relações humanas, caracterizando-se como filosofias voltadas para a resolução de questões do cotidiano, tendo em vista a harmonização de conflitos e a continuidade saudável desses elementos. Ainda de acordo com o referido autor, os problemas de ordem física ou espiritual no contexto tradicional banto estão relacionados com a totalidade que governa a vida individual e coletiva, permitindo a continuidade da vida através da intervenção humana, sendo que os princípios norteadores da organização social fundamentam-se numa base

mitológica e proverbial, bem como nos compromissos sociais geradores de uma ética social, registrados por meio da oralidade. Enquanto referência, a filosofia tradicional banto não poderia deixar de levar em consideração um profundo respeito pela natureza, sem o qual não é possível pensarmos a religiosidade afro-brasileira, fundamentada na sacralidade das ervas. (CUNHA JÚNIOR, 2010).

De acordo com Altuna (1985), o conceito de participação, ou união vital, é fundamental para que possamos compreender a cultura banto, uma vez que suas instituições políticas, sociais, econômicas e artísticas se fundamentam nesse princípio. Nesse sentido, não seria possível pensarmos a pessoa na cultura banto isolada de sua comunidade, uma vez que os laços de solidariedade estabelecidos entre ela e a comunidade perpetuam-se através do sangue, unindo-a com seus ancestrais. Vale destacar que quando levamos em consideração o conceito de participação vital devemos entender que todos os elementos participam dessa dinâmica, sejam eles orgânicos ou inorgânicos, estando passíveis de modificação, o que ocorre através de influência recíproca. Apenas o Ser Supremo nunca se modifica, pois não há nada que lhe possa ser retirado ou acrescentado.

As relações de solidariedade entre o povo banto ocorrem através de duas categorias. A primeira delas é a que une os sujeitos aos antepassados ou à divindade, relação essa conhecida como solidariedade vertical. A segunda categoria, conhecida como solidariedade horizontal, diz respeito à união dos indivíduos entre si. Tal solidariedade implica não apenas no dever de continuidade da comunidade através da reprodução biológica enquanto forma de passar adiante a vida que foi dada pela divindade, mas também no fornecimento dos meios de subsistência para cada indivíduo. Vale destacar que nas comunidades tradicionais banto, o núcleo familiar não se restringe apenas ao relacionamento entre pais e filhos, mas se estende a outros membros a partir da consanguinidade, de tal modo que o indivíduo não se encontra isolado, mas amparado a uma teia social com a qual se identifica. Mesmo havendo nascimentos fora de um relacionamento monogâmico, os descendentes continuam sendo considerados como membros da família, haja vista que os laços consanguíneos não se rompem. A capacidade de gerar descendentes, portanto, é um elemento fundamental na participação vital, sendo que a infertilidade, considerada um fator desequilibrante, é vista como algo desonroso.

Se por um lado a maneira como desenvolvem suas relações comunitárias conduz o povo banto a estabelecer relações harmoniosas entre si, tendo em vista sua integração com a

totalidade, por outro lado isso não chega a impedir o surgimento de relações conflituosas, de onde muitas vezes o interesse pessoal supera o coletivo, como no caso da emergência de assassinatos promovidos por sociedades secretas. Contudo, tais ações, de acordo com Altuna (1985), não chegam a se caracterizar como regra dentro da sociedade banto, alegando o autor que ao contrário da imagem de uma África bárbara que o europeu tentou desenhar, prevaleceram ao longo de sua história as relações de solidariedade. A esse respeito, vale destacar que boa parte dos conflitos desencadeados em território africano, principalmente no contexto do separatismo katanguense no Congo Belga (atual República Democrática do Congo) a partir da década de 1950, se deu em razão de intervenções externas do colonialismo europeu.

Ainda que possamos ressaltar o caráter coletivista das relações interpessoais na sociedade banto, não podemos afirmar que a personalidade individual seja negada. Ocorre que para o povo banto o desenvolvimento pessoal não se efetiva através de um desenvolvimento exagerado do individualismo, mas através de suas relações com os elementos comunitários e com a natureza. De acordo com Altuna (1985, p. 212):

[...] se o individualismo é postergado, enquanto possível elemento desagregador por causa da sua liberdade anárquica que poderia buscar interesses contraditórios ou alheios à comunidade, a pessoa goza de toda a estima e são-lhe proporcionadas múltiplas ocasiões para desenvolver-se, especializar-se e distanciar-se da generalidade, sempre que tal não provoque traumas no grupo.

