

derivadas

#6



Derivas a partir de Práticas
e Epistemologias do Ensino
Artístico na CPLP, com foco
nos casos de Cabo Verde
e Moçambique

derivas
#6

DERIVAS #6

Investigação em Educação Artística
Research in Arts Education

*Derivas a partir de Práticas e Epistemologias
do Ensino Artístico na CPLP, com foco
nos casos de Cabo Verde e Moçambique*

DERIVAS

Revista do Programa Doutoral em Educação Artística
da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

i2ADS edições (Dezembro, 2022)

EDITORES

Catarina (Cat) Martins (i2ADS / FBAUP)
José Carlos de Paiva (i2ADS / FBAUP)

EDITORA CONVIDADA

Rita Rainho (i2ADS / FBAUP)

COMISSÃO EDITORIAL

Henrique Vaz, Paulo Nogueira,
Ilda Sousa, Amanda Midori,
Gabriela Carvalho, Luana Andrade,
Manuel Fortes, Eduardo Lichuge,
Célia Zandamela e Celeste Fortes

DESIGN

Joana Lourencinho Carneiro (i2ADS)

PROPRIEDADE E EDIÇÃO

i2ADS – Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade
Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto
i2ads.up.pt

ISSN

2183-3524

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da
FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito
do projeto UIDP/04395/2020.

- 7 **Arquivo presente do ensino artístico a partir de Cabo Verde e Moçambique**
Rita Rainho
- 12 **Abertura: da arte e das subjetividades anticoloniais**
Bruno Sena Martins
- 18 **Conceição das Crioulas e Cabo Verde: minhas memórias e memórias outras**
Fabiana Vencezlau

DE, A PARTIR, SOBRE O ENSINO ARTÍSTICO EM CABO VERDE

- 29 **O ensino artístico profissionalizante na escola técnica pública em cabo verde: história, percursos e perspectivas de (re)configuração**
Jair Pinto
- 49 **Conversações com Elvira, Paiva e Tony – Uma aproximação à criação do Curso Geral de Artes e Ofícios**
Amanda Midori
- 75 **A construção do pensamento artístico cabo-verdiano: o papel social e cultural das instituições artísticas**
Manuel Fortes
- 105 **Aprofundando raízes que sustentam a abordagem contemporânea do CNAD na educação artística em Cabo Verde**
Elisangela Monteiro

117 Cabo Verde – apreciação estética e artística
das artes do continente: um breve estudo de caso
Carlos Santos

132 Abater a inércia_tópicos
Valdemar Lopes

DE, A PARTIR, SOBRE O ENSINO ARTÍSTICO EM MOÇAMBIQUE

143 Arte local/tradicional – um saber para (re)pensar
a educação artística em moçambique
Marcos Bonifácio

159 Ecos do 7ei_ea – Que significado
para a realidade Moçambicana?
Victor Sala

171 Nação, ideologia e subalternidades
Eduardo Lichuge

193 (Des)Perto de Mim o Outro - Macaronésia Sonora
Rodrigo Cordeiro

215 Imaginação e criatividade como fonte de justiça social
Maria Suzete Bila

DE, A PARTIR DO ENCONTRO, SOBRE O ENSINO ARTÍSTICO

244 De que matéria se faz um encontro?
Incorporando a complexidade da educação artística
Paulo Nogueira

- 261 **A colonialidade da educação artística:
sementes, plantas e as práticas jardineiras
na fabricação da natureza da criança**
Catarina (Cat) Martins
- 280 **Os discursos salvacionistas do ensino artístico
– pensar juntos, em Cabo Verde, com um outro tempo**
Inês Barreira, Valentina Pereira
- 297 **Identidades do outro lado do espelho**
Margarida Dias, Lurdes Gomes
- 320 **Por uma epistemologia das pragas. Entre o que arde
e re-existe no território perturbado das exposições de arte**
Gabriela Carvalho
- 343 **“Esse grande leque da educação [artística]
é para separar? Que meio-termo, em que lugar
a gente se encontra?” – Relatos do vivido.**
Henrique Vaz
- 372 **A paragem do tempo**
Cristiana Santos, Raquel Boavista,
Sofia Azevedo, Sofia Ferreira
- 385 **Pass-agem. Relato de uma experimentação incorporada**
Flávia Lira
- 395 **Lista de Biografias**



ARQUIVO PRESENTE DO ENSINO ARTÍSTICO A PARTIR DE CABO VERDE E MOÇAMBIQUE

Rita Rainho

i2ADS

Com a realização do 7^{ei_ea} VII Encontro Internacional sobre Educação Artística (Mindelo, ilha de São Vicente, Cabo Verde, outubro de 2021), foi dado mais um passo na partilha e revisão crítica das narrativas sobre educação artística. A pluralidade das experiências deslocadas, de Brasil, Colômbia, Moçambique, Noruega e Portugal, para Cabo Verde, transportaram uma complexidade histórica e uma visão crítica de cada contexto.

Esta Derivas#06, tem por base o encontro de pessoas, a partilha de um estudo sobre o ensino artístico em Cabo Verde e Moçambique e o debate crítico em torno do desejo da descolonialidade da educação artística na CPLP, com foco nestes dois países. Na inquietação da discussão gerada no 7^{ei_ea}, organiza-se este encontro de escritas como contributo para se aprofundarem as questões abordadas resultante das tensões provocadas pelo encontro.

As Práticas e Epistemologias do Ensino Artístico na CPLP - os Casos de Cabo Verde e Moçambique foram o centro deste encontro. Com isso pretendeu-se identificar e entender as forças e as fragilidades instaladas nas práticas de Ensino Artístico em Cabo Verde e em Moçambique, no enquadramento de uma construção epistemológica atenta à implicação da Educação Artística na formação de sujeitos socialmente interventores no devir de comunidades, produzindo propostas de reestruturação face às necessidades de inovação e actualização potencialmente antidiscriminatórias e promotoras do seu desenvolvimento sustentável.

Cabo Verde e Moçambique, como países independentes, apresentaram no encontro e nos textos desta edição uma história do Ensino Artístico que foi tratada pelos Grupos de Trabalho de cada país. O trabalho nos arquivos das várias instituições de ensino identificadas, as entrevistas, os encontros prévios realizados com docentes em várias escolas e a sistematização de algumas histórias possíveis, foram realizados ao longo de 10 meses em cada país. As duas primeiras partes deste número da *Derivas* ocupam esse espaço de disseminação. Escritas a partir de reflexões do contexto de Cabo Verde e de Moçambique, sonhando e projetando futuros para o ensino artístico, onde a dialética entre o futuro e o desejo são parte do problema do presente, de uma utopia concreta.

A escuta dos movimentos existentes de reorganização curricular e educativa em curso em Cabo Verde e Moçambique estimulou uma abordagem cruzada, incisiva e abrangente no quadro da CPLP, entendida num plano de colaboração franca e descolonial. Como nos diz Bruno Sena Martins no texto de abertura houve neste encontro tanto a “distância quanto a familiaridade,

a lonjura e proximidade”. Atravessando a hegemonia da educação artística nessa escuta, as ideias que reproduzem o continente africano como o lugar da infância, do selvagem e primitivo, do qual o negro nada teria próximo de ser humano, tendem ainda a permanecer em subterfúgio no pensamento.

Herdeiros desse pensamento colonial, neste número, foi incorporada uma última parte com escritas de leitura *a partir de, com, sobre* e na relação com o vivido no 7^{ei}_ea. Nela mobiliza-se uma vigilância constante às pulsões salvacionistas que iluminam as leituras críticas, nesse preciso sentido de que a razão ocidental nos tornou ainda prisioneiros da ideia de primazia e de que em África se vive em subdesenvolvimento, a ciência está em estado embrionário, e a cultura presa ao ritmo *tam-tam* da selva em trevas.

Algumas das questões transversais às três partes deste número são determinadas por uma sedução global fruto da força das narrativas hegemónicas e universalizantes da educação artística. O debate que se torna presente exerce a crítica sobre conceitos alienantes socialmente e fortemente presos aos questionamentos inscritos no convite para as escritas desta edição:

i) desejo de formar artistas que integrem o sistema: mantendo-se fidelidade ao princípio de genialidade, a uma determinada ideia de sujeito artista, de critérios de beleza e estética, de conceptualidade e mercantibilidade da obra artística;

ii) aproximação dos aprendizes a manualidades consideradas boas pela libertação e liberação dos sujeitos que manipulam as matérias, produzem as imagens tendencialmente estigmatizadas por uma ideia de um mundo homogéneo e ocidentalizado;

iii) reprodução de formas de ensinar e aprender vinculadas a uma hierarquia de docentes e estudantes, bem como a conteúdos alimentados por ideias de sustentabilidade, empregabilidade e criatividade;

iv) persistência em modelos educativos que perseguem modalidades educativas de formação de sujeitos dóceis e acriticamente integrados num presente sem perspectivas de criação de novas possibilidades de futuro.

O uso da língua em que os investigadores pensam, é propositivo para uma resistência ao império da legitimação da língua inglesa, excludente na produção de conhecimento académico. No entanto, essa mesma posição gera um esforço de atenção à sua insuficiência proveniente da ambiguidade da língua portuguesa, por ser ela própria símbolo de uma colonização e de ligações que hoje se mantêm.

A rede de pessoas que se reforça e amplia a cada encontro de corpos, debate, cruzamento de escritas, aumenta o conflito, a percepção de que nos desconhecemos, a atenção ao que reproduzimos, mas também a possibilidade de nos encontrarmos como comunidade.

As pequenas comunidades devem ser escolas de autonomia. (...) [Elas] seriam o espaço de fecundidades de dons, capacidades, ritmos e exigências singulares. Elas seriam o espaço de participação, de solidariedade e de amor.

Ngoenha, Elias. (2018). *Filosofia Africana - das independências às liberdades*. Paulinas Editora.[p 191]

Será importante hoje pensar a educação artística considerando a genealogia dos discursos de resistência que compõem o nosso pensamento crítico nos movimentos feministas, anti-racistas e anti-colonialistas, face ao capitalismo global exacerbado. Uma escuta dos vários lugares de fala e da potência desse antagonismo. Afinal, haverá impulso transformador e radicalidade crítica para assumirmos a colonialidade construída nas nossas práticas institucionais no ensino artístico?

ABERTURA: DA ARTE E DAS SUBJETIVIDADES ANTICOLONIAIS

Bruno Sena Martins

CES/UC

Em outubro de 2021, acedendo ao um generoso convite do ID_CAI do i2ADS¹, tive o grato privilégio de participar no 7.º Encontro Internacional sobre Educação Artística no Mindelo, em Cabo Verde. O evento consagrou-se ao tema “Práticas e Epistemologias do Ensino Artístico na CPLP: casos de Cabo Verde e Moçambique” e dele constou um vasto programa que, feito numa justa medida de academia e imersão convivial, se dividiu entre a ilha São Vicente e a de Santo Antão, onde estivemos numa preciosa visita de campo de dois dias. Naquele contexto, foi-me colocado o desafio de proferir uma palestra de encerramento que viajasse criticamente pelas intervenções e as atividades que mobilizaram um significativo grupo internacional de académicos/as, artistas e ativistas numa semana de densas trocas e partilhas. Ao aceitar o repto que me foi dirigido, vi-me numa curiosa posição simultaneamente marcada por elementos

1 ID_CAI [IDENTIDADES_Collectivo de Ação e Investigação] do Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade.

de distância e familiaridade. Neste texto, gostaria de apresentar como estes elementos de lonjura e proximidade coexistiram nas várias dimensões dessa viagem reflexiva.

Em primeiro lugar, quero salientar o tema que nos convocou para o Mindelo, o ensino artístico. É um tema que me seria distante, num sentido estrito, por não ser o cerne do meu trabalho académico ou da minha reflexão. No entanto, devo reconhecer que nos últimos anos crescentemente me tenho envolvido em atividades e iniciativas, algumas delas em parceria com o i2ADS, em que avulta o reconhecimento do papel da arte e da educação artística para a construção de um conhecimento que descolonize a universidade no muito que carrega de eurocêntrico, hierárquico, formalista, solene e patriarcal. Não surpreende, pois, que me tenha sentido em casa ao testemunhar uma aspiração de insurgência crítica que animou os trabalhos e que, de uma forma mais pessoal e genealógica, fez convergir pessoas que mobilizam as suas vidas e subjetividades para a reinvenção das práticas e dos saberes que em tantos lugares dominam a pesquisa, educação, a política e a vida social.

Em segundo lugar, cabe referir a diferentes cargas simbólicas trazidas pelo lugar do encontro, Cabo Verde. Como alguém que nasceu e viveu em Portugal a quase inteireza da sua vida, o Mindelo é um lugar distante que eu visitava pela terceira vez por ocasião do encontro de 2021. Mas, por outro lado, Cabo Verde é também a terra do meu pai e de uma vasta família com que mantenho ligação, é o país de que sou nacional (tenho nacionalidade portuguesa e cabo-verdiana), é um país cuja investigação no âmbito da guerra colonial / lutas de libertação tem sido importante para a minha investigação, e é porventura o único espaço

em que, pelo meu corpo dito mestiço, componho algo próximo a uma maioria fenotípica e, portanto, não me sinto olhado como estrangeiro (marca fundadora da identidade de um afrodescendente na Europa). Cabo Verde, país que nos acolheu durante a semana do encontro é, na verdade, um excelente exemplo das tensões que definem as possibilidades de encontros marcados por uma memória ciente dos legados do colonialismo. Tantas vezes usado, ainda hoje, como ilustração da ideologia lusotropicalista, a ideologia que o Estado Novo ergueu para justificar a ideia de um suposto colonialismo não violento, (recrutando a as ideias de Gilberto Freyre), Cabo Verde tem um passado fortemente marcado pelo que foi a sordidez da violência colonial: pelo tráfico de pessoas escravizadas, pelas fomes, o desterro para o trabalho forçado de São Tomé e pela morte e prisões de que ousou lutar contra a dominação colonial.

Em terceiro lugar, identifico os elementos de distância e proximidade que se prendem com a fortíssima dimensão de troca intercultural que animou o encontro, fosse porque se consagrava ao tema do ensino artístico em Moçambique e em Cabo Verde, fosse porque as apresentações, oficinas e palestras convocassem espaços de enunciação de pessoas vindas de Portugal, Brasil, Cabo Verde, Moçambique ou Noruega. A minha distância em relação a propostas que promovam a interculturalidade e a partilha feita a partir de diferentes lugares da experiência, não é na verdade uma distância, senão um temor metódico. O temor consiste na identificação do perigo - presente em boa parte da minha experiência académica e sociopolítica - de confundirmos dos lugares de troca e partilha intercultural com espaços de reiteração de relações do poder prévias. Assim é quando as práticas da cooperação internacional redundam na imposição de

modelos eurocêntricos aos ditos países do Sul Global em lógicas que frequentemente assentam no olímpico silenciamento das historicidades, experiências e saberes que já ali habitam. Assim é quando o mundo acadêmico se aproxima do mundo artístico e dos movimentos sociais em processos extrativistas que desmerecem a importância da horizontalidade e que não entendem a desconfiança de quem vê as universidades enquanto lugares historicamente emblemáticos de um saber colonial, racista, elitista e conservador.

O perigo de confundirmos dos lugares de troca e partilha intercultural com espaços de reiteração de relações do poder prévias materializa-se, igualmente, quando pensamos a epistemologia e a dignidade humana a partir de uma arrogância civilizacional que entende a Europa a partir de uma ficção seletiva que consagra, como preciosos e singulares legados europeus, o renascimento iluminista, a democracia e os direitos humanos. Não só a Europa foi sede de duas guerras mundiais que mataram entre 80 e 100 milhões de pessoas, como muita da história que constitui o privilégio e a ideia de Europa se definiu fora das suas fronteiras. A ideia da Europa está intimamente ligada ao colonialismo, ao racismo, à escravatura, à pilhagem, à mestiçagem pela violação, ao desenfreado extrativismo dos recursos naturais, ao genocídio e ao apagamento de línguas e saberes.

Nesse sentido, enquanto, metodicamente, procuro identificar os perigos de uma interculturalidade pouco ciente das assimetrias históricas, considero que uma transformação social insurgente e emancipatória depende crucialmente de pessoas e lugares de encontro capazes de alicerçar a troca intercultural numa justiça histórica que, confrontando as incomunicabili-

dades produzidas pela violência colonial e pela cumplicidade histórica das universidades com as estruturas racismo, do capitalismo e do patriarcado, crie uma humilde disponibilidade para aprendermos com os diferentes lugares de existência que marcam a experiência da modernidade.

Devo dizer que, no seu todo, longe de quaisquer temores metodológicos sobre um processo assimétrico que reproduzisse assimetrias históricas, o 7.º Encontro Internacional sobre Educação Artística no Mindelo foi, para mim, uma preciosa aprendizagem plena de força solidária, emancipatória e transformadora. Esta força encontrei-a nos relatos vívidos de José Carlos de Paiva sobre o já longo tempo em que mantém uma relação respeitosa de troca recíproca com as práticas que, desde a independência, marcam a relação entre arte, comunidade e ensino em Cabo Verde. Encontrei essa força intercultural insurgente nos projetos que ao longo dos anos têm aproximado o trabalho de instituições tão diferentes como a Faculdade de Belas Artes do Porto (Portugal), a Associação Quilombola de Conceição das Crioulas (Brasil), M_EIA Instituto Universitário de Arte, Tecnologia e Cultura, Centro Nacional de Arte, Artesanato e Design (Cabo Verde), o Instituto Superior de Artes e Cultura e a Associação Cultural Mono (Moçambique). Finalmente, encontrei essa força insurgente e inspiradora num sem número de apresentações e conversas em que pude aprender sobre experiências tão diversas como a criação e cultivo de algodão em São Vicente, a produção solidária e a luta pela dignidade num território quilombola no Brasil, a revisitação das concepções eurocêntricas de infância e criatividade, a arte feita a partir de argila dos manguezais, a música e sons que reverberam melodias esperançosas, as tintas feitas de lixo, os festivais artísticos que ensinam o que a escola

não contempla, as lutas institucionais por uma educação artística não cooptada por agendas salvacionistas, a importância da dança e das artes performativas na justiça social, etc.

Sempre situados entre aquilo que nos é próximo e aquilo que nos é mais distante, entre aquilo que mais tememos e aquilo que nos confere a sólida matéria de esperanças, posso hoje dizer que 7.º Encontro Internacional sobre Educação Artística no Mindelo pertence à memória de um espaço-tempo que permite sonhar com reencontros igualmente marcados pela humildade de aprendizagens recíprocas. Em cada passo, contra o colonialismo, em nós importa saber de aprender com quem vem de longe. Importa, igualmente, fazer justiça à ancestralidade das resistências que, em todo o lugar, convocam sincera descendência. Não pode haver outra arte.

