

# O lugar “desconseguido” da educação artística no Sul

## **Rita Emanuela Rainho Brás**

*Doutora em Educação Artística pela FBAUP, Portugal  
Membro Investigador Integrado no i2ADS - Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade, FBAUP  
Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto - FBAUP  
ritaemanuelarainhobras@gmail.com*

## **Ana Sofia da Cunha Bessa Reis**

*Investigadora Colaboradora no i2ADS - Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade, FBAUP  
Faculdade de Belas Artes da UP-Universidade do Porto - FBAUP  
Estudante de Doutoramento em Educação Artística, Mestrado em Ensino de Artes Visuais pela FPCEUP - Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação, UP  
anareis.arq@gmail.com*

## **Resumo**

Este artigo apresenta as pesquisas de doutoramento de suas autoras, que questionam a ponte entre a utopia e a realidade vivenciada na Mindelo\_Escola Internacional de Arte (M\_EIA), reconhecida juridicamente como Instituto Universitário de Arte, Tecnologia e Cultura, o primeiro espaço de Ensino Superior nas áreas das artes e do *design* em Cabo Verde, constituindo um projeto singular, irreverente, na luta por práticas de educação artística informadas por políticas descolonizadas. Criado em 2004, esse projeto utópico lança suas âncoras às práticas, promovendo a cultura e o desenvolvimento do país, por meio de uma relação com os projetos de desenvolvimento local do Atelier Mar, consolidando a longa experiência na área da educação artística. As tensões surgem entre as expectativas sobre o carácter experimental e local da M\_EIA e sua regulamentação e (não) conformidade com o conhecimento hegemónico em educação artística ou os modelos de desenvolvimento estranhos à realidade cabo-verdiana.

**Palavras-chave** educação artística; projeto utópico; *desconseguinto*.

---

### **Conhecer: debate entre o público e o privado**

2019, Vol. 09, nº 23

ISSN 2238-0426

DOI 10.32335/2238-0426.2019.9.23.1134

Licença Creative Commons Atribuição (CC BY 4.0)

Data de submissão 28 fev 19

Data de publicação 01 ago 19

---

## The ‘unachieved’ place of art education in the South

### Abstract

This article introduces the Ph.D. studies of its authors, who put into question the bridge between utopia and the reality experienced at the Mindelo\_International School of Art (Mindelo\_Escola Internacional de Arte – M\_EIA), legally known as the University Institute of Art, Technology, and Culture [Instituto Universitário de Arte, Tecnologia e Cultura], the first Higher Education space in the areas of arts and design in Cape Verde, constituting a singular, irreverent, project in the struggle for art education practices informed by decolonized policies. Created in 2004, this utopian project sent its anchors out to the practices, promoting the country’s culture and development, by means of a relationship with the Atelier Mar’s local development projects, consolidating a long experience in the art education area. Tensions arise between expectations about the experimental and local nature of the M\_EIA and its regulation and (non-)conformity with hegemonic knowledge in art education or development models foreign to the Cape Verdean reality.

**Key words** art education; utopian project; unachievement.

## El lugar “desconseguido” de la educación artística en el Sur

### Resumen

Este artículo presenta las investigaciones de doctorado de sus autoras, que cuestionan el puente entre la utopía y la realidad vivenciada en la Mindelo\_Escola Internacional de Arte (Mindelo\_Escola Internacional de Arte – M\_EIA), legalmente reconocida como Instituto Universitario de Arte, Tecnología y Cultura [Instituto Universitário de Arte, Tecnologia e Cultura], el primer espacio de Educación Superior en las áreas de arte y *design* en Cabo Verde, constituyendo un proyecto singular, irreverente, en la lucha por prácticas de educación artística informadas por políticas descolonizadas. Creado en 2004, este proyecto utópico lanza sus anclas a las prácticas, promoviendo la cultura y el desarrollo del país, a través de una relación con los proyectos de desarrollo local del Atelier Mar, consolidando una larga experiencia en el área de educación artística. Las tensiones surgen entre las expectativas sobre el carácter experimental y local de la M\_EIA y su reglamentación y (no) conformidad con el conocimiento hegemónico en educación artística o los modelos de desarrollo ajenos a la realidad caboverdiana.

