Revista África e Africanidades – Ano 2 - n. 7 - Novembro. 2009 - ISSN 1983-2354
Especial - Afro-Brasileiros*: Construindo e Reconstruindo os Rumos da História*
www.africaeafricanidades.com

ARTE E EDUCAÇÃO

Arte Africana no Currículo Escolar: Novos Olhares e Novas Reflexões

Por Valdinei José Arboleya

Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
União Pan-Americana de Ensino

E-mail: vjarboleya@hotmail.com

"A busca por um olhar crítico acerca de cada cultura que agrega as produções de artes plásticas de povos de etnias africanas é um exemplo expressivo de renovação didático-metodológica".

A problemática relativa ao entendimento do ensino de artes como disciplina fundamental para a formação do educando é ainda recente no contexto da história da educação brasileira. A compreensão de seu papel formador passou por um longo processo de articulação equilibrando-se entre a busca pelo domínio técnico como exigência curricular e busca pelo conhecimento histórico e cultural associado às artes. A exigência do domínio técnico, como postula Bosi (1989), é indispensável para a execução da arte propriamente dita, mas em essência, a prática artística requer além da técnica, sensibilidade, criatividade e conhecimento. Estes aspectos, por si só, asseguram a importância da arte no processo educativo, contudo, seu valor educacional vai além. Para Barbosa (1996), a arte possui funções e necessidades que estão presentes em toda historia da humanidade, existindo desde o tempo das cavernas e resistindo a todas as tentativas de menosprezo.

Partindo deste pressuposto, a arte torna-se uma forma de intervenção no mundo, podendo ser entendida como uma estrutura simbólica resultante da cultura. Segundo Bourdieu (1989), arte é uma produção cultural que gera um processo de comunicação, um discurso que se articula no grupo social tornando-a fruto de aspirações e necessidades humanas. Antonio Candido (1980), reforça esse sentido comunicativo da arte caracterizando-a como um sistema simbólico de comunicação criado a partir de uma representação social. Assim, a arte se torna uma produção de conhecimento, podendo ser sentida e apreendia por outras pessoas em outras épocas e em todas as faixas etárias e ambientes culturais, embora a forma como essas sensações se produzam seja filtrada pela cultura que rege a organização social de cada grupo.

O objetivo deste artigo está em situar o ensino de artes dentro deste panorama contemporâneo a partir de sua relação com a sociedade e de sua compreensão como produto simbólico que espelha padrões estéticos e valorativos de um grupo para então, refletir sobre seu papel formador diante das especificidades que marcam a produção artística dos povos de etnias africanas.

Os caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03 foram fundamentais para a proposição de uma educação anti-racista autêntica e para a promoção do multiculturalismo crítico nas escolas, inclusive pelo viés do estudo das artes, entretanto, ainda é comum encontrar nas práticas escolares o agenciamento de uma educação anti-racista pautada num multiculturalismo conservador, voltado à promoção de atividades de desfiles de trajes típicos, preparo de comida típica, danças rituais ou construção de máscaras com material de refugo, sem que estas atividades reflitam sobre a realidade de suas condições étnico-culturais.

Esta prática deve-se, em partes, ao fato de que muitos educadores ainda se deparam com a dificuldade de fomentar uma renovação da abordagem cultural e curricular da África frente à mácula da escravidão que terminou por rotulá-la como um "país" de negros, um reduto de exotismos culturais espalhados num vasto território geográfico e também frente a um distanciamento cultural que promoveu e reforçou de forma etnocêntrica a idéia de um continente a ser civilizado. Esse entendimento não apenas "denegriu" a imagem étnico-cultural africana, como se tornou esteio para julgamentos, feitos, geralmente, a partir das premissas da cultura ocidental,

caracterizando pejorativamente as culturas dos povos de etnias africanas como culturas primitivas, ausentes de conjuntura lógica em sua forma de explicar acontecimentos sociais, práticas religiosas e a própria relação com a natureza: "Referir-se à África como civilização africana importaria aceitar suas manifestações culturais para além do nível da intuição, ou seja, das manifestações sensíveis" (CUNHA, 2005, p. 224).

A arte, como proposta para uma renovação pedagógica fica ainda, muitas vezes, tolhida dentro das práticas escolares pela limitação de ser compreendida como reveladora de uma homogeneidade cultural. Homogeneidade esta que existe somente para quem observa a arte de fora do contexto cultural de onde é imanente, pois na realidade a cultura é dinâmica, e a arte, como produto cultural, revela muito mais do que aspectos da sociedade de onde é inerente, revela as tensões culturais dessa sociedade, revela peculiaridades em confronto e uma luta de interesses para hegemonizar numa estrutura simbólica como a arte todo o discurso simbólico dos valores de determinado grupo. Daí a importância de entender a arte como revelação histórica, cultural e econômica de um povo e de situá-la dentro do panorama cultural de onde é oriunda sem generalizações e reduções de sua desinência social em função da falta de conhecimento ou de preconceitos.