CONCEIÇÃO DAS CRIOULAS E CABO VERDE: MINHAS MEMÓRIAS E MEMÓRIAS OUTRAS

Fabiana Vencezlau

AQCC

O quilombo de Conceição das Crioulas tem na sua história de origem a força, a luta e a resistência das mulheres.

Contam as pessoas mais velhas que em meados do século XVIII, seis negras chegaram à região e arrendaram uma área de três léguas em quadras. Começaram a plantar algodão e com a produção e fiação que vendiam na cidade de Flores, situada também no sertão pernambucano, conseguiram pagar a referida renda e ganharam o direito de adquirir o título de suas terras. Não há um consenso quanto ao local de origem dessas mulheres, nem das razões que as motivaram a se deslocar para esta região. Conta ainda a história oral da comunidade que, em 1802, as crioulas receberam a escritura com o carimbo da Torre, dezesseis selos, feita por José Delgado, escrivão do cartório de Flores, fazendo referência à época do Império. Um homem chamado Francisco José, fugido de uma guerra, trouxe consigo uma imagem de Nossa Senhora da Conceição. Ao chegar nas terras das crioulas, tiveram a ideia de construir uma capela e tornar a santa sua padroeira. Surgiu assim o nome da comunidade: Conceição das Crioulas. (AQCC, 2011, pp. 10-11)

A principal luta da comunidade é pelo território.

Conceição das Crioulas é uma comunidade quilombola do sertão pernambucano com uma forte consciência política e identitária apoiada na história de luta e resistência, nos saberes dos mais velhos e em valores comunitários de partilha e reciprocidade. O sentimento de pertencimento ao território conquistado foi incorporado pelos/pelas descendentes das primeiras crioulas, o que fez com que lutássemos corajosamente para defender a herança mais importante deixada por nossas ancestrais: o território tradicional. (Nascimento, 2017, pp. 21-22)

As histórias do e no quilombo são repassadas de geração para geração por meio da oralidade pelas pessoas mais velhas onde contamos de ouvir os mais velhos contarem. A oralidade é o que temos de mais forte, um elemento nosso e que está na nossa ancestralidade.

Conceição das Crioulas tem desde seu surgimento, o protagonismo das mulheres. Isso é inegável até os dias atuais e continua de forma natural. As mulheres se destacam em vários segmentos e ofícios.

Um exemplo dessa herança matriarcal são as bonecas vivas que fazem parte do artesanato quilombola. São onze mulheres que por conta dos seus saberes próprios, trazem consigo a responsabilidade e a honra de representar a diversidade das mulheres crioulas. Tais saberes ratificam que:

Os saberes das pessoas mais velhas e os conhecimentos construídos em sintonia com a nossa ancestralidade é o que mantém viva a nossa história. Esses saberes são fortalecidos e valorizados tornando-se fundamental para a ressignificação de outros conhecimentos repassados pela escola formal. (AQCC, 2014/2015/2016)

Nossos mais velhos nem sempre dominam a leitura e a escrita, mas são detentoras de ciências que garantiram e garantem a sobrevivência do nosso povo. Foi bebendo dessa fonte que aprendi e aprendo diariamente para levar adiante a nossa história.

Minhas memórias e memórias outras

Se quiserem saber de onde eu escrevo, saibam que sou do Quilombo de Conceição das Crioulas, localizado na cidade de Salgueiro, sertão de Pernambuco, Brasil. Se me perguntarem qual o meu lugar de fala, eu direi que falo enquanto mulher, negra, quilombola, educadora. E se me perguntarem por que falo, direi que sou a voz daqueles e daquelas que lutaram incansavelmente para que hoje pudéssemos falar, lutar, existir. Não falo de mim ou por mim, pois carrego comigo a ancestralidade, a luta e a resistência dos que estiveram aqui antes de mim.

E para falar de quem esteve aqui antes de mim, vou começar por elas e a partir delas. Somos todos descendentes das seis negras onde temos como primeiros registros da nossa história em meados do século XVIII. Nossa descendência vem delas que, para comprar nosso território, plantaram, fiaram e venderam algodão na cidade de Flores - Pernambuco. O fio branco e que valia mais que ouro tem um significado forte até os dias de hoje em nossa comunidade. O algodão é mais do que uma planta, é símbolo de liberdade, pois, por meio dele, conquistamos o nosso bem maior, a terra, o território que, como dizemos, é o sangue que corre em nossas veias e que sem ele nada somos.

Desde que conseguimos o território, muitos foram os esforços para mantê-lo. Várias estratégias foram usadas. Ao mesmo tem-

po em que nos articulávamos para conseguir manter nosso bem maior, os fazendeiros, que secularmente oprimiram o povo, se organizavam para também usufruir, tirar proveito dessa enorme conquista. Por muitos meios, sendo um deles o apadrinhamento, eles – os fazendeiros - conseguiram usurpar a maior parte do nosso território. Restou ao nosso povo as encostas das serras, os lugares mais longe e com menos qualidade. Ficamos sem local para construir o roçado, as casas, as escolas e demais prédios públicos. Ficamos sem ter onde pegar a matéria prima para fazer nosso artesanato, não podíamos pegar água no açude, não podíamos ultrapassar os limites das cercas de arame farpado que cercavam a maioria daquelas terras, arduamente compradas pelas nossas seis negras, responsáveis por nossa ancestralidade.

Nossas raízes estão alicerçadas em nossas ancestrais, e é por esta descendência que lutamos até hoje. Para entender a nossa luta é preciso entender o país onde vivemos, o último a abolir a escravidão. Abolição que não possibilitou ao nosso povo, nenhuma forma digna de sobrevivência. Esse recorte é para lembrar que por muitos anos e até hoje éramos e somos conhecidos como os Nêgo da Conceição. E isso não era dito como uma coisa boa, mas como forma de menosprezar, de inferiorizar.

Continuar na invisibilidade de uma comunidade que até 1995 só tinha escola até a 4ª série. Os mais velhos para não parar de estudar tinham que ficar repetindo a mesma série por vários anos ou ir para a cidade. Uma comunidade que até então, membros do poder legislativo da época, dizia que as pessoas só precisavam aprender a assinar o nome para votar e nada mais. Diziam ser Conceição das Crioulas um buraco e por este motivo, não precisava de escola.

Mas o buraco era formado por lideranças, que inconformadas com a situação do lugar, foram à luta por políticas públicas, por melhorias. Se uniram ainda mais de forma coletiva, buscaram parcerias e a transformação começou. A principal luta do quilombo é a luta pelo território e em seguida a luta pela educação escolar. E movidos pelo sentimento de pertencimento, irmanaram-se por dias melhores para todo o povo.

Eu sou fruto dessa luta e aprendi na escola com a Pedagogia Crioula a usar a educação não apenas para aprender a ler e a escrever. Aprendi na escola que a educação precisa servir para formar pessoas críticas, transformadoras e capazes de contar a sua história. E foi assim que em outubro de 2021, fui escolhida para contar a nossa história do outro lado do oceano, em Cabo Verde.

A viagem a Cabo Verde foi um regresso. Tudo que vi, vivi e senti já estava em mim. A oportunidade que tive, enquanto convidada de fazer a Conferência de abertura do VII Congresso Internacional de Educação Artística, me fez regressar à minha primeira casa, a minha ancestralidade. Eu já sabia que seria especial, mas não imaginava o quanto seria. Aqui no Brasil, o que aprendemos é que a África é um lugar de miséria e fome e que nós, negros e negras, quilombolas, temos nossa ancestralidade ligada a um povo que foi trazido para o Brasil para ser escravo.

Alguns dizem que somos descendentes de escravos. Mas o povo trazido de África não era escravo, era livre. Dizer que somos descendentes de escravos é como se dissesse que nosso povo nasceu escravo e não foi assim. Quando desaprendemos o aprendido e voltamos a aprender, a história que reconhecemos é que somos descendentes de reis e rainhas, príncipes e prin-

cesas que foram trazidos de África para serem escravizados no Brasil. Então, dizer que somos descendentes de escravos é como se dissesse que somos descendentes de um sistema imposto – o sistema da escravidão.

Estar no lugar da minha ancestralidade era como se eu tivesse voltando para casa. Era como se eu sempre tivesse estado ali. Nada era estranho para mim. As pessoas mais velhas a conversar nas praças e calçadas e quanta semelhança com os meus mais velhos de Conceição das Crioulas. O sol quente, as plantas das casas, a hospitalidade, as meninas no futsal, os estudantes no encontro, a foto do candeeiro e do bode, o algodão, as pequenas plantações, o artesanato, as comidas e bebidas típicas, tudo lembrava o meu povo, a minha comunidade. Em meio a tantos elementos, uma pergunta não saía da minha cabeça: como ter tanto em comum, como ter tanto de nós?

Na verdade, lá não tem tanto de nós, nós é que temos tanto de lá, porque somos de lá, porque viemos de lá e de lá trouxemos os costumes, as tradições e principalmente a essência do ser. E por isso que foi difícil distinguir o que era nosso, o que era deles, porque somos uma só ancestralidade e ancestralidade não se explica, só se sente. A mesma sensação que foi compartilhada por pessoas de lá, de acharem que eu era cabo-verdiana, de acharem familiar as fotos de Conceição das Crioulas, as imagens de Conceição das Crioulas.

O VII Encontro Internacional de Educação Artística é, para mim, um espaço de encontros e reencontros, construção e desconstrução, certezas e dúvidas, perguntas e respostas, silêncios e gritos. E o que fui fazer, antes de tudo, foi dar o grito de li-

berdade da minha comunidade. Não fui à Cabo Verde sozinha. Aprendi na escola a falar da e para minha comunidade. Aprendi na escola a contar a história da minha comunidade. Aprendi com os mais velhos a importância de levar a nossa voz onde for preciso e foi isso que fui fazer na Conferência de Abertura.

O meu sentimento era de medo, mas depois que me senti em casa, fiquei mais tranquila. Sentir medo é bom, desde que não seja aquele medo que nos paralisa. E o medo se justificava pela responsabilidade que é representar o meu povo, representar a minha comunidade, falar de nós para o mundo. E mesmo com medo, eu fui, vou e sempre irei. Quando eu vou, não vou sozinha. Quando eu falo, não falo de mim, quando eu falo, não falo por mim. Quando eu falo, levo na minha voz, a voz de todo um povo. A voz de séculos de silêncio, a voz de quem não teve oportunidade de falar, a voz de todos que lutaram e resistiram para que hoje eu possa falar.

Falar, ouvir, trocar, aprender e continuar lutando pelo que acreditamos. Sentir Cabo Verde me fortaleceu, por meio das pessoas que conheci, como as professoras e professores da Escola Técnica do Mindelo, e o amor repassado no que fizeram e fazem. Fiquei comovida com a experiência que vivi ao conhecer as mulheres calceteiras,¹ suas lutas para superação das dificuldades individuais e coletivas e a resistência e fortaleza que cada uma carrega dentro de si. Essa mesma fortaleza que encontrei em cada pessoa, em cada experiência que visitamos e conhecemos ao longo dessa linda trajetória que foi participar do 7º Encontro Internacional de Educação Artística, onde muito está aqui nessa

1 Grupo Amdjer na Obra, mulheres calceteiras da zona de Alto de Bomba, cidade do Mindelo, ilha de São Vicente, Cabo Verde, formadas pela Iniciativa Outros Bairros.

escrita, mas o essencial, fica comigo e não sou capaz de contar porque nem tudo a escrita consegue registrar.

Minha identidade

Meu lugar é minha essência
Sou Conceição das Crioulas
Terra de grandes lutadoras
Desde sua fundação
Com a força da união
Muito aqui se transformou
E muito se conquistou
Para as gerações vindouras

Mudamos a nossa história
Pela luta e insistência
Sem pensar em desistência
Lutamos pela educação
Pra trazer transformação
A nossa comunidade
A verdadeira felicidade
Mora aqui em Conceição

Sem riqueza material
Vivemos na simplicidade
A nossa principal vaidade
É a alegria de viver
Quem quiser nos conhecer
Basta somente se chegar
Nossa história escutar
Nosso povo conhecer

Aqui tem artesanato
Tem riqueza natural
Banda de pífanos tradicional
Junto ao nosso Trancelim
Tudo isso habita em mim
Não tem como separar
Quilombola vou afirmar
Eu me constituí assim

Eu exalto a minha terra
As riquezas do meu lugar
Eu quero aqui registrar
A minha identidade
Deus permita que a maldade
Não encontre em mim morada
Que eu sempre esteja amparada
Pela minha ancestralidade

Sou guerreira quilombola
Sangue indígena em comum
E do povo de Atikum
Também tenho descendência
Tudo em mim é resistência
Da minha vida ancestral
Sou Fabiana Vencezlau
Essa é minha escrevivência

Fabiana Vencezlau/Fabiana Ana da Silva

Referências

- AQCC (2011). *Nosso Território: Conceição das Crioulas*. Salgueiro/PE: Associação Quilombola de Conceição das Crioulas/Comissão de Educação
- AQCC (2014/2015/2016). *Projeto Político Pedagógico das Escolas do Território Quilombola de Conceição das Crioulas*. Salgueiro/PE: Comissão de Educação
- Nascimento, Márcia Jucilene (2017). *Por uma pedagogia crioula: memória, identidade e resistência no quilombo de Conceição das Crioulas – PE*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31319>

DE, A PARTIR, SOBRE O ENSINO ARTÍSTICO EM CABO VERDE



O ENSINO ARTÍSTICO PROFISSIONALIZANTE NA ESCOLA TÉCNICA PÚBLICA EM CABO VERDE.

História, percursos e perspetivas de (re)configuração

Jair Pinto

EICM/FaED/UniCV

RESUMO

O presente artigo está inscrito no território do ensino artístico secundário técnico-profissional e procura levantar alguns questionamentos sobre o lugar que ocupa nas políticas educativas do país e nos planos curriculares da Escola Técnica pública, em Cabo Verde, desde a sua criação em 1956. Faz uma abordagem histórica do Ensino Técnico Artístico, focando no percurso da Escola Técnica do Mindelo, ilha de São Vicente, por ser a única instituição técnica-educativa, do ensino técnico formal, a funcionar até 1995. O estudo centra-se nas necessidades de uma discussão conjunta e interinstitucional sobre as especificidades do ensino artístico técnico-profissional perante os cursos técnicos ditos 'industriais', o papel que tem desempenhado ao longo dos tempos, na escola e na 'rua' e, sobretudo, sobre a condição atual do Curso de Artes Gráficas perante os desafios socioeconómicos, multiculturais e tecnológicos dos novos tempos, em constante mutação e desenvolvimento. Entre os vários elementos impulsionadores para estas curtas e breves preocupações/reflexões, com caminhos já esboçados em direção a uma tese de doutoramento em educação artística, é importante destacar o *7ei_ea* que, pela primeira vez, em encontro internacional, a Escola Técnica é envolvida e o ensino artístico, com todas as suas fragilidades e carências, é chamado ao palco de discussões, perante toda a complexidade e preocupações educativas provenientes de várias direções e realidades socioculturais.

1. O ensino técnico formal.

Enquadramento histórico-legislativo

O percurso do ensino técnico-formal em Cabo Verde é maioritariamente marcado pela própria história da Escola Técnica do Mindelo, ilha de São Vicente, por ser o único estabelecimento público de ensino técnico a funcionar no país, entre 1956 e 1995.

O nascimento da Escola Técnica está diretamente ligado ao tempo da governação colonial portuguesa, época em que, em Portugal, publicou-se a Lei n.º 2.025, de 19 de Junho, da Presidência da República (1947) que determina uma profunda reforma do Ensino Técnico Profissional (Martins, 2010, p. 189), proveniente das necessidades de acompanhar o desenvolvimento industrial europeu do período pós-guerras mundiais.

O governo da República Portuguesa, nos termos do do Decreto n.º 37:029 de 25 de agosto da Direção-Geral do Ensino Técnico Profissional (1948), promulga o Estatuto do Ensino Profissional, Industrial e Comercial que reconhece o ensino técnico como um dos subsistemas do ensino público formal e mandata, (nº1 do artigo 564º), pelo Ministro da Educação Nacional, através da sua Direção Geral do Ensino Técnico Profissional, aprovar e publicar os cursos e os programas (Decreto n.º 37029 de 25 de agosto da Direção-Geral do Ensino Técnico Profissional, 1948) de um Ciclo Preparatório, obrigatório, de dois anos, e de vários cursos técnicos complementares de aprendizagem e profissionais: áreas industriais, comerciais, formação feminina, costura e bordados, entre outras.

1.1. A Escola Técnica Elementar do Mindelo.

O primeiro estabelecimento escolar do ensino técnico-profissional

A Escola Técnica Elementar do Mindelo foi fundada em 1955, na colônia de Cabo Verde, ilha de São Vicente e a sua abertura aconteceu no ano seguinte, em 22 de outubro de 1956, assumindo a direção, provisoriamente, o Dr. Baltazar Lopes da Silva, então reitor do liceu Gil Eanes.

Os dois anos do ciclo preparatório¹ eram destinados exatamente para preparar e orientar os alunos no sentido de descobrirem as suas tendências e aptidões profissionais para, futuramente, ingressarem nos cursos de formação técnico-profissional: “A admissão a este ciclo depende de aprovação na 4.ª classe de instrução primária ou no exame previsto na parte final da base IV.” (Lei n.º 2.025, de 19 de Junho da Presidência da República, 1947: 571). O exame de admissão era constituído por provas escritas, orais e uma prática.

1.2. A Escola Industrial e Comercial do Mindelo

A Escola Industrial e Comercial do Mindelo, EICM, nasceu do Decreto n.º 41 604, de 1 de Maio do Ministério do Ultramar (1958), que determina o arranque do seu funcionamento no ano letivo 1958/59, com a implementação de três cursos de formação profissional: Comércio, Montador-Eletricista e Formação Feminina (Monteiro, 2010: 191).

1 “O ensino profissional, industrial e comercial abrangerá dois graus: O 1.º grau será constituído por um ciclo preparatório elementar de educação e pré-aprendizagem geral, com a duração de dois anos, destinado a ministrar a habilitação necessária para admissão aos cursos profissionais...” (Lei n.º 2:025 de 19 de Junho da Presidência da República, 1947, p. 571).