Em outras palavras, podemos dizer que para o povo banto a pessoa se torna mais humanizada na medida em que se solidariza com a comunidade, aprofundando sua dimensão espiritual e comunitária. A ideia de uma produção artística anônima, portanto, apenas reflete o pouco interesse dos colonizadores europeus a respeito do artista negro, importando muito mais a sua produção enquanto evidência de uma cultura estagnada, cabendo apenas aos grupos reproduzirem os modelos da tradição. Conforme apontado por Junge (2003), hoje sabemos que a realidade pré-colonial do continente africano era movimentada por um intenso comércio de artes, sendo que os mestres ou ateliês eram reconhecidos não só por seus talentos, mas também por sua capacidade inovadora.

Para os banto, a pessoa é um ser dotado de inteligência (muntu), sendo por isso distinta dos demais seres. Os elementos da natureza foram criados pelo Ser Supremo tendo em vista a subsistência da humanidade. O banto, por sua vez, assemelha-se ao criador na

medida em que, sendo criado, também é capaz de criar ao se relacionar com o mundo. O poder concedido à pessoa, considerada assim como extensão da divindade, não lhe transforma em dominador da natureza, mas em um ser integrado a ela, capaz de harmonizar suas partes. Aquilo com o qual a pessoa se relaciona pode também ser considerado uma extensão de si mesma. Por essa razão é que objetos pessoais podem surtir efeito sobre outrem, desde que submetidos a procedimentos mágicos.

Para os povos tradicionais banto, qualquer noção de propriedade privada que se assemelhe a uma concepção ocidental soa completamente estranha. Para eles, a terra não é algo que pode ser apropriado, e sim compartilhado. Cada família ou indivíduo tem direito a seu usufruto, porém não à sua posse. Somente aos ancestrais é garantido o direito de posse à terra.

Levando em consideração o caráter coletivo da terra, um banto nunca se refere a ela como algo que pode ser subtraído, negociado com terceiros. A única coisa que lhe pertence é a lavoura, produto de seu trabalho. A terra, de fato, pertence aos ancestrais, daí ser um hábito entre os banto ofertar uma porção da colheita ou da caça aos ancestrais.

No que diz respeito à administração das terras, esta fica sob a responsabilidade do Chefe, cabendo a ele não o direito de propriedade, mas apenas a organização e distribuição da mesma em benefício das famílias, de acordo com suas necessidades.

A autoridade do Chefe está sempre regulada pelos conselhos, não se podendo conceber a noção de uma autoridade absoluta. Diferentes grupos podem eleger seu próprio Chefe, ou Sobeta, que apesar de sua autoridade legítima, está subordinado ao chefe principal, conhecido como Soba Banza. A relação entre ambos ocorre através de regulação mútua de seus poderes.

De acordo com a cosmovisão dos povos banto, o universo se apresenta de modo hierarquizado. No topo de sua hierarquia podemos encontrar Deus, cuja existência é incondicionada. Em segundo lugar podemos identificar nossos primeiros antepassados, que representam a ligação mais próxima entre nós e a divindade. Por fim, temos os heróis, gênios e defuntos, bem como os demais espíritos. Embora tenha uma posição diferenciada em meio ao cosmos, a pessoa banto não se posiciona frente à natureza como algo estranho a ela, tampouco atua no sentido de submetê-la, mas entende a si mesma enquanto parte integrante. A esse respeito, Garaudy (*apud* ALTUNA, 1985, p. 78) considera que:

A cultura africana pode primariamente ajudar-nos a conceber e viver as relações do homem com a natureza para que não sejam somente relações técnicas, mas estéticas; não relações de conquistador, mas relações amorosas, a fim de realizar um equilíbrio harmonioso entre o homem e seu derredor.

Para o povo banto, tanto as coisas animadas quanto inanimadas possuem um princípio vital, participam da dinâmica do cosmos mediante suas interações, sendo que, além da divindade que permeia toda a realidade, nada pode ser considerado de maneira estática. O ser humano é considerado pelos bantos como a principal força consciente do mundo visível, sendo que as demais forças constituem os seres existentes inanimados (minerais), associativos (vegetais), sensitivos (animais), dotados de inteligência desencarnada (ancestrais) e o preexistente (Deus). Vale destacar ainda que, para os bantos, tanto a realidade física quanto a espiritual estão em constante interação, sendo que a causalidade de tudo o que acontece no mundo físico pode ser encontrada na espiritualidade. De acordo com Altuna (1985) isso não quer dizer que os bantos ignorem a causa viral ou bacteriológica de alguma doença, e sim que a causa extrapola nossa compreensão de tempo e espaço comuns, sendo instrumento da força oculta.

