

Universidade de São Paulo
Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes
Curso de Especialização “Arte na Educação: Teoria e Prática”

AFRICANIZAR A SALA DE AULA –
Expedientes da Pretagogia como Referências Metodológicas
no Ensino de Arte

DAIANE APARECIDA ISIDORO PETTINE

São Paulo
2018

DAIANE APARECIDA ISIDORO PETTINE

**AFRICANIZAR A SALA DE AULA –
Expedientes da Pretagogia como Referências Metodológicas
no Ensino de Arte**

Monografia apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de especialista em Arte-Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Christina Rizzi

**São Paulo
2018**

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a minha Mãe Ainda Raimunda Isidoro Marques, por ter me ensinado o poder e importância da pesquisa e do estudo.

Às parceiras que fizeram dessa pós-graduação um espaço de aprendizado tão significativo, em especial, à Sofia Marchetti e Cordélia Correa, minhas companheiras de luta por uma vida e educação mais justas e transformadoras.

À Profa. Dr. Maria Cristina Rizzi que me orientou nesse trabalho de maneira acolhedora com apontamentos que me suscitaram muitas reflexões.

E Por fim, à todas que contribuíram para o processo de assunção de minha negritude, em especial, a todas as integrantes do grupo Ilú Obá de Min.

“A academia não é o paraíso, mas o aprendizado, é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula com todas suas limitações continua sendo ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permite encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginemos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade.”

HOOKS, 2013.pág. 273.

RESUMO

É sabido que um dos desafios do professor de Arte na escola é propor maneiras diferenciadas de relacionar conteúdo e estudante, seja por falta de recursos ou hegemonia da metodologia convencional. Esse trabalho propõe a utilização de expedientes da Pretagogia como bases metodológicas para o arte-educador. É utilizado como referência e os princípios da Pretagogia, vertente pedagógica assentada nos valores da cosmovisão africana, que são: a ancestralidade, a tradição oral, o corpo enquanto fonte espiritual e produtor de saberes, a valorização da natureza, a religiosidade, a noção de território e o princípio da circularidade, e suas potencialidades e possibilidades de uso dentro do contexto do ensino de Arte na educação formal.

SUMÁRIO

Introdução.....	07
1. Educação como prática de Liberdade.....	08
2. Cosmovisão Africana na Educação.....	13
3. Pretagogia e seus Fundamentos.....	15
4. A Pretagogia como metodologia de ensino de Arte.....	20
Considerações Finais.....	29
Referências.....	32

INTRODUÇÃO

Quanto mais acirra-se o sistema de exclusão social no planeta, mais torna-se urgente encontrar outros caminhos para a organização da vida e da produção que garanta o bem viver de todos e de cada um. O sistema tradicional, pretensamente universal e realmente imposto ao mundo todo, tem como fundamento uma cosmovisão excludente e individualista, calcada no princípio da identidade, nos processos de legitimação formal e na política de dominação.

Influenciados por uma cultura ocidental, helenocentrista quanto à concepção e elitista quanto à organização social somos levados a pensar alternativas para o futuro. Essa armadilha cultural eurocentrica tem-nos privado de reconhecer outros modelos criativos que inventamos ao longo do tempo e em diversificados territórios do planeta. Reféns das ideologias hegemônicas não valorizamos os modelos sócio-econômicos e políticos-culturais fabricados pela complexa tradição africana, que, espalhou-se por todo o planeta levando consigo uma cosmovisão includente, imanente, dinâmica e alterativa.

Esta pesquisa tem como objetivo elucidar o que chamamos de cosmovisão africana e sua influência na criação da Pretagogia, destacando os conceitos fundamentais da Pretagogia e dando ênfase na utilização de alguns de seus expedientes no ensino de artes. O presente trabalho tem como premissa de que o ensino da arte deve estar em consonância com a contemporaneidade.

O problema dos regimes de signos hegemônicos é que eles se auto-elegem como os únicos possíveis, mas, a cosmovisão africana e a Pretagogia são linhas de fuga que dão margem aos regimes subjetivos – que são polivalentes e diversificados, promovendo a alteridade, respeitando as diferenças, reconhecendo os outros universos. O que é proposto aqui então é a utilização da Pretagogia como um novo modelo para pensar e agir no ensino de Artes. Para isso, a Pretagogia vai à África buscar elementos estruturantes que servem de modelos dinâmicos para a organização da produção pedagógica.

Este trabalho se dedica portanto, a um desses universos de referência que é a Cosmovisão Africana – construída com sabedoria e arte pela tradição e atualizada com sagacidade e coragem por seus herdeiros e aos expedientes da Pretagogia como fundamentação de uma prática pedagógica artística, valorizando a herança da cosmovisão africana altera a discussão sobre a identidade brasileira.

No Brasil, a teoria do branqueamento, a defesa ideológica da democracia racial, o ocultamento da realidade desfavorável aos afrodescendentes, denota a falácia da

convivência harmoniosa entre as raças e a mentira da ausência do racismo em terras brasileiras. Seria um engano conhecer o Brasil sem conhecer a história dos afrodescendentes. Seria um erro compreender o Brasil sem antes conhecer a África. Seria uma lástima procurar entender a realidade social brasileira sem compreender a realidade racial do país. Combater a discriminação racial não é tarefa exclusiva do poder judiciário. É preciso re-pensar a história brasileira a partir do legado africano. Sem isso, perderíamos em profundidade e qualidade o conhecimento sobre nós mesmos.

Chegou o tempo de ouvir quem foi calado. Chegou o tempo, não de resgatar nossos conteúdos culturais, mais de fazer valer, política e socialmente, nossos valores civilizatórios, nossa forma cultural, nossos bens simbólicos, tão rica e criativamente reelaborados pelos afrodescendentes. Em momentos agudos de crise urge ressaltar outros modelos de organização da vida, de escola e de aula.

A Pretagogia surge como um referencial teórico-metodológico para tornar os conceitos da cosmovisão africana em metodologia de ensino e trabalho do professor dentro da sala de Aula. Mais que trabalhar os conceitos afro-brasileiros em sala de maneira expositiva, a Pretagogia oferece a possibilidade de utilizar a filosofia africana e afro-brasileira para modificar a estrutura educacional, e se pensar em *como* propor uma aula e não somente nos conteúdos. Esse *como* é baseado na cosmovisão africana proporcionando uma modificação metodológica ao se pensar a estrutura da sala de aula. Mais que ensinar os preceitos africanos, aqui se pensar em ensinar de maneira africana.

Em momentos de massificação e repetição de sistemas autoritários, dinâmicas civilizatórias construídas sobre a diversidade impõem-se com a força do imperativo da inclusão e da diversidade. A utilização da Pretagogia propõe, portanto, a quebra da hegemonidade metodologia eurocentrada e valoriza os ideais afro-brasileiros para se pensar e repensar o ensino, e nesse caso em particular, o ensino de Artes.