O professor, artista e investigador, Doutor Leão Lopes², em conversa com a equipa de preparação do *7ei_ea – VII Encontro Internacional sobre Educação Artística*, de Cabo Verde, lembra, com saudade os tempos bons de uma escola de gente normal, filhos e filhas de gente humilde, pés descalços de São Vicente e das várias ilhas de Cabo Verde: “a vivência era de uma alegria extraordinária. Ainda hoje, quando as crianças e adolescentes entram num espaço/oficina e encontram tantas ferramentas/materiais para mexer, explorar, experimentar coisas novas... imaginem naquela altura... tudo aquilo era um mundo espantoso” (comunicação pessoal, fevereiro de 2021).

Tendo também participado na homenagem, em livro, ao antigo professor e diretor Guilherme Dias Chantre, escreve o seguinte:

Sem os recursos técnico-científicos de hoje, a Escola Técnica já praticava as teorias de Piaget e Vigotsky, aplicando-as num modelo de ensino até então inédito em Cabo Verde, onde o processo de conhecimento e o desenvolvimento da inteligência do jovem eram mutuamente influenciados pelo meio, pela sua realidade sociocultural e por um projeto de sociedade onde se projetavam as suas expectativas de realização em pleno sentido de cidadania. (Monteiro, 2010: 129)

De acordo com os vários documentos consultados e testemunhos de alguns professores e investigadores, pode-se constatar que esta instituição era uma escola voltada para a cidade com uma grande dinâmica na relação com a comunidade e o mercado de trabalho da época. Uma formação profissional com preocupações educativas de um contato direto e prático com o meio, em “contexto real de trabalho” (Cooperação Luxemburguesa, 2017).

2 Antigo aluno da escola, no curso de carpinteiro-marceneiro (concluído em 1964)

2. O Ensino Técnico Artístico

2.1. Formação Feminina

A Formação Feminina foi um dos três cursos técnicos que inauguraram o ensino formal e profissional, na EICM³, no ano letivo 1958/59. Destinada a jovens mulheres provenientes das várias ilhas do arquipélago, funcionou até finais dos anos 80, período de mais uma reforma educativa que impulsionou a remodelação de todo o plano curricular do ensino técnico.

O plano de estudos era constituído por disciplinas do tronco comum/geral como Português, Francês, História, Inglês, Dactilografia e as disciplinas de Economia Doméstica, de Higiene e Enfermagem, de Desenho e Oficinas, que foram especificamente concebidas

(...) de maneira a dar às alunas noções bastante completas daqueles conhecimentos de indiscutível utilidade... pela sua função de embelezamento do lar, tanto contribuem para a dignificação do ambiente familiar português, pelo tempo destinado às atividades oficiais, é de desejar que as alunas pratiquem a arte aplicada... ou seja, a continuação, com maior desenvolvimento, dos trabalhos manuais decorativos do ciclo preparatório. (Ministério da Educação, 1948: 137-138)

O curso foi concebido em contexto de uma época em que mulher era destinada a ser uma boa dona de casa, com uma forte influência nas condições económicas e morais da família.

Do ponto de vista da professora e investigadora Doutora Mariana Ramos⁴, o curso não era apenas voltado para rendas e bordados, como também uma educação voltada para uma gestão económica doméstica. “Tinha uma economia doméstica – culinária e gestão verdadeiramente dita” (comunicação pessoal, 30 de setembro de 2021). Afirma ainda que, por outro lado, este curso também funcionava como suporte económico da Escola Técnica. Era, pois, uma formação que tinha algum retorno que contribuía para a própria gestão financeira: “Confecionava-se roupas e bordados que eram vendidos na exposição. O produto vendido era revertido para oficina no ano seguinte. Portanto, não só se gastava na formação porque também se reavia parte dos gastos com as exposições-venda” (M. Ramos, comunicação pessoal, 30 de setembro de 2021).

A Formação Feminina sustentou, principalmente, o ensino no ciclo preparatório, fornecendo professoras da área das artes para os vários concelhos do país, como referiu Conceição Maria Fortes (curso de Formação Feminina, anos 60): “Recordo-me da formalidade nas aulas, da azáfama nas aulas de desenho e nas oficinas, entre tintas, pincéis, panos e linhas” (Monteiro, 2010: 115).

2.2 Artes e Ofícios

Perante a necessidade de uma reconfiguração do curso de Formação Feminina, e com preocupações de evitar o desaparecimento da única formação pertencente ao território artístico, formou-se uma equipa de trabalho constituída por cabo-ver-

dianos (Marina Ramos, então diretora da escola, e o professor Tony⁵, coordenador) e portugueses (professor José Paiva e a professora Elvira Leite).

Assim, o curso de Artes e Ofícios foi a área técnico-profissional projetada em substituição do curso geral de Formação Feminina, no âmbito de um projeto de assistência, financiado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Entre 1987 e 1989, vários investimentos foram feitos, nomeadamente, no apetrechamento das oficinas, na formação dos mestres através de estágios de formação complementar em Portugal, na remodelação dos cursos, currículos e programas. Também “definiram-se estratégias para o alargamento do ensino técnico até ao 12^o ano, no quadro de uma futura reforma educativa” (Martins, 2010: 202).

Na época, o curso foi projetado para três anos, sendo o primeiro como uma espécie de tronco comum e dois seguintes com possibilidades de continuidade de estudos em uma das três áreas de formação: Arte dos Tecidos, Artes Gráficas e Artes do Volume.

A oficina de Arte dos Tecidos tratava-se não só da confeção de tecidos, mas também da aplicação aos bordados, costura, entre outros. Ou seja, algumas práticas da oficina de Formação Feminina passam a ser contempladas na área de especialização em tecelagem. No entanto, a proposta apresentava uma configuração que não era exclusivamente feminina, incluindo áreas da moda, por exemplo.

Artes Gráficas foi criado e inserido como um dos três grandes blocos opcionais então ofertados pela designação genérica de Artes e Ofícios, uma nova proposta de formação encontrada pela EICM em finais de 80, que contou com a consultoria de técnicos portugueses e participação efetiva de professores e consultores nacionais. (Lopes, 2005: 1)

A área de Artes Gráficas, foi a área de especialização que conseguiu sobreviver, até uma nova estruturação em 2005, porque havia vários componentes favoráveis (gravura e impressão, serigrafia, encadernação, fotografia, design gráfico) que se foram incluídos, pois durante a década de 90 e princípios de 2000 apresentavam-se como linguagens atrativas para a escola, estudantes e o próprio mercado de trabalho. Além disso, houve uma equipa de estudos interessada na sua implementação, funcionamento e articulação com o meio profissional:

Em finais de 80, o professor António Brito (Tony), fez uma visita à Escola de Soares dos Reis e à Escola de Belas Artes do Porto, onde recebeu o *know-how* sobre a gestão de todo o processo de implementação e funcionamento da área, tendo, a partir daí, desenvolvido uma ótima relação de colaboração e amizade com o professor José Paiva. Durante algum tempo as Artes Gráficas e Tecelagem proporcionaram algum retorno para a escola. Numa última exposição gráfica que fizemos, em finais dos anos 90, tivemos algum retorno através da confeção de alguns blocos de notas, serigrafias... este é o historial que temos das Artes e Ofícios (M. Ramos, comunicação pessoal, 30 de setembro de 2021)

Com espaços e equipamentos próprios, o curso ganhou relevância. Como refere a então diretora Marina Ramos a escola ganhou equipamentos e espaços melhor qualificados: “foi cria-

do um laboratório próprio para as artes gráficas (...) para design gráfico. Um espaço com câmara escura para fotografia e alguns equipamentos para revelação. Havia equipamento gráfico – as máquinas de impressão offset e equipamento serigráfico.” (M. Ramos, comunicação pessoal, 30 de setembro de 2021)

No referido período, com uma boa relação com o mundo empresarial, chegando, por exemplo, até a prestar serviços várias vezes para a Gráfica do Mindelo, em alguns momentos de avaria das suas máquinas. Em contrapartida a Escola recebia material que era muito caro e raro na altura.

O curso colaborava em todo o processo de encadernação de documentos da escola, incluindo até os planos curriculares dos cursos técnicos. Toda a publicidade dos cursos, sinopse, disciplinas e saídas profissionais, era concebida pelas equipas dos cursos e impressa nas artes gráficas. Vários desdobráveis eram produzidos para distribuição, principalmente, na altura das matrículas. Esta dinâmica permitiu um desenvolvimento educativo dos estudantes de então, uma aplicação e desenvolvimento de capacidades técnicas de design/comunicação visual em contextos educativos reais.

3. O ensino artístico secundário-profissionalizante perante os desafios da atualidade

3.1 As artes gráficas no contexto atual da escola e do mercado

O atual Plano de Estudos de Artes Gráficas foi elaborado em 2005 por uma equipa⁶ coordenada pelo professor e investigador Doutor Leão Lopes, no contexto de uma revisão da LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 103/III/90 de 29 de Dezembro, 1990) e do projeto PRET (Projeto de Reforço do Ensino Técnico), em que o ensino técnico passa a ser implementado apenas nos dois últimos anos do ensino secundário, 11.º e 12.º, com aulas a funcionar nos dois períodos diurnos e aos sábados de manhã.

Estrutura-se em dois blocos essenciais, uma formação equivalente aos demais cursos tecnológicos propostos no âmbito deste mesmo projeto, ou sejam; a de formação geral^[7], estruturante, e a de formação específica e aquisição de competências que complementam as áreas de estudo da componente de formação científica, tecnológica e artística, consubstanciadas nas disciplinas de História da Arte, Desenho, Informática Aplicada, Geometria Descritiva, Práticas Oficinas. (Lopes, 2005: 2)

Com esta nova configuração, pretendeu-se na ótica dos autores, redesenhar o curso e responder às atuais exigências do setor, tanto sob o ponto de vista tecnológico como criativo, preparando o aluno para os desafios científicos e culturais que se põem ao seu desenvolvimento pessoal e profissional bem como ao progresso do país.

6 Maria de Fátima Almeida (M..EIA), Deina Barros (M..EIA) e António Carlos Brito (EICM)

7 Disciplinas do tronco comum: Português, Francês, Inglês, Matemática, Física/Química, Educação Física

A Escola Técnica possui uma vocação enquanto escola de formação técnico-profissional no seu todo, isto é, uma vocação de uma formação/especialização em determinadas áreas, de natureza profissionalizante. Dentro deste pacote, existe uma área pertencente ao ensino artístico, que sempre teve uma presença especial, em toda a história do ensino técnico desde a sua origem, em tempos da governação colonial portuguesa, como exemplifica o caso do Curso de Formação Feminina. No entanto, é preciso alcançar um entendimento comum sobre o seu enquadramento no ensino técnico.

Esta área do ensino artístico é uma área particular, bastante sensível e com características especiais, em relação aos outros cursos técnicos, por ser uma formação técnica de intervenção criativa e profissional, no campo das imagens, comunicação visual e design.

Dentro da lógica dos processos e do entendimento da formação profissional, Artes Gráficas é uma área de formação profissional especializada que, nos tempos atuais, precisa ser entendida como um ramo de ensino técnico-profissional com uma natureza própria e diferente das outras. (J. Paiva, comunicação pessoal, novembro de 2021)

No entender do grande impulsionador do *7ei_ea*, realizado na ilha de São Vicente, em Cabo Verde, em outubro de 2021, professor-investigador José Paiva, está a acontecer no país aquilo que já aconteceu em outras realidades: a mudança total da indústria gráfica. Com a modernização dos seus processos e procedimentos de atuação no mercado, o curso deixa de ter uma relação profissional com o meio.

Para reposicionar a área artística no campo da profissionalização de jovens nos contextos atuais, da imagem digital, do design e comunicação visual é necessário, antes de qualquer alteração relacionada com carga horária, unidades curriculares e orçamentos, entender que repensar o curso das artes gráficas obriga os envolvidos e interessados nesse processo, em primeiro lugar, à criação de uma categoria própria, diferenciada e com necessidades especiais, em relação aos outros cursos técnico-profissionais. Uma categorização especializada, com características singulares.

Um dos problemas enfrentados pelo aluno ao frequentar o ensino técnico secundário é, sem dúvida, a sobrecarga horária provocada pela existência de disciplinas de natureza/formação geral. Considerado como um cenário desmotivador por causa da falta de uma fundamentação concreta sobre a relevância e relação destas unidades curriculares com o próprio trabalho ou com a continuidade de estudos superiores.

O programa determina que o curso deve “habilitar a quem ele se candidata com uma bagagem indispensável para uma autonomia profissional na indústria de artes gráficas” (Lopes, 2005, p.4). O atual plano de estudos não foi alterado desde 2005/2006, restringindo os seus formandos a um perfil de saída limitado ao campo das artes gráficas, ignorando as possibilidades atuais de atuação a um nível profissional nas áreas das artes visuais, do design e comunicação visual.

3.2. Perspetivas de (re)configuração

O cenário presente “desmobiliza e reduz o interesse pelo ensino técnico” (Cooperação Luxemburguesa, 2017: 99) da área das artes. A documentação oficial deixa-nos claro que os cursos técnicos visam formar profissionais qualificados para atuarem no mercado real de trabalho. Neste sentido, pode-se constatar que a atual estruturação do plano de estudos do curso de artes gráficas, em vigor desde 2005, carece de uma adaptação aos tempos atuais, desafiador e exigente, necessitando assim de uma reconfiguração correspondente às demandas da profissionalização qualificada neste ramo de ensino.

Pode-se afirmar, sem qualquer receio, que a forma como o curso das artes gráficas se move no contexto atual não produz conhecimento técnico-profissional e sociocultural que valorize de facto um ensino técnico artístico especializado com uma categoria própria e com características singulares, direcionadas para um tempo que exige maiores intervenções de profissionais que trabalham com o design, a imagem e comunicação.

Na definição de uma categoria própria, especial e singular surgirão também questionamentos muito importantes, com implicações imprescindíveis a uma necessária reconfiguração que corresponda às necessidades de se adequar o curso às exigências da sociedade com possibilidades de Formação em Contexto de Trabalho (FCT) (Ministério da Educação, 2018) e desenvolvimento de competências para uma intervenção e mudança do próprio meio laboral:

- O curso das artes gráficas ainda tem algum sentido?
- O plano de estudos é o que queremos?

- O que as/os alunas/alunos necessitam?
- Que ruturas no ensino técnico-artístico para uma atuação correspondente ao meio e intervenção para mudanças do próprio ambiente profissional envolvente?
- Será necessária uma reforma educativa para o ensino técnico-artístico em Cabo Verde?
- A própria nomenclatura e os seus propósitos, com uma forte herança do passado, ainda conseguem caminhar na direção do futuro de hoje?
- Se é uma formação profissionalizante para inserir os jovens no mercado de trabalho, estamos no caminho certo?
- Ainda há empresas ou indústrias gráficas em Cabo Verde?
- Será que precisamos de algo mais próximo das artes visuais e do design para formar jovens profissionais capazes de atuar e intervir num mercado voltado para imagem e comunicação?

3.3. Necessidades de um *Djuntá Mon*⁸ de forças, pontos de vista e cientificidade

Perante a dinâmica da globalização e a estreita relação com o sistema capitalista, e as facilidades de comunicação web, verifica-se que o ensino secundário-técnico artístico não tem conseguido acompanhar os desafios socioeconómicos impostos pelo crescente desenvolvimento nacional.

É de extrema relevância e urgente que o curso das artes gráficas⁹ seja alvo de um estudo aprofundado, (auto)crítico e reflexivo no contexto real dos desafios e necessidades atuais do mercado de trabalho que já ultrapassa o presente desenho curricular com os seus conteúdos, objetivos e atividades ainda concebidas para uma época do passado.

Todo o país sério faz isso: pesquisas e sistematização de dados. Investigações no terreno, procura/estudo sobre novas pedagogias e depois entrar no sistema. Investigar e publicar ...temos um exército de técnicos no Ministério da Educação, nas delegações escolares, na UNICV... a gente não sabe o que é que fazem... (L. Lopes, comunicação pessoal, fevereiro de 2021)

Uma das forças impulsionadoras para um *Djuntá Mon* a caminho de uma reestruturação de um ensino artístico profissional desejado no subsistema do ensino técnico cabo-verdiano foi o *7ei_ea — VII Encontro Internacional sobre Educação Artística*¹⁰, que, pela primeira vez, envolveu a Escola Técnica do Mindelo como elemento de organização e como objeto de estudo. O referido encontro levantou discussões e procurou incentivar a criação de mecanismos específicos para elaboração de propostas de desenvolvimento estratégico do ensino artístico enquadrado no ensino profissionalizante. Entre os vários resultados projetaram-se possibilidades de “dinamizar o relacionamento e a cooperação no estabelecimento de uma REDE para a proliferação/criação de parcerias” (<https://eiea.fba.up.pt/2021/>).

9 Considerada como uma oferta formativa ultrapassada

10 O encontro moveu-se no sentido de criar estímulos e despertar contribuições para os processos de reestruturação do ensino artístico desejados em Cabo Verde e Moçambique

Em balanço pós-*7ei_ea*, a equipa de estudos para Cabo Verde concorda que é importante tirar proveito da legitimidade que os Encontros proporcionam, provocando continuidade de pensamentos, preocupações e propostas, para conseguirmos, (principalmente, os professores desta área e investigadores colaboradores) influenciar o poder. Pensar estratégias para sensibilizar o poder central, responsável pelas decisões educacionais e político-governamentais, sobre os problemas que o ensino nesta área enfrenta e pensando já em propostas fundamentadas que, por sua vez, se adequam ao contexto da atualidade. Abrir um canal de comunicação em REDE para abordar o problema em questão através de uma equipa interministerial, interinstitucional, com a presença de várias pessoas e entidades: “uma discussão profunda e tentar fazer um outro plano... uma discussão que gerasse um plano de atuação... juntar forças e dinâmicas para que o Ministério da Educação possa ver as coisas com outros olhos... isto é, se o governo quiser” (J. Paiva, comunicação pessoal, novembro de 2021).

É fundamental a participação de várias pessoas e instituições¹¹, principalmente para alimentar a própria pesquisa. O Dr. Baltazar Lopes da Silva, em conversa com a *Alvorada Técnica*¹², numa visita à EICM a 18 de março de 1963, já afirmava que “a insuficiência não poderá ser suprida pela boa vontade e competência dos agentes de ensino” (Monteiro, 2010, p. 212). Pois, é evidente que este problema não tem que ficar apenas sob a responsabilidade do grupo de estudos ou dos professores das artes gráficas. De acordo com o professor Paiva, a equipa pode

11 Escolas Técnicas, M_EIA, CNAAD, UNICV_FaED, CCM, DNE, ME, MCIC, i2ADS, FBAUP, empresas públicas e privadas, instituições camarárias, delegações escolares

12 Título do jornal da EICM, publicado pela primeira vez em abril de 1963

ter uma noção da realidade que as pessoas dentro do ministério não têm, mas quem está de fora, do lado das outras instituições, tem uma perspectiva que nós também não temos.