Nesse sentido, os bantos entendem que a aparência externa de algo concreto é o reflexo de sua natureza íntima, sendo que pensar o mundo implica em senti-lo, participando da dinâmica com o universo. O pensamento banto, nesse caso, se caracteriza como integrativo, sendo radicalmente oposto ao racionalismo ocidental, criador de dicotomias. De acordo com Altuna (1985, p.75) a razão negra "não empobrece as coisas, não a reduz a esquemas rígidos, eliminando os sucos e as seivas; introduz-se pelo contrário nas artérias das coisas e, para chegar ao coração vivo da realidade, percorre todos os contornos". Partindo desse princípio podemos considerar que o papel das imagens na cultura banto não se limita a representar o mundo tal como ele é, mas penetra em sua intimidade e o expressa através do símbolo.

Para os bantos, a personalidade humana está fundamentada em quatro fatores: corpo, alma, totem e uma infinidade de nomes. Nenhum desses elementos pode ser considerado de modo isolado ou como preponderante. Contudo, vale ressaltar que o nome desempenha uma importante função, na medida em que não apenas nomeia, como também revela o ser da pessoa em sua relação com a comunidade. Antes de ser nomeado pelo pai ou adivinho, o recém nascido é considerado como kintu, uma coisa. Apenas quando recebe um nome passa a ser considerado como muntu, uma pessoa dotada de inteligência.

No que diz respeito à nomenclatura familiar, todas as irmãs da mãe uterina são consideradas mães, sendo que para se referir à mãe biológica geralmente se faz o uso do termo "a mãe que me gerou". Igualmente podemos levar em consideração o caso dos irmãos uterinos, que não são reconhecidos propriamente como tios, mas como pais, sendo a paternidade verdadeira reconhecida ao irmão mais velho.

Para os povos banto, a mulher goza de um status diferenciado, na medida em que é responsável por trazer um novo ser à vida. Desempenha, portanto, um papel fundamental no ciclo da vitalidade comunitária. Não é considerada como objeto passível de negociação ou troca, desfrutando de certa liberdade social. Devido à sua ocupação com a agricultura, é também responsável pela manutenção econômica da comunidade. Entretanto, de acordo com Altuna (1985), a sociedade tradicional banto não pode ser considerada uma ginococracia, muito embora tivesse o princípio matrilinear como base de seu funcionamento.

Um dos pontos a serem destacados a respeito da nomeação pessoal na cultura banto consiste em que não se trata de uma nomeação definitiva. Ao longo de sua vida o nome da pessoa pode ser modificado, a depender de acontecimentos muito especiais, como uma viagem, pactos de sangue, iniciações etc. Também ocorre mudança de nome em consideração ao temor de represálias mágicas, uma vez que o conhecimento do nome da pessoa pode influir na vida da pessoa nominada. É importante ressaltar que para os banto, assim como no continente africano de modo geral, nada pode acontecer sem a palavra. Ela está no princípio de tudo. Por meio da palavra a divindade criou todo o existente. Não há diferença entre o homem e a palavra. A pessoa negra é a palavra. Enquanto expressão, nunca está isolada, podendo ser acompanhada pela gestualidade. Nesse sentido, podemos considerar que o corpo também é palavra (ALTUNA, 1984), haja vista que

Na cultura africana o corpo assume papel de texto e produtor de conhecimento, nele é possível ler valores, conhecer histórias, por meio da fala, do olhar, dos gestos, das danças, dos cheiros, do caminhar, do sentir, do compartilhar... Desse modo, é imprescindível avivar nossos corpos, nossos sentidos para que possamos compreender essa (nossa) cultura, e assim compreender que não se pensa/aprende/ensina apenas com a cabeça/razão, mas com o corpo inteiro, de modo integral, com seus sentidos e sentimentos. (MACHADO; OLIVEIRA, 2016, p. 13-14).

De acordo com Altuna, na cultura tradicional banto é impossível nomear Deus, uma vez que conhecer o seu nome implica igualmente em dominá-lo, o que para os banto seria

impensável. Como forma de contornar tal situação, procura-se atribuir ao Ser Supremo uma nomenclatura alusiva a seus atributos, poder, grandeza ou habitat.

O autor considera ainda que a crença do povo banto em um Deus único precede ao monoteísmo judaico/ cristão, sendo talvez uma das primeiras expressões de religiosidade dos povos africanos de modo geral. Os banto teriam chegado a essa concepção a partir da causalidade, sentindo necessidade de explicar o mundo a partir de um princípio originante.