O objetivo principal desta pesquisa é analisar como a concepção Pretagogia e suas atuais metodologias pode contribuir para o desenvolvimento do ensino de Arte, a partir da leitura e análise de publicações, usando como estofo, leituras sobre os termos acima e a cosmovisão africana. A Pretagogia está assentada nos valores da cosmovisão africana, que são: a ancestralidade, a tradição oral, o corpo enquanto fonte espiritual e produtor de saberes, a valorização da natureza, a religiosidade, a noção de território e o princípio da circularidade.

Nossa reflexão e problematização foi feita tendo como ponto de partida a intenção de discutir às atuais concepções de ensino de Arte e suas implicações na arte/educação,

dando destaque as questões, questionamentos e problematizações surgidas ao longo de um processo artístico/pedagógico realizado em uma situação de aprendizagem em Artes. Almejamos apontar indagações e questões para reflexão do uso da Pretagogia em arte/educação, compreendendo-a não como mero instrumento, mas como um dos objetivos do processo de ensino e aprendizagem. Meu objetivo, assim, é fomentar a reflexão e discussão sobre metodologias de ensino de Arte e contribuir para que a cosmovisão africana seja utilizada e vista de forma positiva nos cotidianos pessoais e escolares.

1. EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

Maria Heloisa Ferraz e Maria Fusari, apresentam uma concepção de metodologia em seu livro *Metodologia do Ensino de Artes* (FERRAZ; FUSARI, 2001). Segundo as autoras a

“metodologia do ensino e aprendizagem em arte integra os encaminhamentos educativos das práticas de aulas artísticas e estéticas. Em outras palavras, esses encaminhamentos metodológicos constituem-se em um conjunto de ideias e teorias educativas em arte transformadas em opções e atos que são concretizados em projetos ou no próprio desenvolvimento das aulas de Arte. São ideias e teorias (ou seja, posições a respeito de “como devem” ou “como deveriam ser” as práticas educativas em arte) baseadas ao mesmo tempo em propostas de estudiosos da área e em nossas práticas escolares em arte e que se cristalizam nas propostas e aulas.” (FERRAZ; FUSARI, 2001, p. 98)

Esse conjunto de ideias e teorias educativas são embasadas em concepções de educação, educação em arte e de aula. Exploro aqui uma concepção de educação exposta por Bell Hooks como fundamento teórico para minha concepção de ensino de arte, para explicitar futuramente a relação entre Pretagogia e arte/educação.

O livro *“Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade”*¹ é um ensaio que relata as experiências da Bell Hooks como professora nos Estados Unidos. A *pedagogia crítica* e a *educação de liberdade* são as bases desse ensaio que demonstra a importância da educação como prática social humanista. Partindo do fato de que uma boa parte dos sistemas educacionais são excludentes, principalmente no país como Brasil, que herda os padrões europeu e norte-americano que menosprezam parte da população.

Nesta obra, Hooks investigou a sala de aula como fonte de constrangimento, mas também uma fonte potencial de libertação. Acreditando que é fundamental a existência de coerência dentro de um pensamento pedagógico exponho aqui algumas reflexões de Bell Hooks utilizadas por mim como referência para se pensar qual sobre perspectiva de educação em Arte está calcado esse presente trabalho. A utilização de uma pensadora e educadora negra nesse caso, surge como referência embasada na necessidade de coerência ideológica que defendo.

Hooks questiona as pedagogias e propõe uma pedagogia engajada e comunitária dando ênfase à pedagogia feminista como sendo uma alternativa aos modelos que por serem fundamentados em uma cultura opressora, reproduzem opressão por meio de suas metodologias, principalmente na academia.

¹ Reflexão inspirada nos escritos de Paulo Freire, referência a quem a escritora deixa explícita durante todo o livro.

Hooks defende um pensamento pedagógico e uma pedagogia que leva em consideração fatores subjetivos, o olhar, o escutar e o sentir. Conceitos que também são base da vivência e ensino de Arte:

“Os professores podem distribuir o material quanto o quiserem, mas se as pessoas ou estudantes não estiverem dispostos, sairão vazios daquela informação, por mais que a gente sinta que realmente cumpriu o dever... é preciso saber o estado de humor, da classe, a estação do ano, o clima da sala e perguntar sempre se está bem, ou está acontecendo algo.” (HOOKS, 2013. pag.211)

Essa é uma realidade em muitos países, inclusive, no Brasil. Bell constata, como professora, que o que muitos professores têm feito é apenas estafar os alunos, enchendo com os estigmas e conservando o machismo, o sexismo e o racismo dentro das escolas não só por meio da propagação de conteúdos, mas também pela rigidez das formas escolhidas pelos professores para viabilizar a aula.

Hooks defende que:

“A escola não é lugar de opressão, e todos os alunos deveriam ter garantido o direito à voz, o que nunca acontece. Porém, nos séculos XX e XXI, muita coisa está sendo recriada e o aparecimento de movimento feminista é uma característica que tem ajudado o combate à opressão. O movimento feminista das afro-americanas e as afrodescendentes tem o marco importante para o sistema educacional porque elas sempre lutam contra o racismo, o preconceito e outras desigualdades nos países.” (HOOKS, 2013. pag.133)

Por isso que Bell procura incutir a pedagogia libertadora e transgressora da nossa sociedade. Bell defende que o ensino transgressor é uma receita para as sociedades preconceituosas como a brasileira. Sabemos que o Ocidente tem padronizado tudo, há necessidades urgentes para quebrar essas tradições conservadoras nas escolas tradicionais.

A autora defende que para transgredir, é preciso que a educação promova mudanças de mentalidade e essas mudanças mexem na estrutura da aula. Os pensamentos de Hooks me fazem refletir sobre como os sistemas educacionais têm levado a

conservação da cultura de um modo geral. A pedagogia crítica, a educação de liberdade e o pensamento crítico são bases dessa reflexão demonstrando a importância da educação como prática social humanista, que precisa do empenho e de muito trabalho por parte dos educadores. A mudança de paradigmas é fundamental para que possamos construir uma educação que semeie liberdade e criticidade quebrando com a estética pedagógica tradicionalista. É necessário abraçar a mudança, e fazendo-a podemos viver em um mundo onde a liberdade seja para todos.

Nesse sentido, a Pretagogia como metodologia propõe uma forma alternativa de se pensar e construir a relação de ensino e as relações entre educandos, conteúdo e educador. Quebrando com as formas tradicionais utilizando expedientes da cosmovisão africana como inspiração para a construção de uma pedagogia que valorize a diversidade e polifonia. Essa diversidade é, com efeito, o que permite que a cosmovisão africana tenha as características de ser pluriforme, polifônica e aberta. A diversidade é o grande princípio que reúne a pluralidade das representações.

“É a diversidade que permite uma ética da diferença, um sistema integrado. Ela instaura uma organização diferenciada que contempla uma constante mutação. Essa mutação, porém, não é desterritorializada.” (DAVID, 2004)

2. COSMOVISÃO AFRICANA NA EDUCAÇÃO

A História da Educação Brasileira tem negado sistematicamente a influência da cultura de matriz africana na prática e no discurso sobre ensino-aprendizagem nas instituições de ensino e negligenciado a cosmovisão africana nas relações de educação que ultrapassam as fronteiras da Escola. No entanto, a experiência dos africanos e sua atualização pelos afrodescendentes no Brasil fornecem outra base para a produção do conhecimento e sua transmissão. Com efeito, a cosmovisão africana é resultado de uma dinâmica civilizatória que elaborou historicamente os princípios da diversidade, integração e ancestralidade.