4. Considerações. Que caminho(s) escolher?

Pôr a escola na rua...

tanto as necessidades como as vantagens são evidentes.

(Baltazar Lopes da Silva, 1963)

Em Cabo Verde, lamentavelmente, há situações em que se pode verificar percursos educativos menos bons, quando gastamos tempo, energia, recursos financeiros do Estado ou fruto de cooperações internacionais, pagando pessoas para elaborar programas, projetos ou criar reformas curriculares que carecem de investigações e estudos científicos.

Ventrella & Garcia (2006: 21) fazem referência à obra literária de Lewis Carroll, “Alice no País das Maravilhas”, questionando o seguinte:

“Aonde queremos chegar?”

“Se não sabemos aonde queremos ir, [será que] qualquer caminho serve...”?

Vivemos, pois, num tempo de imediatismo capitalista e, pelo caminho, ficam pessoas frustradas, cansadas, desmotivadas, descredenciadas e mais céticas em relação a futuras propostas que poderão aparecer, mesmo com a tal desejada e esperada melhoria para o país. E, claro, oportunidades únicas perdidas, esgotadas na exaustão de não sairmos do mesmo sítio. (Paiva, 2009).

E, então... como chegar ao ponto de partida?

Acredito que os agentes educativos devem ter a noção de que a escolha do caminho e respetivos percursos, dependerão do(s) ponto(s) de partida(s) e da(s) meta(s) traçada(s). Para isso, é importante saber exatamente aquilo que se quer, a nível nacional: decidir entre artes gráficas, artes visuais, design, design e comunicação visual... sem abstrações, argumentações abstratas ou fantásticas.

Como é que as discussões críticas-reflexivas e as provocações lançadas no âmbito da preparação, realização e balanço do encontro *7ei_ea* se poderiam posicionar de modo a contribuir para um discurso de uma necessária reformulação do curso, respetiva estrutura curricular e uma necessária reflexão sobre as práticas pedagógicas? Que referências? Que subsídios? Quem seriam os envolvidos para tal?

Por ser um assunto governamental, é preciso, a partir de uma equipa inicial de estudos, justificar as necessidades e as vantagens de uma inovação no ramo do ensino artístico, no ensino técnico secundário, e, exatamente para não se perder na exaustão, verificar se o governo e os decisores políticos estarão ou não interessados em autorizar e participar nesta nova jornada.

Para constituição de uma equipa que consegue fazer algo com algum sentido e desenhar passos para esta mudança educacional são necessários recursos humanos com responsabilidades e implicações diretas nesta área e com

sensibilidade para as grandes questões que se prendem com as aprendizagens em contexto real de trabalho, portanto com o mundo do trabalho e empresarial, com as novas tecnologias, devendo articular-se e dialogar com esses parceiros na condução do processo ensino/aprendizagem/desenvolvimento de estágio. (Cooperação Luxemburguesa, 2017: 98)

Para dar um novo rumo a este campo artístico, e evitar a restrição à área das artes gráficas, o currículo deverá ser reestruturado no sentido de ampliar as competências profissionais e criativas de atuação que ultrapassem as limitações de se estar confinado apenas a uma instituição patronal e empregadora. Um curso com possibilidades de se enveredar por trilhos autônomos de criação e empreendedorismo nas artes, cultura, design e comunicação visual.

É, por isso, importante redesenhar o curso a partir de abordagens interculturais, multiculturais e pós-modernas, contemplando sobretudo a cultura e arte cabo-verdiana como resultante de uma miscigenação, entre culturas europeias e africanas sem negação, subjugação ou procura de supremacia de nenhuma em relação às outras.

5. Referências

- Carroll, Lewis (2000). *Alice no país das maravilhas* (2ª ed.). Colégio Objetivo. https://www.objetivo.br/arquivos/livros/alice_no_pais_das_maravilhas.pdf (Trabalho original publicado em 1865).
- Cooperação Luxemburguesa (2017). *Estudo Prospetivo sobre o Ensino Técnico em Cabo Verde*. PD CONSULT.
- Decreto n.º 37:029 de 25 de agosto da Direção-Geral do Ensino Técnico Profissional (1948). Diário da República: I série, n.º 198. <https://files.dre.pt/1s/1948/08/19800/08440911.pdf>

- Decreto n.º 41 604 de 1 de Maio do Ministério do Ultramar (1958). Diário do Governo: I série, n.º 91. <https://files.dre.pt/1s/1958/05/09100/02850286.pdf>
- Lei n.º 2:025 de 19 de Junho da Presidência da República (1947). Diário do Governo: I série, n.º 139. <https://files.dre.pt/1s/1947/06/13900/05710576.pdf>
- Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 103/III/90 de 29 de Dezembro (1990). Governo de Cabo Verde. https://www.academia.edu/1741846/Lei_de_Bases_do_Sistema_Educativo_cabo_verdiano
- Lopes, Leão (2005). *Planos de estudos para o ensino técnico - Curso de Artes Gráficas*. MEVRH – Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos.
- Martins, R. V.-C. (2010). Síntese do percurso da Escola Industrial e Comercial do Mindelo (1956/2010). Em C. A. Monteiro, *Guilherme Dias Chantre, Um Educador e Líder Carismático* (pp. 187-208). Comissão de Antigos Alunos da Escola Técnica.
- Ministério da Educação (2018). *O ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL, proposta de novo modelo*. Praia: ME.
- Monteiro, César Augusto (Org.) (2010). *Guilherme Dias Chantre, Um Educador e Líder Carismático*. Praia: Comissão de Antigos Alunos da Escola Técnica.
- Ministério da Educação (1948). *Programas do ensino profissional industrial e comercial*. Imprensa Nacional de Lisboa.
- Paiva, José (2009). *ARTE/desENVOLVIMENTO* [Tese de doutoramento, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da U. Porto. <https://hdl.handle.net/10216/14996>
- Silva, Baltasar Lopes da (1963, Abril 20). O Sr. Dr. Baltazar Lopes da Silva visita a nossa escola e responde a um questionário-relâmpago. *Alvorada Técnica*, (1), pp. 1-2.
- Sousa, Alberto B. (2007). *A educação pela arte e artes na educação*. Instituto Piaget. (Trabalho original publicado em 2003).
- Ventrella, Roseli C. & Garcia, Maria A. L. (Org.) (2006). *O Ensino da Artes nas Séries Iniciais - Ciclo I*. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ensino_arte_ciclo1.pdf

CONVERSAÇÕES COM ELVIRA, PAIVA E TONY – UMA APROXIMAÇÃO À CRIAÇÃO DO CURSO GERAL DE ARTES E OFÍCIOS¹

Amanda Midori

i2ADS/FBAUP

1 Investigação desenvolvida a partir de Bolsa de Doutoramento concedida pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do governo português, no âmbito do Fundo Social Europeu da União Europeia e do Programa Operacional Regional Norte, Portugal 2020.

RESUMO

A história na qual este texto que escrevo se aninha foi vivida no mesmo lugar do VII Encontro Internacional sobre Educação Artística, mas noutra tempo e com outras gentes. Remonta aos anos de 1989 e 1990 e ao Plano de Cooperação luso-cabo-verdiano para a reestruturação do ensino técnico-profissional de Cabo Verde, que conduziria à criação do Curso Geral de Artes e Ofícios (CGAO) em substituição do então Curso de Formação Feminina da Escola Industrial e Comercial do Mindelo, ilha de São Vicente, Cabo Verde. É nesta parcela da história do ensino artístico cabo-verdiano que me demoro, junto com as vozes de Elvira Leite, José Carlos de Paiva e António Brito, algumas das pessoas que aspiraram produzir um novo presente para a realidade educativa do país, através das potencialidades e demandas locais. Continuarei aqui uma conversa já iniciada com estas três pessoas, na tentativa de me aproximar do processo de concepção deste curso, das estratégias utilizadas e do sentido artístico e educativo aí implicado. Também farão companhia ao longo desta escrita os dois relatórios produzidos à época acerca das Missões Técnicas de Apoio à Criação do CGAO, de 1989 e 1990, documentos estes que apoiaram o início de nossas conversas. Este é um texto que, ao retomar os diálogos vividos, busca abrir espaço para práticas de conversa como um modo de conhecer e escrever, desde um presente interrogativo, acerca de fragmentos de uma história.

*Falar é outra coisa, é essa ponte sagrada
em que ficamos pendentes, suspensos sobre o abismo.*
— Mia Couto, *O fio das missangas*

Rejuvenescimento. Foi esta a palavra dita pelo professor António Brito na sessão de encerramento do VII Encontro Internacional sobre Educação Artística (7ei_ea)² quando as pessoas presentes foram instigadas a dizer, em tom de síntese, aquilo que lhes marcou no encontro. “Rejuvenescimento...”, pensei comigo, “quanto desejo de mudança ainda carrega quem a pronuncia”. *Rejuvenescimento* foi, para mim, a única palavra a fazer sentido entre tantas outras ditas quando se tem que dizer algo – ou qualquer coisa – para se entrar no jogo da participação³.

Se quiséssemos, ali mesmo, podíamos estar demoradamente a ouvir e a pensar, junto com este professor reformado da Escola Industrial e Comercial do Mindelo (EICM), o porquê de tornar novamente jovem o ensino artístico em Cabo Verde, já que este era o tema central da discussão no 7ei_ea. Mas não fizemos isso. Seguimos adiante num fazer celebrativo e pouco reflexivo⁴, sem parar, sem *reparar*, sem suspender e ouvir, com atenção e profundidade, aquilo que aquela única palavra proferida – por alguém que fez e faz parte da história do ensino artístico cabo-

2 O 7ei_ea foi realizado nos dias 4, 5 e 6 de outubro de 2021 na Faculdade de Educação e Desporto da Universidade de Cabo Verde, em Mindelo. Mais informações em: <https://eiea.fba.up.pt/2021>

3 Sou aqui contagiada pelo pensamento de Nora Sternfeld (2013) que vê a participação como artifício tornado imperativo por não ser dada margem à possibilidade de não participação ou mesmo de questionamento das regras e dos modos de participação.

4 Mal do qual padece grande parte dos encerramentos de congressos e encontros, como uma espécie de vício ético em que se foge à oportunidade de se refletir sobre o nosso próprio estar-pensar coletivamente, evitando atravessamentos que poderiam levar a estremer os nossos alicerces de certezas.

-verdiano – poderia nos permitir compreender dos anseios do presente que fazem desejar um outro amanhã.

Fui levada a Cabo Verde, no âmbito do 7ei_ea, ao saber que a sua edição de 2021 estaria dedicada ao estudo e discussão sobre a história do ensino artístico neste país e em Moçambique. Foram criados grupos de trabalho que ao longo dos meses que antecederam a realização do encontro se reuniram para investigar e iniciar uma reflexão sobre esta história específica, que carece ainda de ser escrita e sistematizada, propondo-se a “estimular e contribuir para os processos de reestruturação do ensino artístico desejados”⁵ em ambos os países. Deixei-me levar a Mindelo por reconhecer neste enquadramento do Encontro a possibilidade de me aproximar de uma das histórias que constitui o percurso profissional da professora e artista portuguesa, Elvira Leite (Porto, 1936), com quem tenho trabalhado ao longo do desenvolvimento da minha investigação doutoral em Educação Artística⁶.

Esta história, na qual este texto que escrevo se aninha, foi vivida no mesmo lugar do 7ei_ea, mas noutro tempo e com outras gentes. Remonta aos anos de 1989 e 1990 e ao Plano de Cooperação luso-cabo-verdiano para a reestruturação do ensino técnico-profissional de Cabo Verde, que conduziria à criação do Curso Geral de Artes e Ofícios em substituição do então Curso de Formação Feminina da Escola Industrial e Comercial do Mindelo. É nesta parcela da história do ensino

5 Segundo a apresentação do 7ei_ea disponível em: <https://eiea.fba.up.pt/2021>

6 O projeto “Arte para todos?: Elvira Leite e os desafios de uma atuação entre o artístico e o educativo” é implementado na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, sob orientação das professoras Catarina Martins (i2ADS/FBAUP) e Rita Bredarioli (IA-UNESP).

artístico cabo-verdiano que me demoro, juntando à leitura dos relatórios escritos à época as vozes de Elvira Leite, José Carlos de Paiva e António Brito⁷, algumas das pessoas agenciadoras da criação do Curso Geral de Artes e Ofícios e que aspiraram produzir uma outra realidade educativa para o país, através das potencialidades e demandas locais.

Continuarei aqui uma conversação já iniciada com estas três pessoas, na tentativa de me aproximar do processo de concepção deste curso, das estratégias utilizadas e do sentido artístico e educativo implicado na formulação deste currículo. Nesta *conversação*, procurarei reativar a origem etimológica desta palavra que na sua forma latina, *conversare*, significa conviver, estar em companhia e em proximidade de outra pessoa⁸. Este será um texto que, ao retomar os diálogos vividos, busca abrir espaço

7 Em tom de breve apresentação, deixo aqui algumas linhas biográficas: Elvira Leite é professora reformada da Escola Secundária Rodrigues de Freitas (Porto, PT), onde lecionou de 1971 a 2000. Concluiu o Curso Complementar de Pintura pela Escola Superior de Belas Artes do Porto, em 1964. Participou em 1965 na XIII Bienal de São Paulo e recebeu, em 1968, o Prémio Nacional de Pintura. Em 2004 foi condecorada pelo presidente português, Jorge Sampaio, como Grande Oficial da Ordem do Infante Dom Henrique; José Carlos de Paiva é professor Emérito da Universidade do Porto e professor Jubilado da Faculdade de Belas Artes. Licenciou-se em Artes Plásticas, ramo de Pintura, é mestre em Arte e Multimédia e doutor em Pintura, ambos pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Desde 1996 coordena o “IDENTIDADES_Colectivo de Acção e Investigação” (ID_CAI); António Brito é professor reformado da EICM, onde trabalhou desde 1985 até 2008. Aí lecionou disciplinas ligadas às práticas oficiais. Formou-se na EICM no curso de carpinteiro-marceneiro, vocacionado para a vertente artística.

8 Sentido encontrado tanto na plataforma online “Dicionário Etimológico” (<https://www.dicionarioetimologico.com.br/conversar/>) quanto no “Dicionário Etimológico Resumido”, de Antenor Nascentes (1966, p. 205).

para práticas de *conversação* como um modo de conhecer e escrever, desde um presente interrogativo, sobre fragmentos de uma história⁹.

Entre partidas, chegadas e começos

Missão. Uma *missão* portuguesa que segue para Cabo Verde. Tenho na tela do computador uma cópia digitalizada do relatório da primeira “Missão Técnica de Apoio à criação do Curso de Artes e Ofícios”, de 1989¹⁰. Ao ler aquela palavra *missão*, presente na capa do documento, o meu pensamento não consegue desassociá-la do envio de missionários que em tempos não muito distantes e ainda hoje provocam epistemicídios e etnocídios pelo Sul global¹¹. Início a leitura do 1º Relatório¹² e no seu “Preâmbulo” me detenho nas duas primeiras frases:

O trabalho que agora apresentamos resulta de um processo dinâmico de estudo das necessidades sociais caboverdianas, da sua tradição e potencialidades. O processo integrou diversos contactos exteriores e foi realizado com a participação intensiva de um grupo de professores da EICM.

9 Como pensa Walter Benjamin (1940/1987, p. 224) “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo”. Tentarei aqui reflexionar e escrever sobre aquilo que, na sua fragilidade de acontecimento vivido, corre o risco de desaparecer ante a escrita de uma história totalizadora.

10 Do acervo pessoal de José Carlos de Paiva, a quem agradeço por me ter concedido o acesso.

11 Segundo Boaventura de Sousa Santos (2018), o epistemicídio é a falência, opressão e destruição das epistemologias existentes no Sul global, causadas pelo capitalismo, colonialismo e patriarcado manifestos nas formas epistemológicas do Norte global.

12 Distinguirei os dois relatórios que serão referenciados neste texto por 1º Relatório e 2º Relatório, de acordo com as missões técnicas aos quais correspondam: 1ª ou 2ª Missão.

Neste grupo de professores estava António Brito. Continuo a leitura em atenção, procurando perceber com quais motivações e direcionamentos um grupo de professores viria a se envolver no sistema de ensino cabo-verdiano vindos de Portugal – de quem Cabo Verde havia se tornado independente há cerca de 14 anos. Residiria nesta ação um pensamento naturalizado de que o conhecimento europeu seria benéfico e estruturante naquilo que poderia ser a educação no país?

Mas antes de continuar pela reverberação desta pergunta, quero retornar ao meu ponto de partida: Elvira Leite.

Quando foi convidada em 1988 pelo Ministério da Educação português a integrar a equipa do Núcleo de Ensino Artístico do recém-criado Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP)¹³, Elvira Leite precisou se afastar das atividades letivas que exercia na Escola Secundária Rodrigues de Freitas, no Porto, para se dedicar integralmente às funções técnico-pedagógicas que a nova empreitada lhe exigiria. Em Portugal, principalmente na região Norte do país, já era uma reconhecida educadora atuante no ramo das Artes, destacando-se enquanto formadora de referência em metodologia de trabalho de projeto e pedagogia, correlacionadas com a expressão plástica e criadora, daí derivando uma série de livros tam-

13 O GETAP foi criado pelo Ministério da Educação português através do Decreto-Lei nº 397/88 de 8 de novembro de 1988, sendo aí definido como “um serviço de concepção, orientação e coordenação do sistema de ensino não superior, na área da educação tecnológica, artística e profissional”.

bém publicados ao longo daquela década¹⁴. Além deste conhecimento notório, Elvira Leite possuía um saber-fazer vincado no enfrentamento radical a um ensino tradicional conteudista, impositivo e alheio aos processos individuais de aprendizagem, modelo predominante na escola em que lecionava e na realidade educacional do país. Em suas aulas, implementava de maneira crítica e política propostas e projetos que tomavam a realidade e as questões provenientes do cotidiano de seus alunos, da cidade e do país, como base para a construção de ambientes de aprendizagem participados, coletivos e democráticos, orientados por uma postura artístico-educativa sensível, dialogante, afetiva e atenta aos sujeitos cognoscentes com quem trabalhava¹⁵.