**Palabras clave** educación artística; proyecto utópico; *desconseguinto*.

## Le lieu « non atteint » de l’éducation artistique au Sud

### Résumé

Cet article présente les recherches doctorales de ses auteurs, qui questionnent le pont entre l’utopie et la réalité vécue à la Mindelo\_École Internationale d’Art (Mindelo\_Escola Internacional de Arte – M\_EIA), légalement reconnu comme Institut Universitaire d’Art, de Technologie et de Culture [Instituto Universitário de Arte, Tecnologia e Cultura], le premier espace de l’Enseignement Supérieur dans les domaines des arts et du *design* au Cap-Vert, constituant un projet singulier, irrévérencieux, dans la lutte pour des pratiques d’éducation artistique inspirées par des politiques décolonisées. Créé en 2004, ce projet utopique lance ses ancres dans les pratiques, promouvant la culture et le développement du pays, à travers une relation avec les projets de développement local de l’Atelier Mar, consolidant sa longue expérience dans le domaine de l’éducation artistique. Des tensions apparaissent entre les attentes concernant le caractère expérimental et local de la M\_EIA et sa réglementation et le (non-)conformité avec les connaissances hégémoniques en éducation artistique ou avec des modèles de développement étrangers à la réalité cap-verdienne.

**Mots-clés** éducation artistique; projet utopique; non-atteint.

---

## Contexto

As autoras deste artigo realizaram suas pesquisas de doutoramento na Mindelo\_ Escola Internacional de Arte (M\_EIA), reconhecida juridicamente como Instituto Universitário de Arte, Tecnologia e Cultura, uma escola de arte criada pelo Atelier Mar, uma organização não governamental (ONG) cabo-verdiana. O Atelier Mar surgiu em um momento histórico definido por um regime do partido único instalado após o fim da colonização portuguesa (Cabo Verde se tornou independente em 1975). A missão dessa ONG se identificava claramente com a ideia de reconstruir o país, bem como de lidar com os efeitos do regime pós-independência – o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC). Sua ação ao longo do tempo se alicerçou tanto na cultura quanto no desenvolvimento (com considerável contribuição para a qualificação profissional em artes e ofícios e o desenvolvimento comunitário).

A M\_EIA foi criada em 2004, como um projeto singular devido à sua irreverência na luta por políticas e práticas descolonizadas na educação artística. Consolidando a experiência do Atelier Mar e comprometida com o desenvolvimento local sustentável, a M\_EIA traz seu processo de aprendizado às comunidades, alimenta-se do conhecimento local, com o objetivo de participar do desenvolvimento do país. A M\_EIA vai além dos limites do assunto, trabalhando por meio de projetos com os quais muitas áreas do conhecimento contribuem e ela escapa dos espaços e horários escolares tradicionais. Em estreito contato com a identidade e a realidade cabo-verdianas, a M\_EIA não rejeita o conhecimento “ocidental”, mas inclui-o em projetos junto com as práticas locais, valorizando o humano e os recursos materiais disponíveis para construir formas de vida melhores e mais justas.

## Quem somos e como nos posicionamos e trabalhamos

A proposta deste artigo é apresentar nossas pesquisas de doutoramento em educação artística, que questionam a ponte entre a utopia e a realidade vivenciada na M\_EIA, para entender como a utopia influencia as práticas cotidianas. Ambas as autoras deste artigo recorrem a narrativas de pessoas envolvidas no projeto, com múltiplas e diversas subjetividades, e às nossas próprias experiências pessoais como professoras e investigadoras.