Fruto da forma cultural negro-africana tais princípios estabelecem a lógica própria das africanidades no âmbito dos processos de produção e transmissão de conhecimentos, recriando as noções fundamentais de palavra, tempo, universo, pessoa e socialização. Uma reflexão sobre educação brasileira que parta da matriz cultural africana justifica-se pela necessidade premente de re-ler o Brasil desde as africanidades. Buscamos na filosofia africana a matriz da africanidade brasileira.

“Na visão de mundo africana tudo está em tudo, isto é, tudo se complementa. As coisas são classificadas por funções. Elas sempre estão interligadas em um todo. O sistema é, todo ele, operacional. A integração possibilita a conjugação das diferenças. A integração, na visão africana, supõe um todo orgânico que contempla as diferenças. Não há diferenças que favoreçam a desagregação do conjunto, do todo orgânico.” (OLIVEIRA, 2004. Pág 55)

O que há, na filosofia africana, são possibilidades diferenciadas de arranjos sociais e culturais, sempre flexíveis, sempre passíveis de novos arranjos, várias facetas que compõem uma mesma identidade, um mesmo organismo. Não há a superposição ou hierarquização de uma função sobre outra, de um elemento sobre o outro. Tudo é importante, à medida em que tudo está interligado com o todo. O conjunto é importante e não o particular. O organismo é importante, e não só uma parte dele. Melhor dizendo, a parte é importante justamente porque ela integra o todo.

Compreendo a matriz colonial-ocidental marcada por uma cosmovisão essencialista, excludente e embasada em lógicas que aprisionam a vida em regimes simplistas, que, podem funcionar como armadilhas ideológicas para a interdição da cosmovisão africana no ensino de Arte. Para Oliveira (2003) as categorias fundamentais da estrutura mental ocidental é pensar por contradição. A matriz cultural africana, diferente desta, apresenta

lógicas includentes, pensa-se por analogia e participação, não por pureza e contradição, onde os elementos se comunicam e se complementam.

Os ocidentais, para Oliveira (2003), são lineares, pois “separam o subjetivo do objetivo, acreditam em linhas evolutivas e baseiam-se no princípio da causalidade” (p. 42), e, os africanos, ao contrário, constroem o universo “como uma ‘teia de aranha’, onde eventos objetivos e subjetivos estão interligados”.

A partir das falas acima indicamos a necessidade de problematizarmos a cultura do ensino de Arte no âmbito escolar como produto de uma trama histórico-social encharcada de processos de colonização cultural. Na história e no ensino de Arte, os processos civilizatórios são mostrados como resultantes de apenas duas matrizes culturais, dicotomizadas entre, Oriente e Ocidente.

A cosmovisão africana apresenta importantes possibilidades de ressignificação do ensino de Arte ao possibilitar o cultivo de outros elementos que podem nutrir inspiração na perspectiva trazida por Ross (1988), para quem

não há como excluir os sentimentos dos pensamentos, a vida sentida da vida pensada, o sentimento do intelecto, já que o sentimento é o pai do pensamento, e é a sensibilidade que norteia a produção do conhecimento humano.

Tal processo de ressignificação caminhará, portanto, de mãos dadas com processos de africanização.

Africanizar é desejar que, sem negar a matriz ocidental, possamos potencializar a matriz africana favorecendo a coexistência da demonstração aliada à experiência; Africanizar, neste sentido, não é reduzir as diferenças ao equivalente geral da forma cultural africana. Africanizar é dignificar, é abrir-se à alteridade, é desejar a diferença, é promover a ética, valorizando a expressão de todos e de cada um, sem massificação ou imposição de modelos. (OLIVEIRA, 2003, p. 175).

A práxis da cosmovisão africana no ensino de Arte pode favorecer maneiras de integrar o que foi fragmentado entre teoria e prática, razão e emoção, sagrado e profano, pensamento e sentimento, abstrato e concreto. Uma práxis que se abrirá para o desejo de encarnar os conhecimentos, ou, dito de outra maneira, de africanizá-los reaproximando-os dos afetos, desejos e paixões cotidianas que a razão ocidental europeia nos distanciou.

3. PRETAGOGIA

A Pretagogia é um referencial elaborado coletivamente, pela Dra. Sandra H. Petit e Dra. Geranilde Silva em função do I curso de Especialização Pós-graduação Lato Sensu em História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes, voltado à formação de Professores/as de Quilombos no Ceará. A Pretagogia defende que o espaço escolar deve sempre contribuir para a curiosidade, a criatividade, o raciocínio lógico, o estímulo à descoberta. No entanto, sabemos que a escola muitas vezes, tem sido lugar de opressão para aqueles que estão historicamente marcados como inferiores e vivem à margem da sociedade. O racismo costuma ser um tabu que se foge a todo custo, pois essa história apesar de remontar aos nossos ancestrais, está cada vez mais presente no nosso cotidiano.

Uma das conquistas do Movimento Negro foi sem dúvida a Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. No entanto, para que a lei seja uma realidade na escola os professores precisam estar preparados para aplicá-la. A Pretagogia defende que:

“A sala de aula deve ser um espaço onde a cultura afro-brasileira deve ser valorizada como constituinte e formadora da sociedade brasileira, na qual os negros são considerados como sujeitos históricos, valorizando-se, portanto, o pensamento e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, a cultura (música, culinária, dança) e as religiões de matrizes africanas. É necessário que a criança tenha orgulho dos seus ancestrais e que possa assumir sua negritude sem medo de sofrer racismo.”

No contexto histórico, essas relações são marcadas pelas desigualdades socioeconômicas e condutas discriminatórias em todos os seguimentos da sociedade. A percepção dos afro-brasileiros também atravessa o ambiente escolar onde educandos são informados e formados no que devem acreditar, valorizar e respeitar, uma vez que sabemos que no Brasil a história foi e ainda é estudada obedecendo à visão eurocêntrica. Podemos perceber um censo comum por parte da sociedade e pelos meios de comunicação de fazer uma construção negativa à imagem do negro. Diante desses fatos, cabem aos professores e todos aqueles que contribuem para formar uma sociedade mais justa reconstruir a História da sociedade afro-brasileira.

A percepção dos afro-brasileiros também atravessa o ambiente escolar onde educandos são informados e formados no que devem acreditar, valorizar e respeitar, uma

vez que sabemos que no Brasil a história foi e ainda é estudada obedecendo à visão eurocêntrica. Podemos perceber um censo comum por parte da sociedade e pelos meios de comunicação de fazer uma construção negativa à imagem do negro. Diante desses fatos, cabem aos professores e todos aqueles que contribuem para formar uma sociedade mais justa reconstruir a História da sociedade afro-brasileira.