Em suas análises, o autor procura destacar que, se por um lado temos a impressão de que na cultura tradicional banto a divindade suprema acaba se tornando secundária, por outro lado isso ocorre não porque Deus passa a ser considerado desnecessário, mas justamente porque a pessoa banto se preocupa muito mais com as energias que podem ser manipuladas, tendo certeza de que o Ser Supremo nunca lhe fará nenhum mal.

Sendo assim, de acordo com Altuna (1985), devemos levar em consideração que Deus não está ausente de sua criação, que o povo banto costuma recorrer a Ele com o intuito de solucionar problemas insolúveis a qualquer outro intermediário. Nesse caso podemos entender que, se por um lado existe uma distância entre criador e criatura, surgida a partir do rompimento de acordos nos primórdios da humanidade, por outro lado a divindade não se faz ausente, sendo possível ao banto sentir sua presença. A distância entre Deus e as pessoas comuns na cultura banto se faz necessária, haja vista que apenas através dela podem atuar os ancestrais, estabelecendo a comunicação entre Deus e a humanidade. Ainda de acordo com Altuna, a ideia de um Deus castigador é algo completamente estranho ao banto, que confia em uma divindade infinitamente amorosa.

3. PENSAR A ESCOLA COMO ESPAÇO DE (TRANS)FORMAÇÃO ATRAVÉS DAS ARTES AFRICANAS: DIÁLOGOS ITINERANTES

No decorrer do presente trabalho procuramos demonstrar que grande parte das incompreensões a respeito da produção material africana se deram em razão de projetos colonialistas que visavam não apenas garantir a submissão física dos povos colonizados, vistos como atrasados e desprovidos de história, mas agir diretamente sobre sua capacidade de produzir sentidos, forjando narrativas/ interpretações que ora negavam totalmente o caráter estético de suas produções artísticas, vistas como toscas ou primitivas, ora lhes apresentavam como elementos representativos de culturas exóticas. Não havia, por conseguinte, qualquer tentativa de tomar a sério os elementos constituintes das culturas africanas além de aplicar-lhe rotulações tendo em vista seu controle. É o caso, por exemplo, da nomenclatura das diferentes etnias atualmente conhecidas no continente africano, forjadas em virtude de intervenções colonialistas, sendo emblemático o caso dos bambara. Por meio dessa expressão houve a tentativa de classificar sob uma única categoria um conjunto de pessoas que se reconhecia como diversa, sendo que em alguns casos, como no contexto da África islamizada, tal expressão assumia caráter pejorativo, quando utilizada para se referir aos não-islamizados, que reconheciam a si mesmos como bamanas. A tentativa de classificação por parte dos europeus mostrava-se falha na medida em que a diversidade cultural africana nunca poderia ser abrangida em sua totalidade a partir de uma abordagem externa, haja vista o limite da taxonomia existente para o desenvolvimento dessa tarefa. Nesse sentido é que não podemos deixar de levar em consideração os profundos intercâmbios ocorridos, antes das intervenções colonialistas, entre as diferentes culturas africanas (bem como entre realidades culturais

externas, como a muçulmana, arábica e asiática), sendo que diferentes grupos culturais compartilhavam ideias a respeito da forma ou do conteúdo de suas produções artísticas.

Tal abordagem seletiva que estamos discutindo esteve ainda muito presente na escolha do acervo museológico africano que hoje conhecemos, bem como nas análises a ele dedicadas, que procuravam ressaltar a superioridade da escultura em relação à pintura, caso emblemático dos primeiros estudos acerca do tema realizados no Brasil por Nina Rodrigues. Embora reconhecendo que muitos dos erros com relação ao tema tenham se dado em razão do menosprezo aos povos africanos, o autor não deixa de reproduzir tais preconceitos em sua abordagem. De acordo com ele, deveríamos desprezar em nossas análises as imperfeições, “o tosco da execução artística africana”, entendida por ele como sintoma da ausência de uma escola organizada, bem como da falta de segurança e destreza manuais indispensáveis a uma educação cujo objetivo fosse a reprodução da natureza. Tendo esse procedimento como base é que o caráter artístico de tais obras poderia ser revelado. (RODRIGUES, 1988). Vemos, assim, que em seu posicionamento o autor demonstra ainda ter como entendimento uma noção de arte reconhecida a partir dos convencionalismo da cultura ocidental/ europeia, o que se torna ainda mais evidente através de sua compreensão da arte africana enquanto reflexo de uma visão de mundo pouco esclarecida e de sentimentos confusos, à espera de um aperfeiçoamento.