Decidimos nos deslocar de nossa zona de (des)conforto, fortemente legitimada pelo pensamento ocidental; uma zona de conforto porque corresponde àquilo que já conhecemos, mas também uma zona de desconforto, devido à consciência de seu poder de colonização. Nós desejamos enfrentar o desconhecido, a perigosa zona de um projeto utópico, acreditando que o lugar de um(a) estrangeiro(a) – aquele(a) que não conhece o país, a realidade local e, acima de tudo, não sabe como contruir e ser parte desse projeto –

---

nos lançaria em reflexões desafiadoras e discussões aprofundadas sobre as alternativas. O frescor desse lugar utópico, aliado a uma posição frágil, põe em questão a nossa realidade e proporciona uma visão privilegiada, como afirma Greene (1995, p. 83, tradução nossa):

Na realidade cotidiana, colocar-nos na vantajosa posição de estrangeiro(a) significa ser capaz de olhar perplexa e interrogativamente para o mundo em que vivemos. É como voltar para casa depois de uma longa estadia em qualquer outro lugar. A pessoa que volta para casa percebe em seu ambiente detalhes e formas que nunca viu antes: descobre a necessidade de repensar os rituais e costumes de seu povo para compreendê-los.

A metodologia aqui adotada assume como princípio fundamental uma reflexão crítica baseada em nossas práticas como professoras atuantes nessa escola e nesse contexto específico, enfrentando os desafios cotidianos de um instituto universitário, e não apenas como investigadoras que observam de longe as práticas educativas em uso. Assim, nossa perspectiva está profundamente enraizada em nossas experiências pessoais e coletivas, embora inevitavelmente divirjamos entre nós em relação ao nosso trabalho educacional e ao nosso ponto de vista como investigadoras.

## **O projeto utópico e seus objetivos**

A M\_EIA não é habitualmente descrita ou mencionada como uma utopia. Com frequência ela é refenciada como um laboratório e um projeto em andamento. Durante as nossas pesquisas, nós duas chegamos a esse lugar inexistente (do grego “óu” + “topos”) ou perfeito (também do grego “eu” + “topos”). Iniciamos a nossa busca sentindo que as escolas que conhecíamos não eram lugares desejáveis; assim, desejamos investigar se ainda havia a possibilidade de desempenharmos nosso papel numa escola que faz perguntas sobre si e sua missão, seus objetivos, sua organização, seu conteúdo e seu contexto, bem como do que seus membros (tanto os professores quanto os alunos) almejam.

Conscientes desse projeto por meio das palavras e imagens de seu autor, ficamos fascinadas e intrigadas por/com algo que parecia um mundo onírico onde as comunidades, tanto dentro quanto fora dos muros escolares, envolveram-se em projetos que visam a contribuir com a cultura e as artes para o desenvolvimento local. Acreditamos que nesse discurso utópico se encontra a origem da missão da escola, mesmo que as lutas e controvérsias cotidianas levem as práticas a dela divergir.

A implementação da M\_EIA se bifurcou necessariamente entre a perspectiva utópica por um lado, e a perspectiva tanto legal como de consequimento, por outro. A primeira perspectiva, a utópica, lançou suas âncoras às práticas da cultura e desenvolvimento do

---

país, principalmente por meio das relações com os projetos de desenvolvimento local no Atelier Mar. A segunda perspectiva se tornou, por um lado, alinhada com as políticas do modelo europeu de Bolonha, a fim de obter a certificação nacional dos diplomas e, por outro, a (im)possibilidade do projeto utópico, devido ao “desconhecimento” quando se incorpora a utopia às práticas cotidianas na escola. No entanto, isso aumenta as tensões entre expectativas quanto à natureza experimental e local da atividade da M\_EIA e sua regulamentação e (não) conformidade com o conhecimento hegemônico em educação artística ou com os modelos de desenvolvimento estranhos à realidade cabo-verdiana.

## Nossa necessidade de utopia

Nossa busca por uma educação escolar alternativa partiu de nossa relação com as realidades institucionais, educativas no Norte político, reconhecendo algumas características persistentes que guiam suas ações.