Talvez tenha sido por este conjunto de características que aqui elenquei, acrescidas a tantas outras experiências que Elvira Leite tinha até então realizado¹⁶, que fizeram com que fosse nomeada para coordenar, já no interior do GETAP, a citada Missão portuguesa que iria se deslocar a Cabo Verde para colaborar na reestruturação do sistema de ensino do país através da criação do Curso Geral de Artes e Ofícios. Para compor a equipe portuguesa, Elvira convidou José Carlos de Paiva – à época professor na Escola Artística Soares dos Reis, no Porto, do ramo das artes

14 Faço aqui referência aos livros lançados pela Edições Afrontamento: “O espaço pedagógico”, volumes 1 e 2, ambos de 1983, de autoria de Alberto Carneiro, Elvira Leite e Manuela Malpique; “Espaços de criatividade: A criança que fomos/a criança que somos... através da expressão plástica”, de Elvira Leite e Manuela Malpique, publicado em 1986; e “Trabalho de Projecto”, volume 1, de 1989, e volume 2, de 1990, escritos por Elvira Leite, Manuela Malpique e Milice Ribeiro dos Santos.

15 Esta descrição deriva das entrevistas que Elvira Leite me concedeu entre 2019 e 2020, no âmbito do meu projeto de doutoramento, não tendo sido ainda publicadas.

16 Tal como a sua participação na equipe destacada para cooperar no Projeto de Reestruturação do Ensino Básico do Timor-Leste (1975), ou então a sua contribuição com a Comissão da Condição Feminina (1986-87) e com o Ministério dos Negócios Estrangeiros (1988), onde trabalhara com artesãs portuguesas e mulheres emigrantes, respectivamente.

visuais – e Manuela Mourato, então professora da área da cerâmica na Escola Artística António Arroio, em Lisboa.

Em 27 de julho de 2021, Elvira Leite, José Carlos de Paiva e eu nos reunimos no ateliê de Elvira, em Matosinhos, para conversar acerca desta experiência. Elvira e Paiva traziam as memórias afetivas e de trabalho que guardaram zelosamente desde então. De minha parte, eu levava perguntas pautadas naquilo que os relatórios me permitiram conhecer dessas duas Missões: a primeira, em fevereiro de 1989, para apoiar a criação do Curso Geral de Artes e Ofícios; a segunda, em setembro de 1990, para acompanhar e apoiar a implementação deste Curso¹⁷.

Como disse anteriormente, uma das minhas inquietações era perceber quais foram os cuidados e com quais orientações e intencionalidades o grupo saído de Portugal se mobilizava para o envolvimento com o ensino artístico em Cabo Verde. Como evitar e não se deixar ir por aquele caminho que uma *missão* poderia encaminhar, de imposição e de salvação?

O próprio relatório da 1ª Missão passou a me indicar que foram escolhidos caminhos distintos deste. A começar pela adoção de dois documentos como base inicial de trabalho, um da autoria de Manuel Figueira e outro de Leão Lopes – ambas figuras de relevante atuação no panorama artístico-cultural de Cabo Verde. Já na seção “Roteiro de trabalho”, onde vemos as ações realizadas em cada um dos onze dias da 1ª Missão, chama a atenção o fato dos quatro primeiros dias estarem voltados a conhecer

17 Estes dois momentos do Plano de Cooperação luso-cabo-verdiana serão grafados com a inicial em maiúsculas ao longo do texto (Missão), distinguindo-os da escrita em itálico da palavra (*missão*), quando problematizo o uso do termo.

as pessoas intervenientes, o sistema de ensino cabo-verdiano, a EICM e os seus professores e professoras, além de artistas e artesãos, associações, ateliers e centros culturais, ou seja, foram dias dedicados à aproximação aos agentes locais e à compreensão do trabalho já desenvolvido. Apenas no quinto dia começaram a ser partilhadas, por parte da equipe portuguesa, análises e experiências baseadas no sistema de ensino português, a fim de serem debatidas. Estas escolhas evidenciam que havia naquela Missão a tentativa de colocar os conhecimentos e experiências cabo-verdianos em primeiro plano para que se tornassem os alicerces da discussão e do planeamento do novo curso pretendido e do seu respectivo currículo.

Ao expor as minhas inquietações e impressões retiradas do 1º Relatório, José Paiva, de modo a contextualizar-me, lembrou que partiu do governo cabo-verdiano a necessidade de reorganizar o seu sistema de ensino, solicitando à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em representação no país, que patrocinasse a ida de uma “equipa de especialistas (diziam eles!)” que os apoiasse neste processo, sendo então acionado o GETAP para esta ação:

Nós íamos com uma expectativa de criarmos. Íamos com uma missão diplomática, da UNESCO, dos governos (...). Chegamos lá e rapidamente, nos primeiros contactos, se estabeleceu uma relação de tal maneira que nós passamos a trabalhar em grupo, em que já não havia nós e eles e era um grupo de trabalho.

Como Paiva irá referir a certa altura da conversa, Elvira, enquanto coordenadora da Missão, solicitou à sua equipe portuguesa para que moderassem as suas ideias, para que escutassem mais, trabalhassem em conjunto e estivessem abertos e atentos à rea-

lidade local com a qual se deparariam. É este posicionamento que vejo Elvira reafirmar, passados mais de 30 anos desta experiência, ao dizer que considera pertinente que “as pessoas que vão fazer uma missão (...) que saibam, que conheçam e que compreendam o grupo com quem se vai trabalhar”, pois neste encontro “vai haver trocas mais do que imposições”.

Vou então percebendo que na criação do Curso Geral de Artes e Ofícios tais trocas foram possibilitadoras dos relacionamentos que surgiram. Elvira nos diz:

Aos poucos, fomos conhecendo as necessidades, as coisas que havia... (...) E os professores de lá tornaram-se amigos, trabalhadores amigos connosco. Digamos que foi, para mim, uma aprendizagem mútua. Quer dizer, eu aprendi imenso e eles aprenderam aquilo que tiveram que aprender.

Penso que só com uma profunda motivação, encaminhada através de um esforço rigoroso e sensível por parte das pessoas envolvidas, será possível haver mais trocas do que imposições. Parece ser sempre mais fácil nos impormos – munidos com as nossas tralhas conceptuais e visões de mundo –, do que nos predispormos a nos deslocarmos, a desaprendermos ou reaprendermos de outras maneiras aquilo que já conhecemos.

Através da conversa que tive com António Brito – ou Tony, como é conhecido entre colegas e estudantes –, após conhe-

cê-lo no contexto do 7ei_ea¹⁸, compreendi que a equipa portuguesa estimulou um modo de ser-estar afetivo – de respeito e aceitação – que tanto estruturou o comprometimento e o engajamento das pessoas envolvidas na criação do Curso, quanto potenciou que o currículo fosse concebido com base nas condições culturais, sociais, políticas e econômicas existentes no presente daquele lugar. Talvez por isso Tony, ao ver uma das fotos que utilizei na minha apresentação no Encontro, pertencente ao arquivo pessoal de José Paiva, reconheça que viu ali “uma foto de família” que num *clique* o fez “fazer um *flashback* e recordar muita coisa que aconteceu”. Relembrou o carisma de Elvira Leite e a sua:

(...) disponibilidade total, que nos cativou, a mim e a todos nós, porque ela soube no fundo valorizar, (...) soube pegar nesses documentos [de Manuel Figueira e Leão Lopes] como ponto de partida e soube tirar proveito do nosso potencial, do nosso *know-how* adquirido por experiência de dar aulas de Trabalhos Manuais, Educação Visual, e soube valorizar. Isso foi extraordinário.

Para Tony, Elvira possuía “uma força interior muito forte que estimulava, convidava as pessoas a fazer, a participar e íamos de encontro aos conhecimentos”, uma vez que se “precisamos saber, temos que ir de encontro a quem sabe”. Foi daí que surgiram as visitas aos artesãos e a “todos aqueles que nos podiam dar subsídios para desenhar este currículo”.

18 Sob o título “As missões técnicas de apoio à criação do ‘Curso de Artes e Ofícios’ na Escola Industrial e Comercial do Mindelo em 1989 e 1990: uma conversa com Elvira Leite e José Carlos de Paiva”, a minha participação no 7ei_ea esteve baseada na apresentação do vídeo da conversa entre Elvira e Paiva. A entrevista que António Brito me concedeu foi ativa e estimulada por esta apresentação, sendo realizada em 6 de outubro de 2021 numa das salas do antigo Magistério Primário, edifício agora pertencente à Faculdade de Educação e do Desporto da Universidade de Cabo Verde.

Para Paiva, a equipe portuguesa contribuiu neste processo através da sua postura de escuta:

No fundo o que nós levamos, acho eu, foi (e isso a Elvira dirigiu o trabalho para ali, com o meu agrado e com o meu apoio): nós estamos aqui a ouvir, todos, para em conjunto decidirmos quais são os caminhos. (...) Já não era uma missão nossa, já era um envolvimento de uma equipa.

Este carácter do trabalho desenvolvido também marcou António Brito, que considera que essa foi “uma experiência *sui generis* na altura, pela intimidade que se criou”, sendo o currículo para o Curso Geral de Artes e Ofício “construído quase que em família”. Relembra e reafirma que as atitudes da então diretora da EICM, Marina Ramos, também foram cruciais na criação desta intimidade, pois “permitiu que esse curso fosse desenhado com plena liberdade. Não houve imposições praticamente”, e assim também acontecia com outros membros da equipe cabo-verdiana, como o caso de “um diretor de projeto que também permitiu que nós construíssemos um curso, no fundo, à nossa medida, à nossa dimensão”.

Enquanto alguém que procura dialogar com esta história, as nossas conversas e o 1º Relatório me permitem refletir sobre a importância que a postura e o direcionamento adotados desde o princípio desta Missão tiveram. Estando voltados para o reconhecimento e a valorização dos meios, dos recursos, dos saberes e das pessoas agentes locais, percebo-os como posicionamentos fundantes na emergência de uma situação de colaboração profunda entre os grupos dos dois países, provocando também a subversão do próprio pressuposto “missionário” da ação, pois o grupo português, deixando de se definir enquanto

“especialista”, diluiu a responsabilidade e o poder decisório com o grupo de professores cabo-verdianos. Também considero que tais posicionamentos possibilitaram a visualização de um horizonte a perseguir pelo coletivo formado quando posto diante da pergunta: como *é* e como *desejamos que seja* o ensino artístico em Cabo Verde?

Sentidos para um Curso de Artes e Ofícios

A 1ª Missão produziu uma proposta curricular para o Curso Geral de Artes e Ofícios que ofereceria aos jovens três opções de formação com duração de três anos: Artes Gráficas (fotografia, pintura de publicidade, gravura, desenho gráfico), Artes dos Tecidos (tapeçaria/tecelagem, bordado, estamparia, costura, moda) e Artes dos Volumes (cerâmica, metais, madeira, pedra). Segundo o 1º Relatório, na secção “Definição do Curso”, estas três áreas forneciam “conjuntos de actividades profissionalizantes”, possibilitando “ao jovem diplomado uma inserção no mundo do trabalho com um grande leque de capacidades”, justificando-se que estas três opções “foram selecionadas perante os recursos, a tradição, as disponibilidades e necessidades sociais, considerando que o Curso deverá também formar o jovem para a criação do auto-emprego”.

Autoemprego. Esta palavra também surgiu na sessão de debate sobre o ensino artístico em Cabo Verde realizada no 7ei_ea durante a tarde do dia 5 de outubro¹⁹. Foi aí que a professora Evanilda Napoleão, atual docente da EICM, depois de ter apresentado aspectos históricos desta escola e dos desafios atuais na

19 Este debate foi gravado e está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ry9UBHhvYXc&t=2478s>

manutenção do curso de Artes Gráficas, respondeu a uma interveniente que propunha, em tom de conselho, que o *autoemprego* e o empreendedorismo deveriam ser estimulados entre estudantes como forma de fortalecimento da ligação entre o ensino técnico e o trabalho. Evanilda, em tom crítico, ressaltou a malícia que há em se falar de empreendedorismo aos jovens quando a realidade da sociedade não vem a permitir que empreendam. Por um lado, o pensamento do mercado neoliberal contamina as práticas educativas querendo fazer crer na falácia de que todas as pessoas estão em igualdade de condições e oportunidades para empreender, sendo o sucesso ou insucesso de cada caso mensurado pelo esforço e mérito individual, algo que, em sua base, desresponsabilizaria o setor político de atuar sobre o contexto de empregabilidade e futuro profissional juvenil. Por outro lado, há também medidas governamentais que visam, através do processo formativo educacional, controlar e determinar um futuro profissional específico, submetendo a educação a lógicas que lhe são externas – da economia, do turismo, da indústria, do capital privado –, limitando, assim, as formas como cada indivíduo em formação tem de interferir no mundo em que vive.

Como então o propósito do *autoemprego*, presente no 1º Relatório, haveria de ser trabalhado? Na secção “Conteúdos”, onde é tecida uma justificativa relativamente aos conteúdos propostos no currículo do Curso, fala-se em “uma atitude de intervenção” que a mim, enquanto leitora, parece constituir os fundamentos do propósito do *autoemprego* aí anunciado. Podemos ler:

Todo o trabalho a realizar, deverá ser feito nas dimensões física, estética e social, no sentido de conduzir o jovem para responder a necessidades do seu meio, numa atitude de intervenção. Será ainda necessário trabalhar no sentido de dar aos alunos uma visão

esclarecida sobre o lugar, a região, o país, os outros países próximos, distantes, o mundo. Pretende-se que os jovens avancem gradualmente nas suas pesquisas, nos seus projectos e que o grau de aprofundamento e rigor seja em função dos próprios alunos, e dos condicionalismos do meio.

Seria a partir dos jovens estudantes, dos seus interesses e motivações situados e específicos, que a intervenção no mundo em que se vive aconteceria, não estando a futura atuação profissional desvinculada deste enquadramento.

Tento também observar a possível concretização que tais palavras poderiam ter ao ver as características do esquema programático da disciplina “História das Artes e dos Costumes”, presente no 1º Relatório, tomando-a enquanto exemplo. Perpassando os três anos do Curso, esta disciplina dedicar-se-ia em cada ano a focos distintos: no primeiro, teria como grande tema “As tradições caboverdianas”, onde várias manifestações culturais tornar-se-iam alvo do estudo; o segundo ano gravitaria em torno do “Levantamento do artesanato de Cabo Verde”; e apenas no terceiro ano haveria espaço para o “Estudo das Artes Visuais”, com panoramas nacionais e internacionais da arte e sua história, em diálogo com a contemporaneidade. Percebo no desenho desta disciplina a implicação de um movimento que primeiro se debruça sobre o que está mais próximo da vida cotidiana – as manifestações culturais locais –, para só mais tarde chegar-se ao mais distante e (talvez) incomum – as Artes Visuais. Considero que esta sequencialidade aparente poderia levar a uma abordagem da história das manifestações culturais que, a depender da forma como fosse lecionada, resvalaria para um sentido evolucionista da cultura. Em contrapartida, a valorização que é dada às manifestações culturais e simbólicas ca-

bo-verdianas, focos exclusivos durante dois anos da disciplina, expõe, a meu ver, um entendimento alargado daquilo que pode ser a expressividade artístico-cultural.

Partilhei com Elvira e Paiva a minha leitura do 1º Relatório acerca da proposta curricular que aí se apresenta de modo geral – sem ter referido, na altura da conversa, a disciplina específica que acabo de comentar. Procurei perceber os seus pensamentos atuais sobre o currículo feito à época. Paiva me disse:

Nós ouvimos e trabalhamos em conjunto e construímos em conjunto uma consciência dos problemas que é criar um curso novo. Há aqui [no 1º Relatório] coisas que são muito interessantes, logo no preâmbulo [a ler]: “Como preocupação de fundo pretendeu-se criar um curso para o país real (portanto, não é uma abstração, não é para um país qualquer), mas perspectivando-o para um próximo futuro, no entendimento de que à escola cabe preparar os jovens para a construção dos novos tempos”. Há aqui uma ideia de que a escola fornece aos jovens possibilidade deles interferirem na construção do futuro. Isto já é um conceito educativo complexo que de algum modo se foi introduzindo. (...) Isto quer dizer o quê? Que a escola deve formar os jovens, não para reproduzirem a escola, mas para serem interventores ativos do próprio futuro.

Penso que tenha sido a possibilidade de vislumbrar um outro futuro o que levou as estudantes do então Curso de Formação Feminina a prepararem para Elvira uma sessão surpresa no ginásio da Escola como modo de agradecer a alteração curricular realizada. Deixava-se de se ter no Curso criado apenas a disciplina de Bordados – onde era lecionado o bordado tradicional cabo-verdiano – passando a estar incluídas disciplinas como Modelagem, Costura e Estampagem – especificamente na opção de Artes dos Tecidos. Elvira relembra o próprio relato das

alunas que se diziam desagradadas com os Bordados e o seu rigor técnico, repetitivo e acuidade visual requerida, além da constatação de que havia uma defasagem entre esta disciplina e a vida contemporânea na qual viviam naqueles finais dos anos 1980. Por isso, ao saberem da inclusão das novas disciplinas, não puderam deixar de manifestar a sua gratidão à Elvira:

Antes de me vir embora elas fizeram uma espécie de plenário, convidaram-me só a mim, e eu não sabia o que elas iam dizer. Houve uma delas (...) que veio ter comigo e disse: “As alunas da Escola têm uma gratidão com a Elvira e que nunca poderão esquecer. Portanto, nós vamos fazer aqui um casamento eterno entre nós e a Elvira”. (...) A que falou quis me oferecer um anel, para ficarmos eternamente unidas. Eu isto, para mim, para o meu currículo, é das coisas mais extraordinárias e que eu mantenho com carinho, porque eu realmente vivo muito desses momentos assim, que acabam, são efêmeros, e que nos constroem também.

A lembrança desse casamento simbólico emociona Elvira. Com a aliança em mãos, recorda este momento sensível como gesto que expressa o reconhecimento daquelas que seriam as pessoas mais afetadas por qualquer alteração curricular.

Quanto ao currículo concebido, Tony irá considerar que “foi um currículo feito à dimensão daquilo que era necessário na altura e das condições que a própria Escola nos fornecia”. Contudo, disse-me que os ramos das Artes dos Tecidos e Artes dos Volumens “acabaram por sucumbir no percurso”, permanecendo até os dias de hoje o ramo das Artes Gráficas cujo “perfil que foi desenhado nessa altura é um perfil que existe e que se mostra, neste momento, muito atual ainda”.