Segundo Geranilde Silva, a Pretagogia como metodologia teórico-pedagógica foi construída a partir de uma estrutura curricular voltada para o ensino, a pesquisa e a extensão fundamentada inicialmente nas experiências e nas diversas intervenções que foram desenvolvíamos no Ceará, como, por exemplo:

a) A tradição oral – valorizando o conhecimento que é produzido e repassado por meio da oralidade, seja por meio da fala, dos sons manifestados pelos elementos da natureza (seres humanos e demais seres), pelos instrumentos, musicais o não, que contam e recontam os cortejam de vida de cada povo. Assim, para compreendermos a tradição oral, devemos saber que: uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais

“ [...] um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra. [...] a música encontra-se de tal modo integrada à tradição que algumas narrativas somente podem ser transmitidas sob a forma cantada. [...] A oralidade é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade.” (VANSINA, 2010, p. 139-140).

b) O corpo enquanto fonte espiritual, produtor de saberes, sendo o corpo parte do território natureza, e como tal elemento de sacralidade: um corpo que, por excelência comunica-se e produz fazeres e saberes. Um corpo que fala por meio da palavra, do gesto, do toque, do choro e também por meio da dança, pois:

“[...] a dança é um ponto comum entre todos os ritos de iniciação ou de transmissão do saber tradicional. Ela é manifestadamente pedagógica ou ‘filosófica’, no sentido de que expõe ou comunica um saber ao qual devem estar sensíveis as gerações presentes e futuras. Incitando o corpo a vibrar a o ritmo do cosmos, provocando nele uma abertura para o advento da divindade (o êxtase), a dança enseja uma meditação, que implica ao mesmo tempo corpo e espírito, sobre o ser do grupo e do

indivíduo, sobre arquiteturas essenciais da condição humana.”
(SODRÉ, 1988, p. 124).

c) A religiosidade, pois é ela que permite entender a sacralidade de tudo que dá vida (animais e vegetais) e de tudo aquilo que permite que a vida estabeleça-se, propague-se, prolongue-se (o reino mineral, o sol, a lua). Por meio da religiosidade compreende-se o valor e a importância de cada ato, de cada gesto e de cada ser, pois se sabe que tudo, todos os seres vivos e não vivos estão intimamente próximos, entrelaçados, pois atuam em conjunto para que haja o equilíbrio pleno da natureza. Nessa perspectiva, seres vivos não se sobrepõem aos seres não vivos, seres humanos não se colocam em posição de superioridade frente a outros seres vivos.

d) Dessa compreensão de religiosidade nasce o princípio da **circularidade**, em que eu sou por meio do outro, compreender que tudo que atinge a mim também atinge ao outro. Trata-se, na verdade, de entender que o outro é a minha extensão. LOUW (2010) explica esse o princípio da circularidade, dizendo:

“... o pensamento africano é holístico. Como tal, ele reconhece a íntima interconectividade e, mais precisamente, a interdependência de tudo. De acordo com o ethos do ubuntu, uma pessoa não só é uma pessoa por meio de outras pessoas (isto é, da comunidade em sentido abrangente: os demais seres humanos assim como os ancestrais), mas uma pessoa é uma pessoa por meio de todos os seres do universo, incluindo a natureza e os seres não humanos. Cuidar “do outro” (e, com isso, de si mesmo), portanto, também implica o cuidado para com a natureza (o meio ambiente) e os seres não humanos.”

e) O entendimento da noção de território enquanto espaço-tempo socialmente construído e perpassado da história de várias gerações e formado por uma complexa rede de relações sociais, sendo este espaço perpassado de sacralidade, assim o território:

“... apresenta um significado concreto, que vai além do físico e material, envolvendo as formas de relação de uma sociedade com seus ideais e representações, como também traduz o comportamento de indivíduos e os sentimentos coletivos de vinculação a uma organização social.”
(RÊGO, 2010, p. 44).

Cabe, nesse sentido, dizer as raízes da cosmovisão “São diaspóricas porque não há em suas ramificações a ideia de purismo, elas possuem em sua estrutura traços da forma social negro-africana (...)” (MEIJER, 2012, p. 33).

f) Nas reflexões sobre ancestralidade. Em muitas sociedades africanas o veneração ancestral é um dos princípios tradicionalmente central e básico mesmo nos cultos contemporâneos. O culto ancestral africano é enraizado profundamente no mundo tradicional africano. O ideal africano é a coexistência de uma existência de uma força vital relacionada com o mundo e o universo. Sobretudo as forças de um “*Deus*”, que dá a existência e o aumento do poder a todos. Vêm em seguida os mortos, que são dotados com poderes especiais, que vivem uma hierarquia de acordo com seu poder. As maneiras diferentes de ser são distinguidas por suas modalidades e grau de participação de força suprema (deus) e em forças superiores de outros seres “espirituais”.

g) O auto reconhecer-se afrodescendente – alguém que sabe que faz parte de um tronco/linhagem de origem negra africana. É saber que sua história de vida foi iniciada por meio dos seus ancestrais. É assumir essa descendência africana com um comportamento positivado, sabendo que “Viver sem história é ser uma ruína ou trazer consigo as raízes de outros. É renunciar à possibilidade de ser raiz para outros que vêm depois” (KI-ZERBO, 2010, p. LVII). Lugar histórico e socialmente atribuído ao ser negro – dar-se conta de que o racismo é algo estrutural em nossa sociedade, dessa forma, determina o lugar social de negros e brancos. Daí a necessidade de nos reconhecermos como NEGROS e NEGRAS e rechaçarmos a ideia de um país sem racismo, a falácia da democracia racial e a ideia da mestiçagem.

“É difícil assumir que a cultura da sociedade brasileira é racista. [...] é inculcado nas crianças em formação um distanciamento de suas raízes africanas, embora façam parte de nosso cotidiano. [...] o racismo continua a atuar entre as relações humanas, apoiado em outras variáveis, culturais e históricas, e se escondendo (no caso específico do Brasil) nas questões de origem socioeconômicas. [...] Mesmo aceitando “nossa” mestiçagem como querem, devemos saber quem somos, de onde viemos e para onde vamos.” (MUNANGA, 2010, p. 04).

A pretagogia propõem um conjunto de fundamentos que sugerem a criação de espaços pedagógicos sem as amarras da ditadura das disciplinas e do livro didático, tão presentes no modelo escolar brasileiro, que coloca em primeiro plano os conteúdos, mesmo que essa forma de trabalhar impeça crianças e adultos de evidenciarem os saberes ou mesmo que tipo de relações têm com esse ou aquele assunto.

Por outro lado, essa maneira da Pretagogia pretende, de forma deliberada, criar condições e situações para que os genes da invenção, dos quais todos nós somos portadores e portadoras, consigam evidenciar sua expressão gênica. Nesse sentido, é necessário pensar que

“precisamos ter a coragem de rasgar o falso desse mundo superficial e mergulhar no caos, por mais estranho, feio e assustador que ele possa parecer. Fazer a experiência do estranhamento, do perder-se de si mesmo, do mergulho na multiplicidade, longe de hierarquias, certezas, controles; abrir para as delícias do desconhecido, ter a coragem de ousar.” (GALLO, 2004, p.47).