Quanto à *estrutura e organização do conhecimento*, há limites geopolíticos para os conteúdos que se traduzem na transmissão do conhecimento através de padrões pré-estabelecidos. Assim, uma categorização e uma hierarquia alinhadas a uma supremacia ocidental masculina (eurocentrismo patriarcal) se tornam claras.

Além disso, observamos critérios de avaliação obsoletos, cujos instrumentos são principalmente quantitativos. Eles padronizam os alunos principalmente de acordo com sua capacidade de reprodução do conhecimento, desconsiderando a diversidade e mostrando-se incapazes de lidar com formas diversas de saber e comunicar(-se).

O isolamento do saber acadêmico relativamente às exigências da vida cotidiana e a falta de interação entre as disciplinas (bem como as divisões entre a teoria e a prática, técnico e artístico) também se afastam da contemporaneidade. Esse cenário não promove as relações, as interfaces e a interdependência cruciais para entender e intervir sobre nossos complexos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais.

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. (Freire, 1987, p.33).

---

Existe ainda uma soberania da objetividade, considerada um critério exclusivo de produção do conhecimento, numa lógica de valorização da “verdade” que ignora a subjetividade e a não neutralidade, o lado político do pensamento e da ação humana.

A naturalização de uma sequência lógica de aprendizado, assim como o domínio do conhecimento básico, fundamenta a crença dos professores de que se os alunos não percorrerem todas essas fases, eles não terão sucesso. E isso se traduz em escolas onde imperam a normatividade, a linearidade e a sequencialidade no processo de ensino-aprendizado, negligenciando o reconhecimento do sensível e emocional (afetivo) no aprendizado e mostrando-se incapazes de acomodar a diversidade.

No que diz respeito às relações e hierarquias entre os membros da comunidade escolar, a própria arquitetura as reflete e reforça, concentrando-se na disciplina do corpo e da mente. A escola funciona como um espaço fechado e controlado, modelando comportamentos e atividades de aprendizado, de acordo com uma dinâmica que tende a partir do professor em direção ao aluno. Uma crítica comum aos processos de ensino-aprendizado consiste em sua desconsideração do conhecimento dos alunos. Tendo em vista o conceito de aprendizado significativo, como proposto por Ausubel (1960), muitas vezes isso resulta na impossibilidade de associar os novos conhecimentos aos conhecimentos anteriores e de atribuir significado a eles. Embora a participação e colaboração sejam palavras-chave nos discursos contemporâneos, em geral, elas se referem a uma interatividade superficial, na qual os papéis e as ações são determinados previamente e não há possibilidade de modificar regras e/ou tomar decisões.

Destacando a especificidade da educação artística, sua história remonta à Revolução Industrial e ela exige criatividade e habilidades técnicas aprendidas em aulas de arte e tecnologia. Hoje, ainda é necessário promover e aprimorar a criatividade e a inovação para novos setores que operam sob o poder e as redes de controle capitalista(s). Logo, nós nos esforçamos para não obedecer essa norma.

Sob outra perspectiva, a educação artística tem sido usada como ferramenta terapêutica para lidar com questões e problemas sociais, aplicada a pessoas pobres e vulneráveis que se considera necessitadas de salvação.

Existe uma herança moderna do gênio, que pode produzir uma crença na existência de alguns poucos indivíduos talentosos, em detrimento da maioria dos alunos. Tal crença na individualidade e na autoria contribui com a distinção entre arte popular e belas artes – a primeira é excluída dos currículos. Embora se atribua cada vez menos importância às habilidades técnicas, ainda há preocupação com a originalidade, a autenticidade e a mimese – por mais contraditórias que possam ser. Muitas vezes, as aulas de arte consistem em tempo e espaço para realização de exercícios que constituem um simulacro, algo desvinculado da própria experiência artística.