Foi essa a atualidade do Curso Geral de Artes e Ofícios que conheci no 7^{ei}_ea quando a já referida professora, Evanilda Napoleão, junto com o professor Jair Pinto, também docente da EICM, apresentaram os estudos realizados acerca da história do ensino técnico e artístico da Escola²⁰, cujo presente é marcado pela nova reforma do sistema educativo, implementada em 2001 e que levou a que dois ramos opcionais do curso fossem extintos – Têxteis e Volumes. Segundo Evanilda e Jair, isto aconteceu pela baixa procura destes ramos enquanto áreas formativas, desencadeada pela fraca possibilidade de emprego. Já o ramo das Artes Gráficas permanece até hoje por possuir, face aos outros dois ramos, melhores equipamentos e infraestruturas já instaladas na EICM, docentes qualificados para a lecionação de disciplinas específicas, sendo também uma área de forte motivação por parte estudantil. Porém, o curso de Artes Gráficas continua a existir numa condição de resiliência. Evanilda nos contou do empenho de professores e estudantes para, com poucos recursos técnicos e materiais, implementarem as aprendizagens práticas requeridas no interior do curso por meio de uma rede de parcerias com diferentes meios e agentes locais.

O fortalecimento desta capacidade de estabelecer relações de cooperação entre a Escola e estruturas produtivas, culturais e comerciais locais será um dos focos da 2^a Missão. Realizada em setembro de 1990, após um ano da criação do Curso Geral de Artes e Ofícios, José Paiva e Elvira Leite retornaram a Cabo Verde a fim de acompanhar a implementação do Curso, mas

20 Esta comunicação oral foi realizada na tarde de 4 de outubro de 2021, estando inserida na sessão de apresentação do estudo desenvolvido pelos grupos de trabalho que se debruçaram sobre o Ensino Artístico em Cabo Verde. Pode ser visualizada a partir de 1 hora e 8 minutos no seguinte vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=H9dgEUKet8s>

depararam-se com a realidade de um conjunto de dificuldades que impediram que o curso fosse posto em prática. Como então *confrontar* o presente para *concretizar* aquilo que sonhamos?

Persistir num futuro que é já presente

Apesar da tentativa de se criar um Curso de Artes e Ofícios entrelaçado às necessidades, recursos e condicionantes existentes em Cabo Verde, de se pensar e construir uma proposta curricular num processo de diálogo, escuta e participação ativa entre as pessoas que vêm de fora e aquelas que atuam no terreno, de se crer que com este Curso seriam formados jovens interventores, de se ter estudantes e docentes motivados na prossecução das mudanças necessárias e desejadas, apesar desta ter sido uma reestruturação do sistema de ensino solicitada pelo governo de Cabo Verde, o Curso não chegou a ser implementado no ano letivo que se esperava.

Segundo o que consta no relatório da “II Missão Técnica de Apoio à Criação do Curso Geral de Artes e Ofícios”, de 1990, terá sido pela falta de acompanhamento das estruturas educativas, carências na formação docente, inexistência de recursos e, no fundo, pela falta de comprometimento governamental para a “libertação de meios que viabilizassem as propostas pedagógicas” inerentes ao Curso, situações que impediram a sua implementação. O Curso de Formação Feminina não foi substituído como era planejado, tendo apenas sido adicionadas pequenas alterações curriculares, como o caso das inclusões, no primeiro ano, da disciplina de Design e práticas de Tapeçaria/Tecelagem. Assim, a 2^a Missão esteve dedicada à criação de estratégias que permitissem a concretização do Curso, afinal,

como é referido no 2º Relatório e também nas falas de Tony, Elvira e Paiva, o Curso seria implementado em caráter experimental na EICM por esta ser a única escola técnica do país, planejando-se retirar deste ensaio as bases para a criação de novas escolas em Cabo Verde.

Diferentemente do relatório da 1ª Missão, este 2º Relatório nomeia o forte empenho por parte de Marina Ramos, diretora da EICM, e, além do já conhecido professor António Brito, das também professoras de disciplinas específicas, Clementina Chantre e Livramento Sousa, que junto com professores de outras áreas, funcionários da Escola, Elvira Leite e José Paiva²¹ trabalharam intensivamente ao longo dos 16 dias da 2ª Missão. Dentre as medidas e ações adotadas, registadas no 2º Relatório, foram propostas reformulações na estrutura curricular do Curso Geral de Artes e Ofícios e dos 2º e 3º anos do Curso de Formação Feminina; reflexão e elaboração conjunta de planos de aula, metodologias de trabalho e de unidades didáticas; soluções para as práticas oficinais do ponto de vista dos locais, materiais e equipamentos; estabelecimento de maiores ações de comunicação e diálogo entre a equipe de professores das disciplinas da formação geral e estudantes da Escola para com o Curso de Artes e Ofícios; e o estímulo à abertura e à criação de parcerias entre a Escola e a comunidade envolvente.

Seria devido à carência de recursos materiais e técnicos que, segundo Paiva, a ligação da Escola à comunidade deveria ser feita, mas também porque nessa comunidade haveria recursos

21 Segundo Elvira Leite, a participação da professora Manuela Mourato, chamada na 1ª Missão para apoiar na área da cerâmica, deixou de se fazer necessária face ao estado avançado do estudo e prática da cerâmica em Cabo Verde, por isso não integrou a 2ª Missão.

“do ponto de vista da sabedoria” que poderiam ser ativados no interior da Escola. É também o que leio na parte “Análise das implicações estruturais deste curso ao nível do SE²² – que futuro?” do 2º Relatório, a dizer-nos que o Curso “implica uma grande abertura da escola à comunidade, aproveitando todos os recursos humanos e físicos nela existentes”, sendo aí indicadas as possíveis aproximações a “artistas, artesãos, oficinas, empresas”. Acerca disto, Elvira complementa Paiva ao explicitar que foi também uma estratégia levar a Escola à comunidade, indo a “pontos chave, a pessoas que depois podiam ser convidadas para ir à Escola” para desenvolver ações por via dos seus conhecimentos. Encontro na proposta da Primeira Semana Cultural²³, anunciada no relatório da 2ª Missão, a tentativa de concretizar um primeiro estreitamento de laços entre a EICM e artistas locais, onde são previstas as participações de artistas como Leão Lopes, Manuel Figueira, Luísa Figueira, Bela Duarte e Tito Lívio, em parceria com professores da EICM.

Este modo de operar em diálogo intenso e constante com a comunidade é para António Brito uma espécie de “impulso” ou “reflexo” que considera ainda hoje manter-se latente no Curso de Artes Gráficas. Para Tony, este diálogo se concretizava por via de uma modalidade de “contacto porta a porta”, utilizada com frequência desde então, mas sempre de maneira informal – porque próxima e pessoal –, sendo esta situação de procura e de resolução direta dos problemas algo que, ao seu ver, estimulava o grande entusiasmo de alunos e alunas. Tony valoriza o grupo de estudantes que “abraçaram o projeto”, sem os quais o Curso

22 No respectivo relatório, SE é a sigla para “sistema de ensino”.

23 Segundo o programa proposto na “Adenda ao relatório de II Missão Luso Caboverdiana”, esta Semana Cultural seria realizada na primeira semana de aulas do 3º período.

também não seria o que foi, e me diz: “Quem nos induziu estes impulsos foi a Elvira e o Paiva”.

Não encontro aqui, nas palavras daqueles que viveram estes acontecimentos específicos, qualquer postura de resignação. Antes, busca-se a compreensão dos contextos, dos problemas existentes, e procura-se – quase que incansavelmente – por resoluções. Uma delas foi a lembrança partilhada por Tony e Elvira – e que não consta nos relatórios – de que Paiva, tão envolvido estava com a criação do Curso, que se comprometeu a arranjar e conseguiu, nas palavras de Tony, “*inkmenda d’ terra*”²⁴, ou seja, equipamentos vindos de Portugal para as oficinas de Artes Gráficas. Outras situações citadas por Tony são o apoio do Atelier Mar para o processo de emulsificação das telas serigráficas, ou mesmo o cuidado que tinha para recuperar as telas danificadas, de modo a permitir que as investigações estudantis não ficassem interrompidas.

Paralelamente à concepção de atitudes que no cotidiano escolar pudessem alimentar o processo de aprendizagem e a sua devida efetivação, na 2^a Missão Elvira Leite e José Paiva também procuraram exigir das lideranças políticas a devida atenção e respostas às necessidades vividas na Escola. É isto o que encontro expresso na “Carta à Marina”, anexa ao 2^o Relatório, onde Paiva e Elvira relatam à Marina Ramos a reunião que tiveram na Praia, capital de Cabo Verde, com o Ministério da Educação, já no fim da 2^a Missão. Paiva se recorda que aí foram “reivindicar ao governo que não valia a pena fazer planos educativos, planos de reformulação, se não fossem criadas as condições estruturais

adequadas”, e por isso contestaram a falta de recursos humanos, questões salariais, a carência de equipamentos, a falta de adequação de espaços oficiais. Ainda nessa reunião, Paiva e Elvira expuseram todo o conjunto de propostas implementadas ou a implementar que foram formuladas ao longo dos dias da 2ª Missão pela equipe envolvida, dentre as quais constavam ações de formação/estágio de docentes do Curso em escolas portuguesas e parcerias diversas entre instituições educativas, artísticas e culturais de ambos os países.

Antes de terminar a nossa conversa, Elvira chamou-me a atenção para o fato de que esse não é um trabalho acabado. Foi feito a partir de tudo aquilo que viveram e que sabiam, mas que, se feito hoje, fariam diferente: “introduziríamos algumas coisas, retiraríamos outras”. É essa força e potência do inacabamento, do vir a ser, que localizei naquela palavra dita por António Brito com a qual abri este texto, *rejuvenescimento*. Se pudesse, Tony certamente faria diferente. Deseja, hoje, ter feito diferente, porque me diz:

Eu imprimir toda a minha força na altura neste projeto, nesta ideia. No fundo, foi uma criação, foi um feto que nós concebemos e que nós trouxemos à luz e que quisemos cuidar. (...) Quando dizem que o curso não está a funcionar bem, eu sofro com isso e sinto-me culpado quando as coisas não correm bem. Eu tenho a consciência de que eu devia ter feito mais.

Já José Paiva, ao fim de nossa conversa vai me dizer: “Na educação é assim, é semear. Isto foi uma semente criada, que depois é regada ou não é regada, nasce ou não nasce, vem o vento,

vem Sol...”. Paiva parece indicar que não conseguimos controlar os desencadeamentos de todas as nossas ações, e ainda bem que assim o é, porque se houvesse determinismo não haveria margem para a transformação. Mas não devemos de confundir determinismo com determinação, ou mesmo com desresponsabilização perante as atitudes que tomamos. É com este sentido que o relatório da 2ª Missão irá encerrar, dizendo: “O êxito deste Curso e o próprio êxito social inerente ao desenvolvimento profissional, artístico e cultural, depende diretamente da determinação com que as estruturas educativas encarem esse futuro, que é já presente”.

A persistência num futuro que é já presente me faz recordar Paulo Freire e a sua “Pedagogia da Esperança”, onde nos dirá, na secção “Primeiras palavras”: “Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo. Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico”. A esperança, em Freire, torna-se uma posição política criadora de mundo. É por isso que fecho este texto e estas conversações com uma palavra de ação que compreendo mobilizar e dar ânimo ao fazer educativo de Elvira, Paiva e Tony e de tantas outras pessoas engajadas na concepção e manutenção do Curso Geral de Artes e Ofícios: *esperançar. Esperançar a educação do amanhã.*

Referências bibliográficas

- Benjamin, Walter (1987). Sobre o conceito de história. In *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura, história e política* (3ª ed., pp. 222–234). Brasiliense. (Trabalho original de 1940, não publicado)
- Decreto-Lei nº 397/88 do Ministério da Educação (1988). Diário da República, nº 258/1988, Série I, p. 4480 – 4484. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/397-1988-358359>
- Dicionário Etimológico (s/d). *Dicionário Etimológico: Etimologia e origem das palavras*. <https://www.dicionarioetimologico.com.br/conversar/>
- i2ADS (04 de outubro de 2021). *7ei_ea | Dia 04, tarde – Sessão de trabalho: o Ensino Artístico em Cabo Verde* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=H9dgEUKEt8s&t=4s>
- i2ADS (05 de outubro de 2021). *7ei_ea | Dia 05, tarde – Roda-de-Conversa: debate sobre o ensino artístico em Cabo Verde* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=ry9UBHhvYXc&t=2478s>
- Leite, Elvira, Mourato, Manuela & Paiva, José (1989). *Missão Técnica de Apoio à Criação do Curso de Artes e Ofícios*. Ministério da Educação - Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional.
- Leite, Elvira & Paiva, José (1990). *II Missão Técnica de Apoio à Criação do Curso Geral de Artes e Ofícios*. Ministério da Educação - Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1992)
- Nascentes, Antenor (1966). *Dicionário Etimológico Resumido*. Instituto Nacional do Livro, Ministério da Educação e Cultura.
- Santos, Boaventura de Sousa (2018). *O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do Sul*. Almedina.
- Sternfeld, Nora (2013). Playing by the rules of the game: Participation in the post-representative museum. *CuMMA Papers #1*, 1–7. https://cummastudies.files.wordpress.com/2013/08/cummapapers1_sternfeld.pdf
- VII Encontro Internacional sobre Educação Artística. *Apresentação*. <https://eiea.fba.up.pt/2021>

A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO ARTÍSTICO CABO-VERDIANO.

O papel social e cultural das instituições artísticas.

Manuel Lima Fortes

FaED/Uni-CV

RESUMO

Este artigo resulta de várias reflexões relacionadas com as artes, a educação artísticas e de um estudo desenvolvido no âmbito do 7^{ei}_ea [VII Encontro Internacional sobre Educação Artística], promovida pelo i2ADS (Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade), em 2021, no Mindelo, Cabo Verde, cuja proposta era estimular e contribuir para os processos de reestruturação do Ensino Artístico desejados em Cabo Verde e em Moçambique. Assim, foi dado o mote para a reflexão sobre os aspetos que norteiam a formação do cabo-verdiano como interventor e o seu percurso que reflete toda a construção do seu pensamento artístico ao longo da sua existência e das instituições que contribuíram para a sua existência. Pela complexidade das reflexões e da necessidade de enquadramento, o artigo traça também um breve histórico e alguns cenários sobre a construção e o desenvolvimento paulatino do pensamento artístico cabo-verdiano e da sua própria identidade, através das constantes mutações endógenas, influenciadas pelos aspetos exógenos provenientes da relação geográfica, das características do país e da participação das suas instituições. Com isso, pretende-se aclarar e contribuir com algumas pistas para melhor compreender o papel dessas instituições no plano cultural, social e artístico, com uma eventual abordagem histórica interventiva nestes campos. Há de referir no final que, o estudo não pretende tirar conclusões, mas sim, deixar algumas interrogações sobre o Ensino Artístico em Cabo Verde.

A cabo-verdianidade na origem e como origem do pensamento artístico

As particularidades de Cabo Verde, da sua história e da sua formação como nação e como povo, são responsáveis pela criação de um pensamento artístico próprio, com origem em diversas circunstâncias que convém aqui serem ressaltadas. Antes de avançar, detenhamo-nos um pouco na cabo-verdianidade como conceito, e sua génese. Apesar de ser já assunto para várias teses e estudos, para um melhor entendimento, inicia-se este texto com a apresentação dos passos de formação da identidade.

A identidade cultural do povo cabo-verdiano funde-se no cruzamento das características próprias de duas civilizações (a europeia e a africana), da qual emergiu a mestiçagem, e é conservada como uma realidade sempre presente, de geração em geração. Como resultado desta miscigenação, surge também o mestiço que passou a ser um importante elemento na divulgação e afirmação da identidade e cultural cabo-verdiana. (Madeira, 2014: 9)

A forma de povoamento, a origem dos habitantes e a interação que tiveram com a natureza das ilhas, marcaram profundamente a origem do cabo-verdiano. Silva (2019) diz-nos que a nossa pertença a um espaço arquipelágico, atlântico, peri-africano e saheliano, delimita, amplia e é definidora do leque das possibilidades da nossa realização histórica. Efetivamente, a construção da cabo-verdianidade definida academicamente como o conjunto dos caracteres e das maneiras de pensar, de sentir e de se exprimir, próprios dos cabo-verdianos, bem como o seu percurso para a realização histórica como povo e como nação, deu origem a um conceito de cabo-verdianidade denso e complexo. A condição de povo ilhéu dos cabo-verdianos vem fundida na

cabo-verdianidade e apresenta características singulares face a outros povos e outras culturas insulares.

A cabo-verdianidade também nasceu desse sentimento bipartido do homem cabo-verdiano, seja ele o apego telúrico a Cabo Verde e o desejo de buscar melhores condições de vida fora do arquipélago, em virtude do clima árido, da falta de recursos naturais e das escassas chuvas no arquipélago (Lopes M., 1982), mas sempre resiliente, de recomeçar sempre com a esperança de poder desconstruir e construir quantas vezes forem necessárias.

Com efeito, a cabo-verdianidade manifesta-se em várias dimensões. Verificamos que, se por um lado, pode-se considerar a cabo-verdianidade como disposição que afirma, preserva e promove a identidade cultural cabo-verdiana, por outro lado, pela sua envolvente complexidade inerente a forma de operacionalização, suscita diversas reflexões (Fernandes, 2006). O mesmo autor refere que, a operacionalização ou expressão da cabo-verdianidade enquanto conceito que categoriza as múltiplas atitudes, menos reativas e descritivas que desafiadoras e interventivas, aparece através de meios diversos - a arte, a literatura, a música, a língua, o cinema, o artesanato, a tecnologia entre outros.

Na perspetiva Fortes (2021), estas atitudes emergem, de forma natural, articulada com as outras, a procura racional e científica do enquadramento dos desafios práticos da sobrevivência. Dessa procura resultaram derrotas, mas também vitórias que o cabo-verdiano foi capitalizando na sua cultura, enquanto corpo interativo de conhecimentos teóricos e pratico-tecnológicos, que vai transmitindo de geração em geração.

Esta cabo-verdianidade descrita e a sua construção nasceram por um lado de toda esta adversidade, resiliência, esperança, determinação e do seu pensamento onde o processo de auto-conhecimento inclui sempre o outro como parte essencial do conhecimento do próprio e, por outro lado, da capacidade de resistir, sem se deixar destruir, tornando-se mais forte, de se reinventar e gerando sentido e propósito, sobretudo perante as dificuldades.

Cabo Verde, na sua existência como pátria, como nação, bem como o seu percurso histórico, desde o seu povoamento, até hoje, muito deve a esta última forma de realização da cabo-verdianidade manifestada através da endogeneização da ciência e a domesticação das tecnologias, catalisadas por uma educação, que desde cedo conquistou grande centralidade na vida do cabo-verdiano, como portadora da libertação em relação a todas as grilhetas.