A concepção renovadora da disciplina de artes como produção de conhecimento e a compreensão do próprio produto artístico como detentor de significado cultural passou por intermitentes revoluções ao longo da história da arte. No Brasil, este quadro de renovações se evidencia partir da Semana de Arte Moderna, quando a proposta da técnica livre radicalizou o modelo de produção. Para Barbosa (1996), a Semana de Arte Moderna configura-se como um marco importante no contexto educacional brasileiro, mas desse período até a efetivação de uma proposta curricular formadora, o ensino de arte foi se redimensionando de acordo com as diferentes abordagens de cada corrente de pensamento em cada momento histórico chegando até mesmo à supervalorização do domino técnico, como na pedagogia tecnicista, onde a Educação Artística volta-se para o ensino do desenho geométrico, dos cantos orfeônicos e dos trabalhos manuais como forma de aperfeiçoamento da técnica. A promulgação da LDB 9394/96 foi um marco importante no ensino de Artes por efetivar sua inclusão como componente curricular obrigatório contribuindo para seu redimensionamento dentro da proposta curricular como um estudo da cultura e da história.

O ensino de artes, para Barbosa (1996), deve promover o entendimento do fazer artístico, da história da arte e da própria análise da obra como produto cultural de um tempo e um lugar favorecendo assim, a análise da obra de forma mais holística e, consequentemente, menos sistêmica e fragmentária. Essa proposta pedagógica contribuiu para a renovação da visão cartesiana do conhecimento atuando diretamente no resgate do ser humano em sua totalidade, sintonizando-o com as necessidades do mundo atual.

Estas necessidades do mundo atual não se limitam apenas às necessidades econômicas, mas partindo delas, se manifestam em diferentes áreas do conhecimento buscando sensibilidade para as questões socioculturais. E a arte, não obstante de

outras áreas do saber, está a esse serviço. Sua transformação enquanto disciplina didaticamente reorganizada nos currículos escolares, deve buscar um novo olhar sobre o produto e produtor da arte visando à necessidade de relativizar a cultura, o artista e a produção artística além da valorização única dos artistas, das obras e das culturas que já se cristalizaram na concepção artística e estética da cultura ocidental.

Esta nova característica do trabalho contemporâneo com artes carrega em si o peso da aflição de muitos educadores: quando ainda resta muito que se trabalhar no sentido de dissuadir da prática escolar e mesmo da vida social, o discurso preconceituoso que ainda marca artistas e obras e que ainda lega a arte apenas à função de um especialista e a apreciação estética à pessoas com tempo, conhecimento elitizado e vocação para fazê-lo – distanciando o fazer, o conhecer e o sentir artístico da vida cotidiana – surge, atrelado a isso, a necessidade de se promover através do multiculturalismo crítico um redimensionamento da construção técnica da arte para trabalhar com novas produções e novos produtores de arte, como no caso das culturas Africanas, exigindo também, o conhecimento básico da cultura que a produziu e o conhecimento de sua história enquanto arte para fundamentar sua lógica estética e artística livre de pré-conceitos. E agora, pergunta-se o educador, como proceder?

A preocupação em torno desta questão é extremamente relevante, sobretudo, porque pode apontar antecipadamente para: a) uma resistência na iniciação desta abordagem nas escolas; b) a existência de uma abordagem descompromissada ou depreciativa em relação às artes dos povos de etnias africanas dentro das escolas; ou c) uma preocupação latente na prática docente de não prosseguir com o discurso preconceituoso e de introduzir uma abordagem relativista acerca do ensino de artes buscando valorizar estas formas de expressão já há muito tempo incompreendidas e desvalorizadas no meio artístico e cultural: “as produções estéticas marcadas por traços étnicos indígenas e africanos estiveram distantes dos espaços destinados aos fenômenos artísticos – museus, galerias de arte, teatros, salas de concerto e afins” (SOUZA, p. 146).

A busca pela intenção significativa de renovação pode ser introduzida na escola quando o educador propõe, em sua prática, abordar a arte de povos de etnias africanas não apenas demarcando os aspectos estéticos radicalmente diferenciados daqueles a que nossa cultura nos acostumou – pois isto seria uma forma de praticar um etnocentrismo ao avesso: celebrando a diversidade como algo excêntrico e incentivando seu consumo como produto sem desvendar seu valor cultural para quem o produziu – mas reconhecendo as peculiaridades culturais que marcam sua essência.