---

Essas e outras preocupações se acumulam e nos levam a buscar alternativas. A importância da utopia recai sobre seu potencial como força motriz de um movimento de resistência e refere-se a nossa forma de vida, mas de modo não conformista e confiante. Embora a utopia possa ser vista como algo impossível, nós a vemos como um possível “desconhecimento”, um ato político que nos mantém conscientes de nossas atividades e comprometidos com um ideal compartilhado.

Assim, qualquer utopia nasce do desconforto, do afastamento, ou mesmo de uma crise, diante da falta de identificação com os valores existentes, logo, envolve a esperança em um mundo melhor. Ela surge entre uma realidade existente e outra que as pessoas almejam – então, elas começam a pensar, analisar e escrever sobre ela, admitindo que a mudança é possível.

A realidade télúrica inédita para os ocupantes/cobaias de uma experiência única no Atlântico Médio, acabou por ser destino e ponto de partida. Uma terra estranha a todos, fragmentada, no meio de um deserto de mar. (Lopes, 2012, p. 247).

Há especificidades em Cabo Verde e no Sul político que não observaríamos em Portugal, como instituições recentes e uma fragilidade que nos permitem repensar e transformar, contrastando com a dificuldade de intervir em uma tradição acadêmica europeia de longa data. Embora novas, as instituições em Cabo Verde são colonizadas pelo pensamento e pela ação ocidentais, bem como sob a influência do colonialismo, da globalização e dos discursos capitalistas, dependentes da legitimação internacional e do investimento financeiro estrangeiro. Assim, observamos vestígios das práticas acadêmicas ocidentais em Cabo Verde e sobre as quais trabalhamos neste contexto.

## **Instituições que refletem sobre si**

A nossa utopia nos leva a acreditar que as instituições devem, a partir de dentro, pensar-se a si mesmas, admitindo abertura e permeabilidade à transformação, sem se tornarem dispositivos conformadores, nem aspirando alcançar a Verdade.

A M\_EIA tem uma missão desde seus primórdios: combinar artes, cultura e desenvolvimento e pensar como isso pode ser feito diante de inúmeras variáveis e limitações. Os procedimentos de avaliação foram adotados para pensar sobre os pressupostos subjacentes por meio de análise aprofundada que possa oferecer, mas do que uma intervenção pontual, uma sustentável transformação das premissas e regras de base.

Como uma instituição universitária, a M\_EIA se submete a uma série de regras, padrões e normas. As diretrizes curriculares e metodológicas nacionais não reconhecem

---

objetivos políticos utópicos, como a participação de alunos e professores na definição de critérios, metas, métodos, procedimentos, avaliações e programas. O modelo de Bolonha é adotado para buscar o reconhecimento internacional, pois o país depende de aprovação estrangeira.

Os pressupostos acadêmicos subjacentes se baseiam no conhecimento hegemônico. Assim, as contribuições não acadêmicas são desconsideradas porque supostamente não apresentam critérios científicos (p. ex., objetividade, racionalidade e neutralidade).

Na A M\_EIA faz-se a inclusão do conhecimento tradicional acessado através do contato com as comunidades locais, recorrendo a dados relativos à experiência pessoal. Ela busca ir além dos limites geopolíticos dos conteúdos, incluindo não só a realidade de outros continentes, países, culturas e povos sub-representados, mas também minorias negligenciadas e grupos invisibilizados, estabelecendo um diálogo entre o conhecimento local ou localmente resgatado e os avanços globais nas áreas de *design*, artes e arquitetura.

Essas áreas do conhecimento convergem em uma educação artística pluralista e não disciplinada para lidar com questões específicas e emergências locais, como a arquitetura sustentável para coleta de água, e a maturação de queijo de cabra em grutas de pozolana, uma escola comunitária em Lajedo, bem como um laboratório de *food design*. Redescobrir a identidade cabo-verdiana e sua herança africana e europeia pode resultar na criação de um centro de estudos transculturais.