O cabo-verdiano abarcou áreas diversas como a agricultura, o mar, a medicina tradicional, a construção civil, as energias, a engenharia mecânica, entre várias outras e, foi ganhando, em primeiro lugar, a luta pela sobrevivência, seguida da luta por uma vida com liberdade e dignidade e encontra-se na luta por uma independência económica e por um lugar evidente no concerto das nações.

Cenários para pensamento artístico cabo-verdiano.

Da colonização ao estado ao pós-independência.

Os aspetos característicos que melhor tipificam o pensamento artístico cabo-verdiano, são aqueles que não fogem das matri-

zes e buscam focar nas vivências, no dia a dia das pessoas, com as variantes de cada uma das ilhas e de cada localidade. Essas matrizes estão enraizadas nos usos e costumes, no folclore, nas crenças e no drama dos anseios dos povos das ilhas, que para isso, deve-se entender a sua formação que foi através de fusão de culturas dando origem a uma cultura híbrida. Essa hibridez surgiu de conflitos gerados pela interculturalidade que terá contribuído, de forma positiva, para aparecimento de novas estruturas e novas práticas determinantes para a eclosão do cabo-verdianidade.

Desde a colonização de Cabo Verde no ano de 1462, com o processo de povoamento onde se confluíram o contingente negro vindo da África, trouxe consigo o saber fazer, muito ligado as suas tradições culturais, tanto para a resolução de problemas do dia-a-dia, como também para alimentar as suas crenças ligadas a religião, a dança e a cultura popular. Simultaneamente, o contingente branco vindo com alguma tecnologia desconhecida no Arquipélago, trouxe conhecimentos científicos e outros saberes que se complementaram e fundiram naquilo que hoje temos como riqueza maior. De acordo com Filho (2003), do ponto de vista cultural, estas duas civilizações acabaram por se afastar de forma gradual do seu tronco original. Mas esse afastamento fez nascer aspetos culturais bem sólidos, como refere (Romano, 1970),

Um dos fatores mais sólidos dessa civilização reside na sua música, que, trazida pelos portugueses, Cristãos-Novos e Cativos Africanos, árabes e bantos, sobretudo se consubstanciou inicialmente em todas lamentosas, motivadas pela nostalgia ou ainda pelo infortúnio do desterro, fixadas nos primeiros aboios dos povos pastores, nas guisas das carpideiras, no desconsolo dos que conheceram a canga, antes dos animais quadrúpedes, até no contágio barulhento

das saudades ou motivações eróticas musicadas com malícia, por ocasião de casamentos e, finalmente, na chegada dos desembarcados das Terras Abaixo. (Romano, 1970: 12)

Outros fatores e outros contingentes influenciaram também a formação do cabo-verdiano, tanto na sua gênese como no seu pensamento artístico, como referem alguns estudiosos da cabo-verdianidade, como Romano (1970), quando refere aos repetidos ataques dos piratas nórdicos ao nosso arquipélago, que deixaram a presença dos traços e do sangue nórdico, através da violência e da posse das mulheres negras quando os ataques de piratas europeus.

Após o início do povoamento da ilha de São Vicente por pessoas de várias ilhas como, ilha do Fogo, Santo Antão e São Nicolau em 1838, onde foi estabelecido um depósito de carvão para abastecimento dos navios, houve o “povoamento inglês” da Cidade do Mindelo, onde os ofícios ganharam uma nova dinâmica e começaram a aparecer as aprendizagens ligadas às artes e os ofícios.

Essa presença dos ingleses deu-se com a obtenção de uma licença para estabelecerem um depósito de carvão de pedra no Porto Grande. De acordo com Ramos (2003), a partir de 1860, havia em São Vicente mais de 6 companhias carvoeiras inglesas, como Rpyal Mails Steam Packet, Visger & Miller; Miller & Corys, Wilson & Sons, entre outros, que trouxeram com eles tecnologias ligadas às engenharias e ao domínio das técnicas e materiais, montando grandes oficinas navais onde os rapazes sanvicentinos menos possibilitados de estudar iam aprender.

As grandes opções eram as oficinas navais de serralheiro-mecânico, torneiro, bate-chapa e soldador, de Wilson, na zona do Dji d' Sal, lá para as bandas da Cova d' Inglêsa, e do Mestre Cunke, na Pontinha, no outro extremo da cidade; as oficinas de manutenção das máquinas das companhias Millers & Corys e da Shell, para os lados da Craca, junto ao mar; da Fábrica Favorita, na Chã de Cemitério; da Padaria Jonas Whanon, no Largo John Miller; da Fábrica de Tabaco, no alto do Quartel Militar, junto à Escola Nova; e da Central Eléctrica, na Rua Justice Bicker, junto à Pracinha d' Dotóra.
(Semedo, 2019)

Esses conhecimentos foram essenciais para a criação de escolas de Artes e Ofícios que realizaram um trabalho profundo de transmissão de conhecimento na criação de gerações.

Mindelo, contou com Mestres, que se tornaram professores nos cursos técnicos. Não ensinavam apenas tecnologias, eram educadores no sentido clássico da educação. Havia outros Mestres que, apesar de nunca terem sido professor formais das escolas, eram Mestres informais, filósofos de essência enquanto figuras que marcaram a sociedade.

Se alguns períodos e marcos como a colonização e o povoamento de Cabo-Verde, pelo aparecimento do povo cabo-verdiano resultante tanto do cruzamento do contingente branco e do contingente negro como do cruzamento dos nórdicos através dos ataques dos piratas, mais tarde com o povoamento Inglês da ilha de São Vicente e do cruzamento de raças através do Porto Grande foram indispensáveis para o recrudescimento do pensamento artístico, o pós-independência (1975) pode-se considerar um período crucial que marcou a abertura das ilhas a novos horizontes no campo da arte, da cultura, da política e da educação. Com isso, criou a idiossincrasia do povo Cabo-verdiano e tornou-se fácil saber porque é que têm esta natureza e espiritualidade.

Criaram-se sinergias híbridas entre os jovens com mais rebeldia e os adultos mais experientes, todos aliados à vontade de contribuir para uma nova aurora para a criação de uma identidade mais liberta.

A geração de 36¹, todavia, continuou na frente das novas batalhas. Estiveram próximos e sempre disponíveis para apoiar as iniciativas dos mais jovens pós 1975, aqueles que se propunham agir para criar e inovar de forma autónoma no seio da comunidade. Participando ainda vivamente no novo momento histórico e político, estavam os da geração de 36, ainda ativos, mais próximos dos “rebeldes” com quem, de uma certa maneira, se identificavam no seu tempo de rebeldia. (Lopes, 2021: 25)

A independência política foi também acompanhada de uma independência cultural e artística mais ousada nas mais diversas formas de expressão da arte, com uma explosão no campo da música popular com resgate dos géneros musicais tradicionais esquecidos como o Batuque, a Tabanka e o kolá e, apetência para apreciar géneros musicais contemporâneos como o Rock, Reggae, Discos. Dá-se o aparecimento dos festivais musicais como o Festival Musical da Baía das Gatas, um dos maiores eventos musical de Cabo-Verde que teve a sua primeira edição no dia 18 de agosto de 1984, é realizado anualmente na praia da Baía das Gatas, a oito quilómetros da cidade do Mindelo e que vai na sua 38^a edição, conseguindo cativar milhares de espetadores nacionais e internacionais. Dentro da 7^a arte começaram-se novas experimentações como a longa metragem o testamento do Senhor Nepomuceno da Silva Araújo baseado na obra do escritor Germano Almeida e o Filme Ilhéu de Contenda do Artista e Cineasta Leão Lopes, baseado na obra de

1 Geração do Movimento Claridoso

Teixeira de Sousa. Essa explosão foi visível também no teatro com o aparecimento do Grupo Teatral do Centro Cultural Português e o Festival de teatro Mindelact que é um festival conceituado a nível internacional. Novos movimentos literários apareceram como a revista Ponto & Vírgula. Esses movimentos apareceram também na tecelagem, na pintura, nas publicações culturais, enfim, ganhou-se liberdade para a experimentação criativa. Esse período foi de “agitação criativa” e de empolgação experimental².

Algumas Instituições Artísticas

No percurso existencial de Cabo Verde como nação, houve algumas instituições que foram fundamentais para a criação das matrizes culturais, sociais e artísticas do povo cabo-verdiano. Essas instituições formaram pessoas com valências diversas, com carácter forte e firme, com responsabilidades no desenvolvimento humano do nosso país.

Assim, urge retratar o papel social e cultural de instituições que trataram da educação não formal e formal e que contribuíram enormemente com estudos antropológicos e sociais que tornaram compreensíveis vários aspetos ligados à identidade cultural do povo cabo-verdiano.

Para tal, pela difusa história da arte em Cabo Verde, não se podem estabelecer balizas históricas, mas marcamos algumas épocas em que estas instituições, a nosso ver, incrementaram as suas mais marcantes ações.

2 *ibidem*

Podemos evidenciar os diversos marcos históricos com cenários distintos, o primeiro na introdução dos saberes pelos escravizados e pelos colonizadores. O conhecimento da panaria trazido da costa ocidental da África continental, por mulheres e homens escravizados e da matéria prima existentes em Cabo Verde, neste caso o algodão, e o índigo para tinturaria, deu origem a uma das mais ricas tradições cabo-verdiana, ganhando nome a nível internacional, servindo como moeda de troca. Pela sua elegância e padronização o pano d' obra era conhecido como sendo pano da escola cabo-verdiana.

A panaria, ou «roupa de santiago», conquistou os mercados da beira-rio e as feiras do mato, muito no interior. Impôs-se pela qualidade e padronagem e, a breve trecho, assegurava transações de vulto. Muitas vezes que não tivesse «panos das Ilhas de Cabo Verde» dificilmente adquiria escravos. As descrições falam a cada passo da excelência da «roupa de algodão (...) que vem das ilhas de Cabo Verde (e quanto melhor, melhor)» (Carreira, 1983: 29)

No sentido social, segundo o investigador Manuel Figueira³ o *pano di terra* de cadilho branco (designados em Pilão Cão, Santiago por: panu di boca branco), na época colonial eram utilizados em cerimónias de casamento. Durante a cerimónia, o pai da noiva levava os papéis de matrimónio debaixo do braço e o pano di terra sobre os ombros para esconder os documentos. O *pano di terra* também adornava a cadeira da noiva.

Num cenário pós-escravatura, com a ascensão do Porto Grande do Mindelo - ilha de S. Vicente, Cabo Verde, representando um

3 Fundador e Director do CNA

novo projeto liberal com a utopia de se criar um novo tempo⁴ atraindo assim, povos de diversas parte do Mundo, como os ingleses, supra referidos, que trouxeram tecnologias ligadas às empresas carvoeiras e navais, as companhias italianas que tinham uma presença marcante na rota para América do Sul, outras companhias francesas e alemães que marcaram o país com as suas tecnologias e dinâmicas culturais, sociais, económicas e políticas.

Com isso, Cabo Verde, através do Mindelo definiu a sua pujança e o pulsar do seu calendário cultural começou, quando foi criada a escola filarmônica de Música Marcial.

Neste ano a que estamos, foi criada uma Escola Municipal Filarmónica de Música Marcial, sob a direção de bom professor e atenta a idade dos executantes para a época, podia-se considerar bastante regular. (Ramos, 2003: 48)

Essas dinâmicas deixaram marcas indeléveis na cultura, nas artes e tecnologias e nos aspetos sociais que moldaram grandemente o pensamento artístico cabo-verdiano.

Ressalta-se o papel da Escola de Pontinha, do Mestre Cunke⁵ “aprendeu serralharia-mecânica nas Oficinas Inglesas tendo-se tornado exímio Mestre das Oficinas do Estado, na Pontinha, em 1932.” (Semedo, 2019), pariu Mestres de artes e ofícios, onde operacionalizou um grande avanço tecnológico através das ofi-

4 Silva, A. C. (junho de 2019). Porto Grande. do carvão aos contentores. (F. Antunes, Entrevistador);

5 Cunke, nome próprio Teodoro Gomes, nasceu em Santo Antão a 7 de janeiro de 1907 e veio a falecer em Lisboa, a 26 de abril de 1964.

cinas, dando suporte ao Porto Grande do Mindelo. A ONAV (Oficina Naval) com os conhecimentos das engenharias e tecnologias navais, formado a partir dos conhecimentos tecnológicos dos ingleses que mais tarde formariam também grandes Mestres navais de Cabo Verde.

Nas outras áreas como a literatura, Cabo Verde acompanhava as correntes modernas 36, com obras de grande valor como Claridade. No cinema ousou-se fazer filmes que a acompanhavam o crescimento do cinema mundial, como o drama amoroso “O segredo do coração culpado, A vingança do Cavaleiro Mascarado e O Guarda Vingador, do realizador Henrique Pereira, ambos do género western. cinema mindelense dos anos 40 e 50 do século XX, tido como a época áurea da sétima arte cabo-verdiana” (Fortes, 2009:12)

Conquistada a independência em 1975, no período pós-colonial, marcado pelo regresso ao país pessoas dotadas de conhecimentos no ramo da arte e da cultura, ideologicamente engajados, estes conseguem promover ações e dinâmicas criativas na linha de movimento artísticos como a criação da Cooperativa Resistência, do Atelier Mar, da Galeria Alternativa, entre outros.

Imbuídos de conhecimento e formação, esses artistas regressados que iniciaram com lecionação em Portugal e posteriormente em Cabo Verde, partilhavam as tendências contemporânea na América e na Europa.

Tendentes ao que se poderia considerar ou o que se designaria protomovimento, não houve preocupação de sustentar teoricamente o que era realizado em tempo de urgência, em que viver intensamente as novas experiências e os novos desafios criativos era

tão absorvente que não deixou espaço para a tradição académica, por isso não quer dizer que não tenha havido pensamento formal em processo, estudo e investigação. O que poderá ainda chegar à luz do dia. (Lopes, 2021)

Não para fechar o estudo, mas sim para abri-lo a novos debates, olhares e reflexões, discorre-se sobre duas instituições que tiveram um papel preponderante enquanto escolas pós-independência que criam bases/fundações para a arte contemporânea em Cabo Verde

**Do Centro Nacional de Artesanato (CNA)
ao Centro Nacional de Arte, Artesanato e Design (CNAD).**

Devemos também procurar, eu já vos falei disso, desenvolver o nosso artesanato: potes, esteiras, panos, bandas, etc...

— Amílcar Cabral

Baseados na ideologia de Amílcar Cabral e motivados por uma preocupação comum que era de “conhecer e dar a conhecer as potencialidades culturais do nosso povo” (Figueira. 1979) os contornos para a criação do CNA, começaram a se formar em 1975, a partir de elementos que se juntaram, promovendo ou colaborando em exposição que tinha exatamente esse objetivo, unidos por uma firme vontade de participar mais profundamente na defesa da cultura popular.

Tratava-se de professores do Ciclo preparatório e do Liceu Ludgero Lima, Manuel Figueira, Bela Duarte, Luisa Queiróz e Maria Clementina Santos, acabados de chegar à Cabo Verde que sempre motivaram os seus alunos no sentido de participarem numa pesquisa cultural para que as tradições e arte do povo pu-

dessem ressurgir do anonimato em que o colonialismo as tentou enterrar, como o batuque que tinha como objeto iconográfico o pano di terra e outras formas de manifestação artística e cultural como relata “o Batuque bem como outras formas de música tradicional forma muito combatidas pelas autoridades e pela igreja, seja diretamente, seja através do denegrir da natureza e origem: música de preto; música não civilizada,” (Gonçalves, 2006: 26)

Com o entusiasmo académico e cultural, Manuel Figueira⁶, um dos elementos da equipa, procedeu-se a uma investigação que culminaria numa inventariação das diversas tipologias de peças etnográficas do artesanato nacional, com um peso significativo na ilha de Santiago, onde se tomou a consciência da riqueza artesanal (balaies, esteiras, esteirados, potes, chapéus, instrumentos musicais, trabalhos em coco, panos, entre outros) (Figueira, 1980).

O fascínio pela tecelagem, uma das manifestações mais ricas pelo seu valor histórico e artístico, ditou a direção das ações que precederam tanto na investigação como na produção.

A complexidade e a beleza dos *panos di terra*, a eminente extinção dos tecelões e consequentemente dos panos, e pelo facto de não terem transmitido esses conhecimentos aos jovens, levou este grupo de professores a determinar não deixar morrer a tecelagem.

6 Manuel Figueira é natural da ilha de S. Vicente em Cabo Verde em 1938, e viveu em Portugal entre 1960 e 1974, onde frequentou o Curso Complementar de Pintura da Escola Superior de Belas Artes de Lisboa. Concluído o Curso, regressou a Cabo Verde em 1975 para colaborar com a revitalização da cultura popular. Com algumas colegas professoras, funda a Cooperativa Resistência em 1976, com o objetivo de manter viva a tecelagem tradicional cabo-verdiana. De janeiro de 1978 a março de 1989 foi Diretor do Centro Nacional de Artesanato onde orientou artisticamente o projeto, concebendo e executando obras suas, recorrendo às técnicas de tecelagem tradicional, tapeçaria e tingidura.

O assunto dissertado, serviu de mote para a criação de uma instituição inédita em Cabo Verde em 1976, a Cooperativa Resistência, nomenclatura baseada no cooperativismo, na resistência cultural de pela referida equipa de professores mencionados nos parágrafos anteriores, a esta equipa se juntou artesãos auxiliares; aprendizes; pessoal de administração; serventes e guardas.

A Cooperativa Resistência marcou o início da concretização de uma escola preocupada com a cultura e a produção do artesanato cabo-verdiano, iniciando à realização de uma pesquisa etnográfica do artesanato cabo-verdiano, com destaque para a área dos têxteis. Para a sua efetivação, o grupo trabalhou juntamente com tecelões que ensinaram as técnicas tradicionais das ilhas de Santo Antão (Nhô Griga⁷) e Santiago (Nhô Damásio⁸).

Pelo trabalho e estudos que efetuavam, havendo horas de trabalho prático, horas de estudo de autores sobre o artesanato, horas de aprendizagem de desenho e pintura (incluindo visitas de estudos para levantamento de motivos culturais), horas de pesquisas e experimentações de tapeçarias, em 1979, o grupo sentiu a necessidade de transformar a Cooperativa Resistência em CNA - Centro Nacional de Artesanato, tornando-se na primeira instituição cultural com uma política pública a ser criada logo após a Independência com grande importância em Cabo Verde.