A busca por um olhar crítico acerca de cada cultura que agrega as produções de artes plásticas de povos de etnias africanas é um exemplo expressivo de renovação didático-metodológica. Assim, é necessário que se aborde estas formas de produção artísticas não como arte utilitarista, nem tampouco, como obra material cujo significado possa ser analisado independente de sua existência cultural, ou seja, à parte das práticas rituais, pois é somente nas coletividade que muitas destas obras encontram plena significação. Nesse sentido, revela-se a grande importância de não dissociar a arte de sua cultura e de sua história, mas antes, agregar em sua análise o

valor cultural que a caracteriza como arte a partir das aspirações e necessidades socioculturais.

Uma máscara “vaca-bruto” da etnia Bijagó, por exemplo, é um artefato artístico cujo valor estético e artístico pleno só existe quando usada em cerimônias dançantes, nas quais o bailarino, seu portador, trajado com fantasias exuberantes, imita o movimento do animal que a caracteriza, neste caso o boi (GOMES, 2008). É, portanto, indissociável do bailarino.

Máscaras “vaca-bruto” e bailarino trajado utilizando a máscara em dança ritual.

As artes dos povos de etnias africanas relacionam intimamente o objeto com a vida social. A própria constituição da arte está intimamente ligada à coletividade e ao uso simbólico de um objeto como efígie, como ícone durante uma atividade performática: “a arte da África negra tradicional, presente em objetos de uso cotidiano e no universo performático — música e dança — vai além da expressão artístico-estética, estando o artista e sua produção a serviço da comunidade” (SOUZA, 2005 p. 143). Essa compreensão deve ser trabalhada pelo viés cultural e não somente pela descrição estética dos objetos e, nesse sentido, é imprescindível que o conceito de cultura que o educador utiliza esteja estreitamente vinculado à idéia de civilização colaborando para que se fomente uma visão da África como continente civilizado.

Nesse sentido, além de apresentar ao educando a cultura civilizacional do continente africano como dinâmica e plural, o educador deve proporcionar uma compreensão desse dinamismo considerando a organização política antecedente à diáspora africana e a divisão geográfica gerada pela partilha da África, ou seja, os reinos, impérios, cidades-estados e territórios étnicos, que tinham fronteiras bastante fluidas dependentes do nível de autoridade dos governantes: “expressões que não designam, portanto, um Estado político nos padrões ocidentais” (ANJOS, 2005 p.171). A assimilação dessa idéia vai além da apresentação da divisão geográfica e política da África, mas encontra seu eixo fundamental na história cultural da África, pois a colonização do continente africano esteve, de acordo com Anjos (2005), historicamente voltada aos interesses geopolíticos e à conquista de matéria prima, além é claro, do escoamento dos produtos industrializados europeus desconsiderando, dessa forma, a identidade plural e disseminando a idéia de uma África homogênea.

A pluralidade das culturas africanas é uma abordagem que deve ser estimulada na escola não como forma de contravenção à atual divisão geográfica, mas como caminho para se evitar conceitos redutores e homogeneizantes que terminam por qualificar redutoramente a cultura africana como uma cultura excêntrica.

O fazer artístico da arte africana tanto quanto sua leitura histórica e cultural deve ser oportunizada a partir do conhecimento da realidade cultural que marca sua criação e não pela insistente mácula da escravidão como critério de distinção cultural, pois esta tanto alimenta uma leitura pejorativa quanto não colabora para que se entendam as artes destes povos como resultado de culturas distintas da nossa, e inclusive, distintas entre si, dada a pluralidade cultural que marca o tecido social do continente africano:

> Em função da herança da escravidão e do processo de partilha da África entre os países europeus retardatários na corrida colonial, nos fins do século XIX e início do século XX, a imagem que se conservou do continente foi a de tribos selvagens, de bárbaros e o local onde se pegavam os escravos que vieram para cá. Seria assim, o "país" de origem dos escravos do Brasil. As civilizações mais adiantadas só poderiam estar na Europa e na América do Norte, e o conceito que essas elaborassem sobre o Brasil era fundamental para a medição do estágio da civilização que se constituía. (CUNHA, 2005, p 225).