Daí cabe pensar a vida e suas dimensões de modo transdisciplinar. É, portanto, um modo de compreender o mundo, a vida e tudo que nela há. De fato, é necessário um aporte teórico-metodológico de base africano para a formação de valores da história e cultura africana e afro-brasileira, uma vez que se tratam de saberes específicos de uma civilização, e que por isso não podem ser tratados de forma deslocada ou distanciada de seus princípios filosóficos, estéticos e espirituais fundantes, que são de origem africana.

A Pretagogia é, acima de tudo, um esforço científico para contribuir com as lutas do povo negro na construção de uma sociedade sem racismo. No entanto, tenho a plena compreensão e humildade em dizer que se trata de aportes em construção, algo em permanente estado de maturação, uma vez que necessita de ser lapidado e depurado, o que significa dizer... receptivo e necessitando de novas contribuições. Dessa forma, a Pretagogia preconiza o princípio africano do receber e agregar, sempre acolhendo reflexões, críticas e análises de nossos colegas pesquisadores/as envergados sobre a aplicação da Lei nº 10.639/03.

4. A PRETAGOGIA COMO METODOLOGIA DE ENSINO DE ARTES

A existência da Arte como disciplina explicita a visão de que o ensino e a experiência artística são importantes para o desenvolvimento dos alunos. Em uma educação que se importa com os desenvolvimentos cognitivos, motores e emocionais dos estudantes, a arte certamente tem seu espaço.

“Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como uma linguagem representacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursivas e científica. Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte. Sem conhecer as artes de uma sociedade, só podemos ter conhecimento parcial de sua cultura. Aqueles que estão engajados na tarefa vital de fundar a identificação cultural, não podem alcançar um resultado significativo sem o conhecimento das artes.” (BARBOSA, 1998, p.16).

O homem sempre buscou através da história compreender e transformar a realidade. E é através da arte que o homem procura transformar essa realidade. O homem possui diversas características, tanto físicas como cognitivas. Essa dimensão de características já explicaria por si só a importância da arte na educação. Arte é uma forma de expressar cultura. Ela é fruto de sujeitos que expressam uma visão de mundo, visão que está atrelada a concepções, vivências, espaços, tempo e princípios. O contato do indivíduo com sua própria cultura o permite conhecer a si mesmo reconhecendo-se como protagonista da história do contexto em que está inserido, como ser histórico capaz de estabelecer conexões com o passado e percebendo que pode modificar o futuro. O contato com arte de diversos lugares amplia a visão de mundo do sujeito e faz com que o sujeito cresça intelectualmente e se torne um sujeito crítico em relação a sua cultura e a outras culturas. Assim, o sujeito caminha para uma percepção acolhedora, que respeita as diferenças valorizando as diversidades.

Atualmente, o ensino de Arte é ampliado, não sendo voltado apenas para desenho geométrico ou artes plásticas, como já o fora, mas também, para outras linguagens artísticas como a dança, a música e o teatro, e busca oferecer aos estudantes condições para que compreendam o que ocorre no plano da expressão e no plano do significado ao interagir com as Artes, permitindo sua inserção social de maneira mais ampla. (BARBOSA, 1998).

No livro “*Arte na Educação Escolar*”, de autoria de Maria Heloisa Ferraz e Maria Felisminda Fusari, vemos que:

“No encontro que se faz entre cultura e criança situa-se o professor cujo trabalho educativo será o de intermediar os conhecimentos existentes e oferecer condições para novos estudos.” (FERRAZ & FUSARI, 1993, p.49).

Sendo assim o professor deverá ter igual dedicação entre as disciplinas para contribuir no processo de mediação ao qual ele é responsável. Ana Mae Barbosa, defende a “abordagem triangular” no ensino de Artes, essa teoria criada pela própria autora defende que o ensino de Artes deve focar três pilares o “ler”, “fazer” e “contextualizar”. Quando a autora se refere ao termo “apreciar” ela se refere, ao ver, ler, ouvir, assistir, interpretar, sentir, analisar, ou seja, uma decodificação da obra de arte que foi apresentada em qualquer uma das linguagens. O “fazer” é toda a produção de representação cultural, una, diversa e singular, por ser este fazer particular, pertencente a um único indivíduo por expressar sua visão de mundo, sua forma de pensar e sentir o mundo a sua volta. O contextualizar está relacionado ao entendimento do contexto em que a obra foi produzida, como o contexto está representado nela e a importância da mesma no contexto da época em que foi produzida, além de relacionar a mesma com a atualidade e com o que ela representa nesta atualidade.

A práxis da cosmovisão africana poderá contribuir como metodologia no ensino de Arte, naquilo que hoje é a base para se pensar arte/educação, a visão de que o conhecimento é simultaneamente ético, estético, afetivo e cognitivo. Nem só emoção e nem só razão, nem só o Eu e nem só o Outro; são necessários ambos para se fazer arte e para se pensar o mundo a partir da cosmovisão africana.

O conhecimento humano não cabe em lógicas binárias e dicotômicas, que excluem a diferença que só é possível quando abstraída no campo das ideias. Pensar a práxis da cosmovisão africana no ensino de Arte nos inspira mesclar racionalidade com encantamento, ancorando em uma epistemologia que privilegie à participação ao lado da observação, uma práxis que incorpora a razão às sensações que nos fazem humanos. É importante que nos reportemos a outros modelos de conhecimento, da busca do saber e do fazer, modelos alternativos de conhecimento se apresentam, obviamente em competição com aquele modelo que passou a ocupar uma posição dominante no mundo moderno.

Essas formas alternativas de conhecer, de fazer e de explicar, nos oferecem uma oportunidade de refletir mais profundamente sobre a nossa própria forma de conhecer, de fazer e de explicar. Discursos como a “ciência é objetiva” foram expulsando a subjetividade humana da racionalidade. Desta forma, a subjetividade, sem outra saída, adentrou o “reino do irracional”. O racionalismo representa, na cultura ocidental, o desencantamento do mundo, pois retira deste a possibilidade de valorização dos dados culturais e humanos, advindos da prática social, na Ciência (SOUZA, 1999, p. 143).

Refletir o ensino de Arte a partir dos aportes da cosmovisão africana e em diálogo com pesquisas desenvolvidas no campo da educação em Arte sugere revalorizar a abordagem empírica no ensino de Arte, e em um movimento epistemológico de africanização, configurado igualmente como um movimento de descolonização cultural e ruptura eurocêntrica.

Partindo dos princípios da Pretagogia é sugerido aqui um ensino de Arte que valorize a **ancestralidade**, tendo *Ancestral* como definição básica “as pessoas de quem se descende”, ou seja, nossos ancestrais ou de forma mais simples os nossos antepassados do ponto de vista de uma linhagem biológica, em um campo individualizado. Poderemos também aplicar este conceito na aula de Arte levando em conta as contribuições materiais herdadas das realizações anteriores, mesmo sendo uma criação independente do pertencimento ao nosso grupo, ou seja, de aplicabilidade universal. Assim é que um invento aplicável à humanidade, sem restrição, fará parte de um repertório de um bem universal aplicável a todos os grupos de indivíduos. Esse princípio já é utilizado no estudo de História de Arte mas aqui ganha uma dimensão subjetiva que insere a história dentro de nossa história e não como algo distante e pertencente a outra esfera.