Ao tomarmos contato com a produção artística africana no contexto expositivo de museus ou galerias, portanto, devemos estar atentos ao fato de que a mesma foi resultado de um processo colonizador europeu, cujos critérios de coleta se pautaram no gosto pessoal ou em algum aspecto aparentemente exótico da obra, o que deixou de fora uma gama de exemplares que não atenderam a tais critérios. Por conseguinte, é preciso que saibamos de modo cada vez mais claro que, se ainda enfrentamos dificuldades em relação a um entendimento sobre o sentido das artes africanas tradicionais, isso não se deve apenas aos limites no que se refere a uma recepção das obras do passado, mas ao modo como tais produções foram abordadas.

Ainda no tocante a essa questão, vale ressaltar a persistência de um discurso sobre o papel crucial dos museus na preservação do patrimônio material de diferentes culturas do mundo, sob o argumento de que, não fosse assim, o referido patrimônio se perderia em seu contexto próprio. Podemos considerar que tal convicção se mostra como característica do pensamento colonialista subjacente ao papel do museu no ocidente quando nos dá a entender

que existe uma crença na infalibilidade do mesmo, imune às vicissitudes do tempo, apresentando, portanto, maior capacidade e competência em preservar a produção material de diversas culturas, ao contrário dos povos aos quais essa produção se refere.

Uma abordagem a respeito das culturas africanas que possa proporcionar uma experiência de aprendizagem autêntica deve romper com a postura do colonizador ao tentar construir blocos de realidades homogêneas, a fim de que possamos nos aproximar de nossa ancestralidade não com a pura finalidade de obter benefícios, mas em nos tornarmos íntimos. Esse deve ser um movimento que não envolva apenas nossa dimensão cognitiva/ racional, mas o ser por inteiro, como destacado por Machado e Oliveira (2016), o que implica romper os paradigmas de nossa educação formal, baseada em uma visão de mundo compartimentada. Nesse sentido, mover o chão da escola, como destacado por Silva e Petit (2019), implica em mudar as estruturas de um pensamento educacional, e mesmo as estruturas físicas da escola propriamente dita, uma vez que a sala de aula, tal como se configura, mostra-se em grande parte inadequada para o movimento do nosso corpo-saber.

É preciso também que a escola se faça itinerante, indo além de seus próprios muros para encontrar outros saberes, sendo que para tanto, não é necessário que vá muito longe, haja vista o território comunitário a que pertence também ser um *locus* de experiências relevantes. A formação estética enquanto experiência significativa, nesse sentido, não se limita apenas ao individual, mas promove uma abertura para o mundo, não cabendo uma compreensão do currículo escolar unicamente em termos disciplinares.

Sendo assim, uma formação estética através da produção escultórica africana mostra-se importante na medida em que nos leva a pensar o currículo em relação direta com a vida e caracterizado pela itinerância, abertura e diálogo, bases para a construção de relações interculturais. Pensar a questão das relações interculturais, por seu turno, não deve implicar, de acordo com Wulf (2003), em uma tentativa de compreensão (haja vista que a mesma pressupõe uma noção de hierarquia entre aquele que compreende e o compreendido), mas na aceitação do outro em sua diferença, uma vez que é a partir dessa postura que poderemos evitar a construção de narrativas sobre o diferente com base unicamente em nossa própria experiência cultural, o que implica, finalmente, no reconhecimento da legitimidade do outro em pé de igualdade com a nossa.

Pensar um currículo permeado pelas dimensões básicas de nossa existência, por conseguinte, é uma postura fundamental no reconhecimento das artes africanas, uma vez que

as mesmas se desenvolveram de tal modo que podemos considerá-las como parte integrante da vida. Nesse sentido, as abordagens que levam em consideração apenas o aspecto exterior de uma obra não bastariam para promover uma aproximação com o seu significado, daí a importância de uma formação estética entendida como experiências que promovam deslocamentos em nossa percepção habitual, criadora de dicotomias.

Um dos fatores que contribuíram para a construção de um estereótipo negativo a respeito dos povos africanos foi justamente a ideia de um mundo compartimentado, onde as coisas relativas ao corpo eram consideradas inferiores, ao passo que a dimensão espiritual era tida como sublime. Já vimos que, para a cultura tradicional banto, tal distinção se mostra inconcebível, daí que muito de suas práticas foi considerado ética e moralmente reprovável.