A marcante dinamicidade e pluralidade cultural da civilização da África são, portanto, imagens que devem ser conservadas ao se analisar a arte africana, sua história e seu fazer, abordando-a como produção embutida de sentidos e valores simbólicos agregados através do pertencimento e da identidade cultural. Importa ainda, evidenciar esta pluralidade também no caso da arte e da cultura afro-brasileira, pois as retraduções culturais da África no Brasil não se caracterizam pela uniformidade ou homogeneidade cultural de um povo, mas pelo amálgama de culturas fragmentadas pela diáspora na trajetória étnico-cultural da África para o Brasil. Conforme Ramos (1979), a relação de reorganização destas culturas é resultado da reinvenção camuflada de sua prática, abafada e sincretizada pela cultural ocidental cristã. Esta resistência cultural, entretanto, possibilita entender de que forma a escravidão se instalou como marca social e cultural acerca da cultura negra, e também, de que forma marcou a permanência e à influência cultural do negro na constituição da cultura brasileira.

Nesse sentido, ao abordar a arte africana é indispensável que o educador a apresente a partir do seu nexo cultural, facilitando a compreensão, ou pelo menos aproximando do educando, a lógica que marca as bases da criatividade inventiva do artista, ou dos muitos artistas de uma mesma obra, responsáveis pela atribuição de significado estético e cultural. Legar a obra ao seu criador nas artes africanas significa também atribuí-la a seu povo/etnia, isto em qualquer análise histórico-cultural, mas, sobretudo, no caso das criações dos povos da África pré-colonial, anterior a atual divisão geopolítica, que marcam de forma mais evidente a organização tribal e a divisão dos reinos e impérios. Em outros termos, além de mais significativo, torna-se ainda mais instigante distinguir o produto artístico designando-o como resultado de

uma cultura, por exemplo, as esculturas de bronze do Reino de Ifé da cultura Ioruba, as placas de metal de Benin, do reino Benin, também da cultura Ioruba, os artefatos em ouro dos Ashanti de Gana, as estatuetas de madeira e terracota de Mali, os objetos religiosos de referência cristã do Reino de Aksum na Etiópia ou mesmo sua famosa Estela funerária, o obelisco de Aksum, esculpido em pedra única, resultado de criatividade e tecnologia altamente elaboradas, as máscaras rituais dos Bijagós e ainda uma infinidade de descrições e atribuições artísticas.

A partir da situação histórico-cultural de cada reino ou império, Ashanti e Mali, da mesma região do reino de Gana, Massai, do Quênia, Ifé e Benim, do reino Ioruba, egípcios do Egito, ou até mesmo dos povos nômades, como os berberes, os tuaregues e os azenegues, encontram-se os critérios culturalmente convencionados de elaboração estética, pautados em geral na íntima relação que estabelecem com a natureza, no nativismo, no imaginário religioso, na dança e na música. Cada um destes critérios merece ser abordado com o mesmo tratamento histórico com que se convencionou abordar a história da arte do barroco católico europeu da Itália, de Portugal, e da Espanha ou do barroco protestante holandês e alemão, da história da arte renascentista, moderna, ou contemporânea na cultura ocidental.

Ao alimentar a idéia de uma África negra e homogênea, conforme Munanga (1986), alimenta-se continuamente o processo de submissão cultural contribuindo para inferiorizar as práticas artísticas e culturais e prejudicando a preservação da história cultural destes povos, em grande parte ligada à materialidade oral e com pouca produção escrita. Em linhas gerais, além de se esforçar para incluir a temática da arte de povos de etnias africanas na proposta pedagógica, o educador deve esforçar-se na busca pelo seu próprio olhar humanizado a cerca destas artes, entendendo-as como resultado da inventividade e da necessidade humana e como resultado da própria identidade cultural responsável pela criação dos mecanismos de identificação pela arte.

PARA SABER MAIS:

ANJOS, Rafael S. A África, a educação brasileira e a geografia. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BARBOSA, Ana M. A imagem no ensino da arte. SP: Perspectiva, 1996.

BOSI, Alfredo. Reflexões sobre a Arte. São Paulo: Ática, 1986.

BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Bertand Brasil. 1989.

CUNHA, Lídia Nunes. A população negra nos conteúdos ministrados no curso normal e nas escolas públicas primárias de Pernambuco, de 1919 a 1934. In: ROMÃO, J. (Org.) História da Educação do Negro e outras histórias. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: MEC, SEC AD, 2005.

GOMES, Mário V. A alegria da criatividade: aspectos da arte do Bijagós. Museu Afro Brasil. Salvador, 2008. Catálogo de Exposição.

MUNANGA, K. Negritude: usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1986.

RAMOS, Arthur. As culturas negras no novo mundo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. (Org). De olho na cultura: pontos de vista afro-brasileiros. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2005.