A *ancestralidade* no campo do bem material pode ser vista como um patrimônio material e/ou espiritual, entendido como *herança* de um determinado grupo ou universal, que se perpetua enquanto memória concreta.

“Para o africano, o ancestral será um elemento venerado que deixara uma herança espiritual sobre a terra, contribuindo para a evolução da comunidade ao longo da sua existência, e pelos seus feitos é tomado como referência ou exemplo. Este conceito se alonga à concepção de ações, métodos e instrumentos que proporcionaria vantagens materiais.” (SODRE, 2004)

A ancestralidade na Educação como meio de transmissão do saber tem como suporte a tradição oral; a tradição escrita; a tradição histórica; o repertório de mitos e lendas; aspectos linguísticos; o campo do lúdico; parlendas; o campo musical; o campo das artes, etc. Em resumo: a ancestralidade na educação em Arte atua no campo da memória individual ou coletiva e não somente como metodologia histórica para se expor algum conceito ou artista.

Em um ambiente alegre e interativo, os saberes de **tradição oral** são transmitidos naturalmente, através de músicas, danças, histórias e mitos, transformando o espaço da aula em um ambiente integrado e festivo, onde as pessoas se enxergam e criam vínculos umas com as outras. É o encontro de si mesmo com o outro com suas raízes e sua identidade cultural. No uso das tradições orais no ensino de Arte valoriza uma integração de cantigas, danças, símbolos, mitos, saberes, artes, ofícios, ciências da vida e da comunidade, entre outros, em uma rede de palavras e temas geradores.

“A afetividade destes rituais busca o vínculo entre os seres humanos e a natureza, suas relações com as divindades, mistérios e histórias de vida. A intenção é facilitar o encantamento pela tradição oral e as ciências da vida, assim como fortalecer a identidade pessoal e local, conforme expressa o gráfico da curva de vivência, adiante.” (CASTRO, 2006)

A utilização desse expediente na aula de Arte pretende estimular o cuidado com o outro e com o meio ambiente como um todo. As relações humanas possuem nessa perspectiva vital importância, no meio ambiente, onde nos identificamos culturalmente e nos enxergamos como seres conscientes e responsáveis. Se nos identificamos com o lugar ao qual pertencemos, percebemos a nossa função e o papel fundamental na manutenção e conservação de um meio ambiente saudável e sustentável para as futuras gerações.

Ao contar histórias, o professor está não somente narrando fatos, mas interpretando-os, hierarquizando-os, tornando-os concretos para os seus alunos, e disputando a sua memória, valorizando a tradição oral rechaçada pela sociedade da informação, que se caracteriza pelo tempo curto, pelas frases sintéticas, pelo não encadeamento dos acontecimentos e pelo fato de eles ocorrerem sem autoria.

Com isso, levanta-se também a discussão sobre o saber científico e o saber popular, problematizando ao longo da História os momentos nos quais diferentes discursos – como o religioso, o científico ou o econômico – assumiram a hegemonia. Além de uma perspectiva interdisciplinar que se consolida na seleção dos temas e na

escolha dos convidados, esse espaço cria no cotidiano da aula de Arte uma forma eficaz de aproximar a juventude de hoje de espaços de valorização das histórias contadas e das memórias coletivas e/ou individuais, valorização assim um dos pilares da cosmovisão africana.

Segundo NOBREGA (2005)

“Somos seres corporais, corpos em movimento. O movimento tem a capacidade não apenas de modificar as sensações, reorganizar o organismo como um todo, considerando ainda a unidade mente-corpo. Essa proposição geral sobre a percepção se aproxima da apropriação enactiva, na qual a cognição é inseparável do corpo, sendo uma interpretação que emerge da relação entre o eu e o mundo, corpo e mente, nas capacidades do entendimento.”

A autora explicita que a mente não é uma entidade desencarnada ou um computador, também a mente não está em alguma parte do corpo, ela é o próprio corpo. Desse modo, **o uso do corpo como produto de saberes**, reflete a necessidade que desenhar novos mapas para compreender a geografia do corpo, com sua espacialidade diferenciada, possível porque se move e, ao fazê-lo, ao mover-se, coloca em cena diferentes possibilidades de abordagem, diferentes lugares, com diferentes perspectivas espaciais e temporais.

O corpo é um dos pilares da arte-educação, sendo material e suporte da dança e do teatro, linguagens artísticas a serem exploradas no ensino de Arte na escola. Considerando a extensão do conceito de corporeidade, as diferentes disciplinas ou pedagogias, ao intervir sobre o corpo, precisam considerar que o corpo que tenho é também o corpo que sou e que os padrões de ser e de viver, colocados por nossa condição corpórea, são bem mais flexíveis que os dispositivos normalizadores das instituições. Assim, por meio da visão do corpo como produtor de saberes oriundo da cosmovisão africana, podemos transgredir a visão tradicional do uso do corpo na arte educação, não só para trabalhar linguagens mas sim para entendê-lo como elemento de qualquer vivência artística a ser realizada na sala de aula.

A visão tradicional é de que a arte contribui com a **natureza** quando por meio de uma pintura, ilustração botânica ou até um objeto de artesanato, tem-se a sensação de que tudo no meio ambiente pode ser reutilizado sem que nada seja prejudicado. Entretanto é possível dar outro lugar a valorização da natureza, quando conceito cosmológico africano, dentro da sala de Arte.

Conhecer e analisar as relações que os povos estabelecem com o ambiente pode levar a novas interpretações de conceitos biológicos importantes, como sustentabilidade, manejo ambiental e biodiversidade. Contudo, na cosmovisão africana o homem é natureza. Forma com ela um elo indissociável. E este é o ponto “chave”, o motivo no qual reside a resistência da cosmovisão africana em um espaço onde os valores cristãos/capitalistas privilegiam a instrumentalização da natureza e sua conseqüente exploração.

Segundo DOMINGOS

“Na cultura Africana existe o parentesco original entre o homem e a natureza. Um dos fundamentos da arte de viver do Africano é a “participação” ou a comunhão profunda com a Natureza. A cultura Africana pode nos ajudar a conceber e viver as relações do homem com a natureza para que não sejam puramente relações técnicas, mas estéticas; não relações do homem conquistador da natureza; mas sim relações de respeito recíproco, de participação e de complementaridade. E esta forma de relação íntima tem como a finalidade realizar e manter um equilíbrio harmonioso entre homem e o universo. Sendo assim, a utilização desse expediente na arte educação não vê a natureza como produto ou material mas sim como conceito fundante para pensar a vida do ser humano na terra e sua relação com a mesma.”

As obras de arte portanto podem ser um referencial para se discutir essa visão e as atividades podem ser utilizadas como forma de valorizar uma percepção de que a experiência do homem se apresenta como uma colaboração do homem com a natureza através das sínteses de todas as forças existentes no Cosmos. Desta forma o homem está reconciliado consigo mesmo, com sua história, seus antepassados, sua linhagem, seus contemporâneos étnicos, sua comunidade da aldeia e conseqüentemente com a natureza. A experiência de separação, desintegração, isolamento, é rejeitada categoricamente na sua concepção. O homem é fundamento de tudo e se localiza no centro da natureza e do Cosmos. Ele não pode se separar dele mesmo nem dos outros elementos da natureza.