Nas culturas tradicionais africanas, e em particular na cultura tradicional banto, a produção material artística não diz respeito apenas a suas formas, mas fala, sobretudo, do contexto de vida ao qual pertence, daí a importância de havermos trazido, no presente trabalho, alguns elementos relativos a essa cultura. A título de exemplo, a importância da figura do ancestral entre os Hema (ver fig. 6.4, em anexo), um povo culturalmente aparentado aos Luba (ambos localizados na região da atual República Democrática do Congo), é representada, sobretudo, dando-se destaque à região do ventre como um signo da continuidade e da perpetuação da linhagem. No caso das figuras femininas (ver fig. 6.3, em anexo), acreditava-se que as mesmas abrigavam em seus corpos o espírito dos ancestrais, sendo que as mãos postas junto aos seios representavam a crença de que guardavam naquela região os segredos do reino.

Vemos assim que na arte africana a noção de interpretação é essencial para que possamos nos aproximar de seu sentido. Embora muita coisa já tenha sido produzida acerca do tema, ainda restam muitas incógnitas a respeito de sua função e significado, daí haver mais sentido em nos referirmos a uma aproximação do que a uma apreensão de significados. Boa parte dessa dificuldade interpretativa está relacionada com a maneira como a produção material africana foi tratada pelos colonizadores europeus, que pouca importância deram em descobrir de fato as suas origens, finalidade ou significado, o que culminou no entendimento da arte africana revestida em um caráter genérico. Mesmo os movimentos vanguardistas em arte no continente europeu do início do século XX pouca importância deram ao conteúdo das artes africanas, tendo se limitado a seus aspectos formais. Nesse sentido, podemos afirmar que o interesse pelas artes africanas nesse contexto foi secundário, ainda que tenha ressaltado

seu valor estético diante do mundo. Todavia, esse não é uma fato a ser comemorado em sua totalidade, haja vista que grande parte das análises contemporâneas acerca da produção artística africana se encontra filtrada pelo olhar dos modernistas, o que se expressa através de leituras formais que adotam excessivamente e, muitas vezes, sem a menor crítica, adjetivações referentes ao cubismo, abstracionismo etc.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: Para seguir dialogando...

Embora as considerações aqui expostas não tenham a pretensão de ser a última palavra sobre o assunto, podemos afirmar, com base nos estudos realizados, que uma formação estética através da produção escultórica africana se mostra importante na medida em que pode contribuir para um melhor reconhecimento de nossas relações com a ancestralidade negra, relações essas que não se reduzem a um passado escravagista. Nesse sentido, o presente trabalho pretendeu contribuir para a superação de alguns preconceitos oriundos do colonialismo, que negaram a dimensão estética das produções materiais dos povos africanos. Para tanto, foi fundamental trazermos à tona discussões com relação ao currículo, uma vez que o mesmo, apesar dos avanços trazidos pela implementação da lei 10.639/03, em grande parte ainda se concentra em experiências culturais do continente europeu, o que ocorre por meio de narrativas que reforçam a ideia da história e da arte do referido continente como assumindo caráter universal. Ainda nesse sentido foi que consideramos importante destacar alguns aspectos fundamentais da experiência cultural banto, tendo em vista a construção de narrativas plurais no ambiente escolar através da compreensão de um fazer artístico que não pode se restringir ao âmbito acadêmico, uma vez que se expressa a partir de suas relações fundamentais com a vida. Sendo assim, foi possível concluir que uma formação estética através das artes africanas, enquanto experiência significativa, não poderia se reduzir a um conjunto de atividades a serem cumpridas dentro de um currículo enrijecido, sendo necessária a desconstrução de um pensamento educacional

pautado no produtivismo e em modelos avaliativos reduzidos à obtenção de escores, bem como em práticas no contexto do ensino de artes que enfatizam a cópia de modelos prontos ou atividades comemorativas estereotipadas. Evidentemente, tais mudanças não podem ser efetivadas sem que se leve em consideração um diálogo ativo com os sujeitos envolvidos (alunos, professores, gestores, familiares e comunidade em geral). Para tanto, é preciso que a escuta esteja presente ao longo do processo não apenas enquanto uma formalidade, mas como parte fundamental de nossas realizações.