Além de seguir um caminho aberto ao conhecimento plural e diversificado, as nossas utopias lidam com conhecimento desconstruído coletivamente, estabelecendo relações entre várias áreas e com a vida cotidiana. Isso contribui para a diluição das fronteiras tradicionais entre teoria e prática técnico e artístico.

Na A M\_EIA, isto traduz-se na redefinição do espaço escolar para introduzir a fluidez na atividade experimental, permitindo a circulação entre pensar e fazer com flexibilidade e mobilidade. Há um risco ao incluir áreas tradicionalmente não consideradas fundamentais para os cursos, como música, produção cultural, *food design* e literatura. Há contato e intercâmbio entre os alunos que se dedicam a diferentes cursos, disciplinas e níveis, os artesãos e os professores. Os membros da comunidade assumem papéis diversos em momentos diferentes, em especial quando se trabalha com projetos e as dinâmicas o exigem.

Requerendo atitudes de abertura, flexibilidade e assunção de riscos, os profissionais a serem escolhidos para a orientação tanto professores, artesãos como outros participantes, devem compartilhar a missão da escola incorporando o sentido permanente de questionamento e ação sobre o desconhecido, capazes de participar em processos colaborativos e comprometidos com o posicionamento político da escola.

O posicionamento institucional da M\_EIA assume um compromisso com o contexto social, político e econômico do qual deriva a sua perspectiva de desenvolvimento. Por



---

isso, ela se envolve em práticas fora dos muros escolares, envolvendo outros membros da sociedade, aprimorando as habilidades sociais e o diálogo com as emergências da vida cotidiana. Espera-se que os alunos se tornem cidadãos culturalmente ativos via pensamento crítico, intervenção local e resistência a conceitos globais e capitalistas de desenvolvimento, que tendem a explorar as pessoas e os recursos.

A fim de aprimorar o pensamento crítico e de aumentar a capacidade de intervenção dos alunos, acreditamos que eles devem participar da discussão e definição de suas expedições acadêmicas, incluindo sua autoavaliação, o que contribui com o reconhecimento do aprendizado pessoal e coletivo ao criar espaços adequados para discutir os processos de aprendizado, conscientizando as pessoas acerca dos diversos caminhos e projetos. A avaliação também deve ser uma fonte importante de dados para pensar a dinâmica e os processos escolar(es). Principalmente quando os projetos estão tomando forma, a avaliação deve ser transversal às áreas de conhecimento. Tudo isso significa assumir riscos e desafiar as relações de poder, de modo que as práticas acadêmicas se pautem por uma dimensão experimental.

## Engajamento e pertença

Segundo Hooks (2013, p. 22), “a voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com um mundo fora dela”.

Embora assumamos que uma utopia pode ter suas origens em uma única mente ou em um grupo muito restrito, à medida que persiste, outras pessoas nela se envolvem. Então, perguntamos qual é a hora de criticar, debater, pensar e racionalizar o engajamento necessário.

Tal imersão requer sensibilidade e abertura diante de concepções individuais, interesses, necessidades e valores, bem como um diagnóstico e uma discussão de padrões, que devem ser criteriosamente revisados.

Isso também implica que as estruturas democráticas se abram à possibilidade de defesa coletiva das diretrizes. Como um indivíduo encontra sua posição no todo? Essas estruturas devem ser estabelecidas por meio de dinâmicas de comunicação e engajamento em processos de gestão e tomada de decisões em todos os níveis do projeto utópico. Acreditamos em uma *utopia das razões* como uma alternativa à *utopia da razão*, ou seja, uma utopia aberta à mudança para ser compartilhada e acarinhada. Novamente, perguntamos sobre o lugar da coletividade na utopia, sendo ela povoada pela diversidade. Quando nos tornamos parte disso? Para se aproximar de nossa utopia, é necessário um desejo comum mais forte e mais arrebatador.