Sendo assim, nesta perspectiva a natureza não é o outro, não é o material, não é a inspiração, não é contemplação. A natureza é o próprio indivíduo, sua ação e sua ação.

A **roda** então ilustra alguns papéis importantes e fundantes dos princípios de organização de concepção e da vivência afrodescendente. Nas conversas realizadas nas rodas, evidenciamos sentidos, necessidades, angústias que não se referem apenas ao espaço do corpo, mas dos diferentes sentidos que trazem lembranças de territórios ocupados por ele no ciclo da vida.

Remontando a estrutura filosófica do mundo, podemos entender a circularidade como princípio fundante de vida, ou seja, nossos contextos, convívios e possibilidades organizam-se em círculos. O complexo pensamento da circularidade contribui para refletirmos sobre a relação homem/mundo, homem/terra, homem/ espiritualidade. Nesse sentido, a circularidade diz respeito, igualmente, ao caráter do pensamento cíclico, mítico, muitas vezes relacionado à sociedades tradicionais em que os tempos passados, presentes e futuros se processam.

Contudo, a roda e os círculos de aprendizagem muitas vezes ficam restritos à experiências na educação infantil ou apenas a momentos de contação de histórias. O corpo humano pode ser concebido como uma porção que ocupa lugar no espaço, nesse caso entendemos espaço também como **territórios** vividos e assim, com suas fronteiras, centros vitais, defesas e fraquezas. O corpo aqui também pode ser pensado como um território assim como em algumas linguagens da Arte como a performance e o body art.

Muito se fala em tornar a futura geração uma sociedade unida, coletiva, crítica e consciente de seus direitos e deveres. As tradicionais fileiras criadas há muitas décadas atrás e instituídas ainda hoje de modo errôneo nas escolas públicas e particulares de todo o país, tiram o aspecto coletivo tão bem proposto na educação infantil. O sistema de fileiras é o que Paulo Freire chama de educação bancária, pois se preocupa apenas em depositar nos alunos inúmeras informações sem diálogos, debates ou discussões sobre as mesmas cujos objetivos eram apenas aprovar os melhores de cada sala e reprovar os demais.

O uso da circularidade como conceito aqui surge como opção de organização da sala e não só como momento de contação de história ou compartilhamento. Pensar a circularidade como princípio significa criar novos espaços para a aprendizagem, valorizando a coletividade, a escuta e o olhar. Destaco que as práticas em arte-educação já utilizam a circularidade em suas aulas, a circularidade é utilizada como metodologia de ensino de atividades teatrais e de dança mas também pode ser defendida como princípio metodológicos em atividades das mais variadas linguagens artísticas não sendo restrita a exercícios.

Tomo aqui a liberdade de acrescentar mais um conceito na Pretagogia a ser utilizada na aulas de Arte, o conceito de **tempo**. A noção do espaço e tempo é importante para os Africanos. A noção do tempo é fundamental para a compreensão dos conceitos básicos religiosos e filosóficos. O conceito do tempo nos ajuda a explicar crenças, atitudes, práticas e, em geral, o sentido da vida dos povos Africanos, não somente no

contexto tradicional, mas também na situação moderna (seja na política, economia, educação, etc.).

Na tradição Africana o tempo é simplesmente a composição dos eventos que ocorreram, que estão ocorrendo agora, que imediatamente e inevitavelmente ocorrem. Os eventos que ainda não ocorreram estão na categoria do “Não- tempo”. Neste caso o futuro é praticamente ausente porque os eventos ainda não aconteceram, não se realizaram, portanto, não constituem o tempo. Mas os eventos que não seguem o ritmo natural dos fenômenos estão na categoria de inevitável ou o tempo potencial. Há tempo de experiência pessoal na sua própria vida pessoal, na sociedade que se prolonga por gerações, em gerações anteriores ao seu nascimento. À medida que o futuro não foi vivido, experimentado, não faz sentido e não constituiu parte de tempo e o povo africano não sabe o que pensar sobre este tema desconhecido, pois é uma coisa que vai acontecer que não segue o ritmo do fenômeno natural. O tempo está ligado aos acontecimentos ocorridos, as pessoas não reconhecem o vácuo (espaço sem eventos)

O tempo do homem e a atividade humana se confundem, são intimamente unidos. Não há escatologia para concluir o fim dos tempos na África tradicional. O tempo é cíclico e contínuo: começa no infinito e vai até o infinito. O tempo na África tradicional é preenchido, carregado, pesado e cheio. Um dos principais pressupostos de uma obra de arte talvez seja o fato dela sempre nos possibilitar uma renovada e próxima experiência, um interminável recomeço. E essa experiência não pode ser dissociada do tempo, afinal nosso contato com ela nunca acontece fora tempo e da história.

A singularidade de um trabalho de arte não se opõe ao que há de universal nele. Talvez esse seja um de seus principais atributos, e isso ocorre especialmente quando ele consegue sedimentar questões que ultrapassam a expressão de um único sujeito e, no contato com o outro, repercute e preenche vazios que antes dele não existam. Esse dado universal da arte não pode ser separado do que a particulariza, do lugar em que foi feita e da experiência que ela criou.

Mas se a arte está inevitavelmente atrelada ao período em que foi feita – e ao isolá-la do contexto em que foi produzida pode haver prejuízo para a sua compreensão, afinal ela não é completamente autônoma em relação ao mundo que habita –, sua relação com o seu presente jamais poderia ser mecânica ou automática. Inversamente, do mesmo modo que uma obra pode nos ajudar a compreender o entorno em que foi realizada, o espaço em que foi concebida, ela nos permite refletir sobre o seu e o nosso tempo.

Assim, infiltrada no tempo, cada obra de arte carrega seu próprio devir e porvir, é gênese interminável, trabalho infinito e, em vez de reproduzir o tempo, ela o reinventa para que ele continue transcorrendo e para que ela não cesse de desafiá-lo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebi nessa jornada como estudante e professora que, por muito tempo, as aulas de Arte cumpriram o papel de enfeitar as paredes da escola. Talvez ainda cumpram esse papel até hoje. Entendo que trabalhar em ateliês livres tornou-se uma estratégia para solidificar o ensino de artes nas escolas tradicionais. Qualquer intervenção dos professores era considerada, nessa perspectiva, prejudicial ao processo criador por ser indutora ou até mesmo bloqueadora das buscas individuais. Por isso, os docentes apenas forneciam materiais, espaço e estrutura para as turmas criarem, não conheciam com precisão os objetivos didáticos, nem tinham clareza dos conteúdos a abordar.