Ao destacar as profundas relações que a arte africana estabelece com a vida, vimos ainda o quanto nossa habitual postura em tomar distância do objeto a ser conhecido pode se tornar limitadora. Nesse sentido, entendemos que mais do que falar sobre a cultura e a história africana ou afro-brasileira em sala de aula, é preciso falarmos a partir desse conhecimento, não mais como estrangeiros. Para tanto se fazem de extrema importância não só a boa vontade do professorado, mas também o papel das instituições de ensino superior, ao repensar suas estruturas e abordagens não somente em relação ao tema, mas a sua própria estrutura, oferecendo em seus cursos de licenciatura experiências que tragam à tona a importância de uma abordagem estética afro-referenciada no ambiente escolar enquanto forma de compreendermos e lidarmos não só com a nossa ancestralidade negra, mas também com a diversidade que constitui o nosso país.

5. REFERÊNCIAS

ALTUNA, P. Raul Ruiz de Asúa. **Cultura tradicional banto**. 1ª ed. Luanda: Secretariado Arquidiocesano de Pastoral, 1985.

BALOGUM, Ola. Forma e expressão nas artes africanas. In: SOW, Alpha I.; BALOGUM, Ola; AGUESSY, Honorat; DIAGNE, Pathé. (org.). **Introdução à cultura africana**. Lisboa: Edições 70, 1977. p 37-94.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BEVILACQUA, Juliana Ribeiro da Silva. **Na presença dos espíritos**: Arte africana em perspectiva. São Paulo: Museu Afro Brasil, 2010. Disponível em: www.museuafrobrasil.org.br. Acesso em: 14/06/2020.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. 2ª ed. Salvador: Secretaria de Cultura/ Fundação Pedro Calmon, 2009.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. NTU. **Revista Espaço Acadêmico**. v 9, n. 108, p. 81-92, maio, 2010.

DELEUZE, Gilles. Platão e o simulacro. In: **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1974. p. 259-271.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Tese - Campinas: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

GIL, Gilberto. Quando nossos mais velhos vieram das Áfricas. In: JUNGE, Peter; HUG, Alfons. (orgs.). **Arte da África: obras-primas do Museu Etnológico de Berlim**. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil, 2003. p. 6-7.

GOLDBERG, Luciane. Experiências formativas em arte dos licenciandos em pedagogia da UFC: influências da pedagogia tecnicista. In: ANDRADE, Francisco Ari de; VIANA, Carlos Augusto; JESUINO, Felipe; AQUINO, Renata. (orgs.). **Educação brasileira: conceitos e contextos**. Fortaleza: Edições UFC, 2014. p. 224-238.

IVANOV, Paola. A invenção da "cultura tradicional na África" - etnologia e a concepção dos acervos etnográficos. In: JUNGE, Peter; HUG, Alfons. (orgs.). **Arte da África: obras-primas do Museu Etnológico de Berlim**. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil, 2003. p. 40-47.

JUNGE, Peter. Arte da África. In: JUNGE, Peter; HUG, Alfons. (orgs.). **Arte da África: obras-primas do Museu Etnológico de Berlim**. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil, 2003. p. 24-39.

LAGO, Clenio; VANI, Andressa Cristina. Experiência estética e formação: um desafio contemporâneo à educação. **Impulso: Revista de Ciências Sociais e Humanas UNIMEP**, Piracicaba, v. 25, n. 63, 2015. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/impulso/article/view/2140/1584>. Acesso em 14/ 06/2020.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

LIMA, Telma Cristiano Sasso de; MIOTO, Regina Celia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis: v. 10, n. esp., p 37-45, 2007.

LOPEZ, Luis Roberto. A arte brasileira e o tempo histórico. In: **A paixão de aprender**. Porto Alegre: n. 13, p. 52-59, março, 2001.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: v. 22, n. 69, p. 429-452, abr/ jun, 2017.

MACHADO, Adilbênia; OLIVEIRA, Eduardo. Corpo e movimento: ancestralidade africana e encantamento - estética do bem-viver. In: **VI Memórias de Baobá**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. 2016, p. 13-21.

MATIAS, Emanuela Ferreira; MAIA, Lucíola Andrade. Reflexões sobre a lei 10639/03: um estudo de caso de uma escola do Conjunto Palmeira. In: **VI Memórias de Baobá**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. 2016, p. 165-171.

PEREIRA, Valdêzia. **Estética e imagem**: onde reside a beleza? Disponível em: http://paginas.unisul.br/agcom/revistacientifica/artigos_2008b/valdezia_pereira.pdf. Acesso em: 13/07/2020.