Na M\_EIA, parece que o pequeno número de pessoas pode facilitar um diagnóstico das diversas diretrizes de educação artística, da comunicação entre seus membros e do debate

---

sobre seu projeto utópico, proporcionando, assim, um mapa de prioridades reconhecidas coletivamente. O ambiente informal e amigável da M\_EIA poderia ser um facilitador, mas deveria ser acompanhado por uma responsabilidade democrática e compartilhada das questões em jogo. O fato de um grupo significativo de jovens professores não permanecer na instituição por muito tempo contribui para o desconhecimento profundo do posicionamento da escola, bem como para enfraquecer seu projeto utópico, dificultando a continuidade das práticas e dinâmicas escolares.

À medida que a M\_EIA busca oportunidades de aprender junto com as comunidades locais e lidar com as emergências locais, parece que, como um projeto utópico, ela deve fortalecer as relações estabelecidas com o “lado de fora”. Ou seja, indagamos acerca da chance das comunidades locais se envolverem com os projetos em todos os seus níveis, inclusive a tomada de decisões. Acreditamos que é necessário regressar aos projetos concluídos para relacionar sua continuidade ou descontinuidade aos diálogos estabelecidos.

## Processos

Na M\_EIA, por meio do aprendizado baseado no contexto, especificamente projetos experimentais urbanos e sensoriais e identitários, alcançamos uma aproximação da comunidade escolar às questões emergentes, engajando-nos na realidade cabo-verdiana. Isso implica nossa adequação, para entender por completo as questões em seu contexto, trabalhando com as comunidades locais para alcançar melhores formas de vida, partindo de suas necessidades e seus desejos para buscar melhores formas de vida. Isso significa respeitar a alteridade para lograr soluções coletivas.

Tal mudança de perspectiva destaca a relevância do conhecimento popular, como memória e herança coletivas, e as histórias dos próprios alunos. Os projetos de intervenção comunitária podem ampliar o conhecimento prévio dos alunos, atraindo novos horizontes via aprendizado significativo.

Considerando a relevância de diversas contrapartes no aprendizado baseado no contexto abre espaço para uma descolonização utópica do pensar e fazer educação artística:

O que lhes vou propor aqui é que exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar e educação a partir do par ex-experiência/sentido (Larrosa, 2002, p. 20).

---

Ao reconhecer a diversidade e as subjetividades, o projeto de educação artística utópica se fundamenta em processos não lineares. Como contrapeso de uma sequência lógica de etapas, na M\_EIA, os projetos integram, a deriva e a descoberta. Essa abordagem do contexto incorpora a intuição e requer atenção e sensibilidade diante da vida cotidiana, apresentando muitas “verdades” no confronto com os critérios científicos.

Em suma, o conhecimento construído criticamente possibilita um compromisso com o desenvolvimento social, cultural, local e global. Assim, a M\_EIA procura abordar o saber sensorial, emocional e cinestésico e recorre a recursos de aprendizado visuais, auditivos e táteis.

## **A utopia não é um lugar (im)possível**

Como uma instituição acadêmica define sua identidade, ela é capaz de incluir pessoas que desejam uma escola diferente? É possível atender às necessidades individuais?

Quando se pensa nas propostas desenvolvidas pela M\_EIA verifica-se a dificuldade de lidar com diferentes preferências no que diz respeito a dinâmicas de trabalho, nomeadamente as que favorecem ou os esforços individuais ou os coletivos. Essas dinâmicas são cruciais para a missão escolar e são discutidas com os alunos e membros da comunidade local, durante o desenvolvimento de projetos, e com base em suas implicações. Tais dinâmicas também nos permitem questionar a tendência de pensar a individualidade do autor e a autoria bem como a herança dos conceitos de genialidade e formação do artista na educação artística. Uma coletividade permeável e aberta às subjetividades de seus membros pode proporcionar futuras intervenções significativas. Em outras palavras, as dinâmicas coletivas de trabalho e o aprendizado baseado em projetos (estabelecendo conexões com um contexto e uma comunidade reais) podem abrir espaço para uma visão de mundo bastante complexa, levantando as contradições, falácias e inconsistências. Tal abordagem também nos confronta com os limites do “conhecimento científico” e seus conceitos subjacentes e abarca a confusão da vida cotidiana. Aumentar a conscientização dos alunos pode ser considerado um resultado bem-sucedido do projeto utópico da M\_EIA, que não se pauta por critérios quantitativos.