A educadora Rosa Iavelberg conta que esse modelo foi batizado de escola *espontaneísta* (ou de livre expressão). "Tudo para permitir que a arte surgisse naturalmente, de dentro para fora, e sem orientações que pudessem atrapalhar esse processo", explica a autora. "Achava-se que a criança tinha uma arte própria e o adulto não deveria interferir". A proposta extrema de preservar a criação infantil de qualquer modelo adulto foi fundamental para marcar a ideia de que a arte tem como princípio a liberdade. Esse era um valor central naquele momento histórico, presente nas manifestações artísticas da época. A escola de livre expressão deu um passo importante para aproximar os campos da arte e Educação.

Nos anos 1980, segundo Ana Mae Barbosa, educadores passaram a entender que a arte tem conteúdos e objetivos próprios. Impulsionados pelos movimentos empenhados em devolver a arte para a arte-educação, defendiam que é possível entrelaçar as manifestações artísticas dos estudantes à de diferentes grupos sociais e épocas diversas. Desse modo, acreditavam, que o processo criador também poderia ser alimentado por referências externas.

Pessoas ligadas a esse movimento assumiram três pontos de vista. Primeiro, para ensinar arte não basta propor um conjunto de atividades com finalidades difusas e distantes de sua natureza. Depois, não há separação entre o que acontece na produção de arte dentro da escola e fora dela. E, por fim, é papel da escola estabelecer diálogos entre o que acontece nos dois lugares.

Para esse movimento, a aula de Arte não se restringe mais ao fazer. Por isso, propõe articular três eixos de aprendizagem para garantir a prática artística: produção, apreciação e contextualização. Acredito que avaliação é parte integrante da vida humana

e de forma natural também está a serviço da educação do aluno, do professor, da escola, do sistema de ensino, da própria avaliação e na soma de muitos outros fatores.

Sendo a arte um campo do conhecimento, fato que nos equipara a qualquer outra área, todos os saberes são passíveis de ser avaliados, sendo que desconsiderar sua validade não nos deixaria aquém na equiparação às outras disciplinas. Não podemos esquecer o caminho percorrido para que a disciplina de Arte conquistasse o seu lugar no sistema educacional. Hoje, acredito que não existem soluções únicas, e o processo de avaliação deve ser dinâmico e multifocal, pois sofre alterações o tempo todo.

Mais do que questionar as metodologias de ensino em arte, acredito que tenhamos que construir outros caminhos para desenvolver uma postura formativa quanto aos conteúdos mas também quanto às metodologias. Em outros termos, estar em constante observação para otimizar a aprendizagem e o progresso dos alunos, exercitando a escuta, transformando conteúdos em conhecimentos significativos, por vezes, superando a própria grade pedagógica e os modelos e modismos e os nossos próprios valores como avaliadores. São premissas para o avanço desse processo, estabelecer critérios coerentes e de relevância que busquem a objetividade, mesmo sabendo que nunca vamos encontrá-la totalmente; valorizar mais as possibilidades, as potencialidades do que as limitações dos alunos buscando, sem imposição, a sua participação; empregar instrumentos diversos e adequados a cada conteúdo.

Creio que tudo isso pode nos auxiliar a criar uma visão diferenciada da prática metodológica. De resto, acredito que é importante ampliar a perspectiva teórica, estudar, discutir, experimentar novas práticas, participar de oficinas e partilhar as experiências com as diferentes instâncias escolares e saborear os resultados.

As diversas tendências em Educação influenciam ainda hoje a forma de conceber o ensino de Arte na escola, reflexo de como a Arte é entendida e do lugar que ocupa na sociedade. Não diferente, está posta também a concepção de ensino em Arte, associada às diversas formas de conceber a aula na educação.

A práxis da cosmovisão africana no ensino de Arte poderá contribuir, dentre outros, naquilo que hoje muitos pesquisadores anunciam: que o conhecimento é simultaneamente ético, estético, afetivo e cognitivo. Nem só emoção e nem só razão, nem só o Eu e nem só o Outro, são necessários ambos. O útil e o belo podem coexistir em um só corpo, em uma mesma concepção de rigor matemático, sob a égide de um novo paradigma. Pensar a práxis da cosmovisão africana no ensino de Arte nos inspira mesclar racionalidade com encantamento, ancorando em uma epistemologia que privilegie à

participação ao lado da observação, uma práxis que incorpora a razão às sensações que nos fazem humanos.

“É importante que nos reportemos a outros modelos de conhecimento, da busca do saber e do fazer, [...], modelos alternativos de conhecimento se apresentam, obviamente em competição com aquele modelo que passou a ocupar uma posição dominante no mundo moderno. Essas formas alternativas de conhecer, de fazer e de explicar, nos oferecem uma oportunidade de refletir mais profundamente sobre a nossa própria forma de conhecer, de fazer e de explicar.” (D’AMBRÓSIO, 1998, p. 44).

Necessário, neste percurso, valorizar as culturas marcadas pelo experienciar nas suas dimensões física, afetiva, sensorial e racional. Ao referendarmos nossos argumentos na cosmovisão africana queremos justamente demonstrar que há muitos regimes de signos e, inclusive, muitos deles se opõem ao regime dominante – e este é precisamente o caso da Pretagogia como metodologia pedagógica.

Encerramos este texto sem, contudo, finalizar as provocações necessárias à continuidade dos movimentos que tecem fios em uma ampla rede constituída de sujeitos individuais e coletivos comprometidos com a implementação do ensino da história e cultura africana e afrobrasileira na educação brasileira.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.
- _____. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: Editora com Arte, 1998.
- _____. *John Dewey e o Ensino de Arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *Teoria e Prática da Educação Artística*. São Paulo: Cultrix, 1978.
- DIOP, Cheikh. Anta. A origem dos egípcios. In: MOKHTAR, G. (coord.). *História Geral da África: a África antiga*. São Paulo: Ática/Unesco, 1983. v. 2, p. 39-70.
- FERRAZ, Maria Heloísa, FUSARI, Maria F. *Metodologia do Ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FUSARI, M. F. de R; FERRAZ, M. H. C. de T. *Arte na Educação Escolar*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- FORDE, Gustavo Henrique Araújo. A presença africana no ensino de matemática: análises dialogadas entre história, etnocentrismo e educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, 2008.
- MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva. Valorização da cosmovisão africana na escola: narrativa de uma pesquisa-formação com professoras piauienses. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.
- NOBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. *Estud. psicol. (Natal)* vol.13 no.2 Natal May/Aug. 2008.
- OLIVEIRA, Eduardo David de. *Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. Fortaleza: LCR, 2003.
- OLIVEIRA, Eduardo D. *Cosmovisão de Matriz Africana: aspectos civilizatórios da África no Brasil*. Monografia defendida para obtenção do grau de especialista nas Faculdades Integradas "Espírita". Curitiba - PR, 1999.
- PETIT, S. H. *Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Africana na Formação de Professoras e Professores*. 1. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. v. 1. 261p.
- ROOS, Dieter. *Algumas reflexões sobre as cosmologias em diversas culturas africanas, seguidas de uma crítica da cultura de brancura*. 1988. Mimeo.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 4 ed..São Paulo: Cortez, 2005.
- SILVA, Geranilde. *PRETAGOGIA: CONSTRUINDO UM REFERENCIAL TEÓRICOMETODOLÓGICO, DE BASE AFRICANA, PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS*. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.