PERES, José Roberto Pereira. Questões atuais no ensino de artes no Brasil: O lugar da arte na Base Nacional Comum Curricular. **Revista de Educação, Desenho e Artes Visuais**, on-line, v.1, n.1, agosto de 2017. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/revistaddav/search>. Acesso em: 17/ 07/ 2020.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia**: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores - contribuições do legado africano para a implementação da lei nº 10.639/03. 1ª ed. Fortaleza: Eduece, 2015.

PRAXEDES, Walter. **Eurocentrismo e racismo nos clássicos da filosofia e das ciências sociais**. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/239605133_Eurocentrismo_e_racismo_nos_classicos_da_filosofia_e_das_ciencias_sociais. Acesso em 07/07/2020.

RODRIGUES, Nina. As belas artes nos colonos pretos do Brasil - A escultura. In: ARAÚJO, Emanuel. (org.). **A mão afro-brasileira: significado da contribuição artística e histórica**. São Paulo: Tenenge, 1988. p 177-182.

SALES, Heloisa Margarido. Arte da África: leitura de obras. In: BARBOSA, Ana Mae. (org.). **Arte/educação contemporânea: Consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 163-186.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2009, p. 23-72.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. 16ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SCHUBERT, Claudio. A construção do conceito estético ocidental e sua implicação na formação valorativa e no processo educacional. In: **X Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul**. Blumenau: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. 2009, p. 1-13.

SILVA, Emanuel Juliano Gomes da; SILVA, Luzia Lucieide Gomes da. O currículo, o projeto político pedagógico e a implementação da lei 10639/2003 em escolas da cidade de Natal/RN. In: **VI Memórias de Baobá**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. 2016, p. 157-164.

SILVA, Samuel Moraes; PETIT, Sandra Haydée. Movimentando a lei nº 10639/03 na integridade da escola à luz da Pretagogia: uma experiência potencializadora no Cariri cearense. **Debates em Educação**. Alagoas: v.11, n. 23, p. 544-554, jan/abr, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à estética**. 12ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

WULF, Christoph. O outro - perspectivas da educação intercultural. In: MENDES, Candido. **Representação e complexidade**. Rio de Janeiro: Barahona, 2003. p. 201-21

6. ANEXOS

6.1 - Acento cerimonial com cariátide



Nesta ilustração temos a representação de um dos objetos muito comuns entre os Luba, povo localizado na região sudeste da província de Shaba, República Democrática do Congo. Nessa tradição a produção de bancos não se restringia à confecção de artefatos mobiliários, sendo que os mesmos constituíam signos de poder, em grande parte considerados como o receptáculo do espírito de um rei já falecido. Para servir a tanto seria necessário que a figura feminina representada no banco apresentasse alguns traços convencionais, tais como semblante sereno, penteados elaborados e a presença de escarificações (marcas na pele indicadoras de identidade ou hierarquia). Podemos considerar que na presente imagem a noção de estabilidade encontra-se não apenas na expressão de serenidade da cariátide, mas na delicadeza com que a mesma sustenta o banco, estando sua base muito bem fixada na terra.

6.2 - Estátua masculina de chefe-leopardo



A figura em questão, datada por volta do século XIX, se destaca pela riqueza de detalhes conferida ao rosto e acessórios. Trata-se de um chefe Luluwa que alcançou o grau de nkashaama (leopardo), o mais alto na iniciação dos chefes. Durante os rituais de posse do cargo, acreditava-se que o chefe adquirisse as qualidades desse animal, ou mesmo que fosse capaz de se transfigurar nele. Tal imagem era utilizada em rituais como garantia da manutenção vital do chefe e proteção dos ancestrais.

6.3 - Pau de comando/ cetro



Nesta imagem vemos um exemplar de um cetro produzido no contexto cultural dos Luba. Também conhecido como pau de comando, tais objetos eram considerados como de uso restrito a reis e chefes, sendo apresentados ao público apenas em ocasiões especiais. Seu significado enquanto símbolo de poder do soberano era tão importante que nunca deixava de ser respeitado, mesmo na ausência dos reis ou chefes.

6.4 - Estátua do ancestral masculino



A imagem do ancestral (séc. XIX) representada nessa foto geralmente é reconhecida por apresentar o que se considera como um realismo reduzido a seus traços básicos. Não era objetivo da tradição escultórica dos Hemba, assim como a dos Luba, uma reprodução fidedigna dos traços do ancestral, mas a idealização de sua figura, por meio da qual procurava-se representar os valores e princípios básicos da vida social. No caso desta imagem, vemos as mãos do ancestral posicionadas sobre um abdômen proeminente e fértil, elemento indicativo da importância da continuidade e perpetuação da linhagem, como já destacamos em nossas discussões.