Ao fomentar projetos que se mantêm abertos e permitindo que os alunos se envolvam em descobertas enquanto reconhecem o desconhecido, a instituição abre espaço para o risco e para formas “desobedientes” de explorar, aprender e investigar temas pertinentes.

Além da dificuldade da introdução de procedimentos arriscados e irreverentes na educação artística numa instituição tradicionalmente altamente normativa e regulatória (a academia) existe a questão de atender às necessidades do mercado e da sociedade do conhecimento (e às expectativas de professores e alunos como futuros profissionais). As restrições vêm à tona quando confrontadas com preocupações comuns entre alunos,

---

professores e membros da comunidade acerca do artístico, do artista, do desing, do *designer da arquitetura* do arquiteto, etc.

O desejo de sucesso, associado a algumas ideias sobre os papéis dos profissionais, e o seu reconhecimento, dá origem a uma necessidade de reconhecimento individual face a um anonimato que vem com os processos de trabalho colaborativo – que desconsideram a autoria. A necessidade da competitividade naturalizada pelo mercado liberal, colide com o associacionismo e o cooperativismo como resistência à globalização.

Em tal esforço de resistência, os discursos sobre projetos sustentáveis se destacam, mas a dependência cabo-verdiana de investimentos financeiros estrangeiros continua naturalizada. Esse apoio financeiro externo é importante para manter os projetos entre as comunidades locais? O que contribui para seu sucesso ou fracasso?

Embora a M\_EIA dependa de financiamento estrangeiro, suas ações para o contínuo desenvolvimento local foram incorporadas às práticas cotidianas de sobrevivência das comunidades envolvidas ao longo dos anos.

Além disso, as práticas de educação artística alinhadas à realidade cabo-verdiana abrem caminho às continuidades e descontinuidades alavancadas pela M\_EIA. Suspensa a atrativa ideia de alcance da utopia, é no fazer, fracassar e fazer novamente que a ação incorpora o “desconhecimento” utópico.

Como a filosofia da M\_EIA e esse projeto utópico influenciam os alunos e os professores no melhor enfrentamento de sua realidade e seu futuro?

O movimento estabelecido pela M\_EIA reflete a luta pela adoção de práticas de educação artística enraizadas na realidade cabo-verdiana, assim como os esforços de descolonização no Sul político. Seguiremos lutando pela possibilidade da (im)possibilidade do lugar utópico da educação artística.

## Referências bibliográficas

- Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51, 267-272.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Greene, M. (1995). El profesor como extranjero. In J. Larrosa (Ed.), *Déjame que te cuente* (pp. 81-130). Barcelona, España: Alertes.
- Hooks, B. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Larrosa, J. B. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28.

---

Lopes, L. (2012). M\_EIA, um laboratório, um projecto de ensino artístico e do *design* em plano Atlântico Médio. In C. Martins, M. Terrasêca, & V. Martins (Orgs.), *À procura de renovações. De estratégias e de narrativas sobre educação artística* (pp. 247-250). Porto, Portugal: GESTO.

## Para citar este artigo:

### Norma A – ABNT

RAINHO, R.; REIS, A. O lugar “desconseguido” da educação artística no Sul. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, v. 9, n. 23, p. 16-28, 2019.

### Norma B – APA

Rainho, R., & Reis, A. (2019). O lugar “desconseguido” da educação artística no Sul. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, 9(23), 16-28.

### Norma C – Vancouver

Rainho R, Reis A. O lugar “desconseguido” da educação artística no Sul. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado* [Internet]. 2019 [cited Ago 1, 2019];9(23):16-28. Available from: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1134>