O CNA, com o objetivo da preservação do património cultural cabo-verdiano, “Conservação e desenvolvimento de todas as modalidades de arte tradicional do povo de Cabo Verde,” (Fi-

7 Mestre Tecelão de Santo Antão com amplo conhecimento da tecelagem.

8 Tecelão de Santiago com mestria no *Pano di Terra*.

gueira, 1980), instalou-se na casa do Senador Vera Cruz⁹, no edifício que ele doou para ser inicialmente o primeiro Liceu de São Vicente, o Grémio Cultural e, mais tarde, a Rádio Voz de São Vicente, restituindo ao mesmo o papel educativo e a força sociocultural que outrora desempenhou.

O CNA levou a cabo uma pesquisa aprofundada sobre a tecelagem em Cabo Verde. Tal investigação começou com a recolha de peças de tecelagem em todas as ilhas, desde as matérias primas, os instrumentos, os produtos finais aos próprios mestres da panaria cabo-verdiana.

A inovação e o sentido da preservação da identidade cultural, ficou bem marcada pela introdução da tapeçaria a partir do ano de 1980, priorizando o desenvolvimento, mesmo sendo autodidatas na referida técnica.

A matéria-prima utilizada era a lã de caraculo nacional, cardada e fiada na ilha do Maio, o algodão nacional cardado e fiado no CNA e algumas fibras estrangeiras, passando a confeccionar peças de carácter utilitário como tapetes e bandas para cadeiras de descanso, numa incontestável criação de design.

A mesma Instituição funcionou sob a tutela do Ministério da Coordenação Económica até 1980, data em que passou para a tutela do Ministério da Educação e Cultura, que é onde faz mais sentido estar tutelado.

9 Augusto Pereira Vera-Cruz nasceu no dia 18 de novembro de 1862 e faleceu no dia 05 de dezembro de 1933, armador, comerciante, político, agente consular de vários países – Brasil, Uruguai, Inglaterra, Rússia – tanto na ilha do Sal como na de S. Vicente.

Esta instituição teve um papel social incontestável na reinserção dos reclusos através do artesanato. No CNA havia uma loja de artesanato onde os artesãos iam vender as suas peças para serem revendidas, através de um procedimento de controlo de qualidade, onde uma grande parte das obras era dos reclusos. Se a motivação para venda dos trabalhos era facilitar a reinserção dos reclusos na sociedade, para outros tantos, era uma fonte de rendimento para as suas famílias.

No entanto, pese embora esse trabalho, em 1997 foi decretada a extinção do CNA (nº 98/97, de 31 de dezembro).

Sinais de recuperação do CNA e das suas atividades ligadas ao artesanato, mesmo que tímidos, deu-se em 2008 com a criação do Museu de Arte Tradicional no edifício do antigo CNA, onde antes foi casa, liceu, club recreativo (Grémio) e rádio.

O Museu de Arte Tradicional foi enquadrado na política de reutilização dos monumentos históricos, pretendendo oferecer ao país mais um espaço cultural e científico que, de acordo a Lélis (2009), como instituição museal, o edifício pretendeu recuperar o seu papel como força sociocultural que desempenhou enquanto grémio e como instituição radiofónica. Assim, o espaço expositivo do museu terá uma representação de cada etapa.

A dinâmica do museu girou à volta do artesanato cabo-verdiano, abordando exposição permanente de artefactos de artesanato que continham também com uma mostra viva, isto é, apresentação ao vivo das técnicas de tecelagem, e também, através da vertente educativa do museu, pretendeu através de um projeto, a realização de ateliers de formação pontuais em

áreas como a tingidura, bordados, pintura, cestaria, cerâmica, etc., projeto este que não chegou a ser executado.

Após um longo período de inatividade, com objetivo de continuar o trabalho de investigação e de ação levadas a cabo pela instituição ora extinta, o CNA foi reaberto em 2011, mesmo faltando ainda a publicação do seu estatuto, com a sigla de CNAD – Centro Nacional de Artesanato e Design, para resgatar a prática artesanal que há muito se tinha perdido ou quase isso, e acrescentando o design para dar mais qualidade e melhor apresentação.

Em 2018 recupera sua dignidade, o governo de Cabo Verde reconheceu que nada enquanto instituto Público saindo da situação fragilizada do ponto de vista da sua existência enquanto instituição e passa a ser um instituto Público vocacionado para a arte o artesanato e o design, através da publicação do BO nº 32 da I Série de 24 de maio de 2018 e passa a denominar-se de Centro Nacional de Arte, Artesanato e Design – CNAD, tendo como visão, ser uma plataforma de desenvolvimento e promoção cultural sustentável com reconhecimento nacional e Internacional.

Com o projeto iniciado em 2011 para o reconhecimento do artesanato como uma categoria profissional e a criação do selo de qualidade para o artesanato nacional, legalmente conseguiu-se que o artesanato fosse reconhecido como categoria profissional e entregue aos artesãos certificados o cartão de artesão.

Com um programa de restauração e remodelação da estrutura do edifício iniciado em 2019, no dia 30 de julho de 2022, foi inaugurado um “novo” CNAD, com vista a acolher a nova resistência que deu origem ao antigo CNA, fazendo uma perfeita sintonia entre o con-

temporâneo e a tradição um resgate do passado num casamento com o futuro, marcando uma nova era na cultura de Cabo verde.

O Atelier Mar

Vocacionado para a promoção da cultura cabo-verdiana, em 1979 na ilha de São Vicente, nasceu o Atelier Mar, fundado por Leão Lopes, organização autónoma centrada, na sua fase inicial, na revalorização da cerâmica que, através de iniciativas de animação cultural e de formação profissional, desde sempre se vinculou ao estímulo de jovens, interligando práticas interculturais à arte, cultura e ao desenvolvimento.

A ideia do Atelier Mar surgiu quando regresssei para Cabo Verde, tinha feito Belas Artes e tinha sido um ceramista com um bom mercado, representei Portugal na Inglaterra através de algum destaque que tinha de momento. Mas antes de vir, terminei a minha especialidade em Educação. Sempre queria ser professor e sou professor, mas nunca na educação formal. (Lopes, 2022)

A motivação da criação do Atelier Mar, além do objetivo artístico de formação de pessoas com capacidades de criação no ramo da olaria e cerâmica, foi também a vontade política e social do seu fundador. “O meu objetivo primeiro foi de educação, eu era um professor devidamente habilitado em educação artística.” (Lopes, 2019: 202)

O fundador do Atelier Mar, marcou o início da independência em 1975 como um momento importante para iniciar as suas atividades como educador. Esta marco contrapôs com aquilo que maioria das pessoas pensavam na altura, sob o governo do PAIGC (Partido Africano da Independência de Guiné e Cabo

Verde). Na perspectiva de Lopes (2022), apesar de às vezes as pessoas terem uma má ideia do movimento e dos benefícios da independência, esgotando-se tudo numa repressão que de facto existiu, mas apesar do regime imposto pelo partido único¹⁰ na altura ter as suas prioridades, o governo tinha a sensibilidade e estava ciente que uma das suas prioridades era de resgatar aquilo que há séculos queria resgatar que era a identidade cabo-verdiana como povo com um certo perfil.

Essa política governamental do partido do regime tinha também os seus limites e, motivou o fundador do Atelier Mar a procura de outros caminhos para chegar ao mesmo objetivo, ou seja, o objetivo comum da época que era contribuir para a criação de um Cabo Verde mais desenvolvido, culturalmente, socialmente e economicamente.

De acordo Leão Lopes *op cit*¹¹, o Atelier Mar também nasceu por não concordar com algumas políticas da altura. Apesar do fundador também querer a sua “trincheira”, o seu espaço, que lhe permitiria sobreviver. “Sou produto de uma instituição que eu criei para sobreviver, com base em tudo aquilo que era a minha experiência humana em Portugal”. (Lopes, 2022).

Visível também foi a ação social que esteve na base da criação do Atelier Mar. Juntando uns jovens (adolescentes) para o criar ações em torno daquilo que era cerâmica em São Vicente, encontrando-se isolado para enfrentar o novo desafio, iniciou as

10 Regime governamental de Cabo Verde, liderado pelo do PAIGC, antes da abertura política para o regime democrático em 1990.

11 Lopes, L. (janeiro de 2022). O pensamento Artístico do Atelier Mar. (M. Fortes, Entrevistador)

atividades onde a grande determinação era a cerâmica, tecnologia totalmente nova em São Vicente, e o seu fundador relata que foi muito criticado porque, no pensamento de alguma “massa crítica” ia fazer cerâmica e não havia argilas em São Vicente. E assim nasceu o Atelier Mar onde, com as experimentações e estudos realizados percorreu quase todas as possibilidades técnicas no campo da cerâmica. A cerâmica tornou-se uma referência em todo o território.

Tendo o design discernindo como método para desenhar os caminhos até chegar as soluções, Atelier Mar assumiu essa visão do design como abordagem, como filosofia e como ciência ao serviço do artesanato, mas também ao serviço do pensamento em muitas áreas científicas, artísticas, educativas e industriais. Segundo (Lopes, 2019: 203) “o design e o artesanato, em especial o contemporâneo funcionam em diálogo, mas devem ser entendidos: o primeiro como disciplina teórico/criativa, de suporte, estruturante e, o segundo, como estrutura oficial de produção”. Apostado na inovação e na visão de resolução dos problemas locais a partir de matéria prima endógena, o Atelier Mar foi a primeira instituição a utilizar e a assumir o design associado ao artesanato para dar resposta as necessidades da população.

Através do seu Diretor, Leão Lopes, o Atelier Mar assumiu como missão contribuir para o desenvolvimento endógeno dos cabo-verdianos através da fusão telúrica com o chão de Cabo Verde, encontrando-se nessa gesta com muitos mestres, sendo, sem dúvida, o maior deles, Baltasar Lopes. O Atelier Mar, levou aos quatro cantos de Cabo Verde a superação da pobreza pela arte do uso criativo de tecnologias e utilização de novos materiais.

Passando a ser reconhecido como ONG – Organização Não Governamental sem fins lucrativos, em 1987, ele definiu o seu eixo de atuação ao serviço do desenvolvimento das comunidades, alargando a sua área de atividades com formações nas tecnologias como serigrafia, carpintaria, audiovisual, design gráfico e de equipamento, design de habitação e fabricação de materiais de construção com tecnologias adaptadas.

Apesar de ter o Centro vocacionado para formação em Mindelo, o Atelier Mar alargou a sua área de atuação ao longo dos anos a várias ilhas, como Santo Antão, Maio, São Nicolau, Santiago, entre outras. No caso da ilha de Santo Antão, precisamente na localidade de Lajedos, que faz parte do concelho do Porto Novo, onde se desenvolveu um projeto de desenvolvimento com a população, promovendo o artesanato e outras áreas de produção alternativa, implementando atividades para valorizar as potencialidades locais, como o Museu de Sítio, a fábrica de produção de lajetas, potencializando a economia solidária, visionariamente para benefícios sociais e culturais aos problemas locais da pobreza.

Centrado no desenvolvimento comunitário e focado em recuperar e promover as artes e ofícios de Cabo Verde, o Atelier Mar usou a arte e tecnologias para desenvolver um extraordinário trabalho junto da população mais carenciada, não só de São Vicente com atuação em duas comunidades piscatórias, São Pedro e Salamansa e no meio rural como Madeiral e Calhau, na periferia urbana do Mindelo como Alto Bomba, mas também na ilha de Santo Antão, sempre com a preocupação da integração social e a preservação dos recursos hídricos e ambientais e da cultura e identidade das populações rurais.

Um dos projectos mais relevantes que o Atelier Mar promove situa-se na povoação de Lajedos na ilha de Santo Antão. É uma comunidade rural, que se dedica essencialmente à agricultura de subsistência e aos trabalhos de construção de estradas, diques e outras obras de Emprego Público no âmbito das Frentes de Alta Intensidade de Mão-de-obra, (FAIMO). As famílias são numerosas, de 7 a 11 elementos cada, os jovens vivendo sem emprego, as mulheres chefiando cerca de 47% das famílias; estes e muitos outros problemas sociais presentes, que condicionam o desenvolvimento local, tais como a gravidez precoce, o abandono escolar, o alcoolismo e o desemprego, caracterizavam o contexto no momento em que surgiu o projecto de desenvolvimento comunitário, há 20 anos. (Paiva, 2009:111)

Preocupado com as artes e cumprindo o seu papel educativo de ensino que sempre desempenhou, em 2004 criou a M_EIA - Mindelo Escola Internacional de Arte, para alargar em profundidade a ação investigativa e criar uma geração de jovens capazes de multiplicar a visão e ação do Atelier Mar e estendê-la a mais comunidades.

O M_EIA serve também de base para a formação em educação artística, tão necessária ao desenvolvimento inteligente, criativo e equilibrado do cabo-verdiano.

De acordo com José Paiva¹², o objetivo do M_EIA é de dar atenção ao papel das indústrias culturais como motores de desenvolvimento, riqueza e emprego e promove a cultura artística contra a exclusão, numa perspetiva pedagógica.

Na criação da escola, houve uma junção e discussão de ideias de pensadores, investigadores e professores, numa partilha entre

12 *ibid.*

o Atelier Mar e a FBAUP – Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, elaborando currículos preocupados em estimular a capacidade humana, numa perspetiva interdisciplinar que qualifica, atualiza, integra, e permite-lhes adquirir instrumentos para uma maior participação com ética e cidadania, em questões sociais, políticas, artísticas e culturais do contexto em que estão inseridos (Paiva, 2009).

Houve reconhecimento do M_EIA por parte do Ministério da Educação do Governo de Cabo Verde em 2004, legitimando a sua formação onde os cursos de Professores de Artes Visuais, De Design e de Arquitetura, habilitam os que buscam conhecimentos pedagógico-artísticos e outras formas de intervenção artística.

Sendo a única escola de arte formal em Cabo Verde, M_EIA, formou uma primeira turma de Professores de Artes Visuais, que lecionam em várias ilhas de Cabo Verde, desenvolvendo projetos educativos de intervenção urbana e rural, característicos da formação recebida.

Com o sucesso e pertinência do curso de formação de professores para a área artística, muito carenciada em Cabo Verde, lançaram-se duas licenciaturas em artes visuais e design, com duas opções de saída: ensino e profissão liberal. O M_EIA tem ministrados cursos de elevada importância para o contexto nacional como um Mestrado integrado em Arquitetura, além do Curso profissionalizante em Engenharia Civil Sustentável e Pós-graduação em Cinema e Audiovisual.

Nota-se também que, com a criação da escola, pretendeu-se e foi conseguido instituir uma educação em arte que propiciasse o

desenvolvimento do pensamento artístico divergente, mas que caracterizasse um modo particular de dar sentido às experiências pessoais ou coletivas, ampliando a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação

Isto é realmente visível nas intervenções dos seus formandos e formados, através das ações nas ilhas de Cabo Verde, no papel preponderante que têm nas intervenções estéticas da URDI – Feira de Artesanato e Design de Cabo Verde¹³, das suas intervenções comunitárias no projeto OUTROS BAIROS de reabilitação urbana de Alto Bomba¹⁴, na musealização da localidade de Lajedos, na musealização do Museu de Pescas na ilha de São Nicolau e pela intervenção na localidade de Chá das Caldeiras na Ilha do Fogo, que foi até brindado com um Prémio da Bienal de Arquitetura de Veneza em Itália em 2022.

Questionamentos

O Percurso de criação da identidade artística, visual e cultural que se iniciou com o povoamento, ganhou forças com a independência e, nos anos 70, com regresso de Artistas e Artes Educadores que residiam no exterior e as pessoas foram se formando conforme também foi se formando a nação cabo-verdiana. Essas Artistas e Arte Educadores, sentiram que tinha que voltar para ajudar na construção deste país, na senda do caminho ideo-

13 URDI – Feira do Artesanato, da Arte e do Design de Cabo Verde.

14 A reabilitação urbana de um lugar com as características de precaridade encontradas no Alto de Bomba, periferia da Cidade do Mindelo em Cabo Verde. projeto que exigiu uma imersão diária da equipa projetista na vida quotidiana do lugar, vendo e sentindo o dia a dia dos moradores. O projeto juntou à equipa de arquitetos dois grupos de 10 estagiários da universidade M_EIA, Instituto Universitário de Arte, Tecnologia e Cultura e da universidade Jean Piaget, dos Cursos de Arquitetura.

lógico iniciado por Amílcar Cabral de descolonizar, criar uma identidade, valorizar aquilo que é nosso, ou seja de libertação como um facto que a cultura é um instrumento capaz de contribuir para a emancipação dos povos.

Visivelmente é o trabalho notável das instituições culturais que tiveram como missão primordial, desenvolver e potenciar a cultura, a arte, o artesanato e o design como herança histórica e cultural, apostando na sua preservação, investigação, formação, promoção e produção, com o propósito de forjar novas linguagens, valorizando a inovação, a qualidade e o sentido estético, potenciar e fomentar o desenvolvimento de diversas linguagens artísticas no diálogo permanente com extenso campo das artes.

Com isto, não para esgotar o que poderia dissertar sobre estas instituições e o seu papel na construção do pensamento artístico cabo-verdiano, deve-se referir que formaram várias de pessoas que, usando o chão de Cabo Verde (incluindo o mar e o sol), produzem e têm rendimentos, educam os seus filhos e possuem melhor saúde e melhor futuro. “formaram dezenas de jovens que por sua vez formaram milhares de jovens em arte, expressão artística ou aprendizagem através da arte, pela cultura e o seu papel na construção de futuros para Cabo Verde, com os pés fincados na terra, nas mais elevadas tribunas do Estado”. (Fortes P. L., 2021: 2)

Os eventos culturais, as manifestações artísticas, as novas instituições culturais como o CNAD e o Atelier Mar que associam arte e artesanato design, provam que a identidade visual do país vem ganhando qualidade, reflexo da formação do pensamento artístico cabo-verdiano, das instituições e daquilo que

a independência nacional ambicionou, que é a descolonização do olhar e do atuar na arte e na cultura, preceitos fundamentais para que Cabo Verde seja completo com um país independente.

Esses saberes hoje produzidos e estas pessoas formadas pelas referidas instituições, são professores, artistas e artesãos que estão trabalhando na mudança de políticas para que esses saberes transmitidos tenham reflexos diretamente nas comunidades e na sociedade em geral.

As ações promovidas pelas pessoas que continuam o pensamento dos fundadores dessas instituições como o caso da URDI – Feira do Artesanato que bebeu dos saberes do CNA a mistura com o design que é saber do M_EIA e do Atelier Mar, as intervenções artísticas urbanas espalhadas pelas ilhas, os projetos de desenvolvimento artístico das comunidades rurais, o desenvolvimento do teatro e aparecimento de novas formas de artes performativas, os movimentos a volta do cinema e do audiovisual cada dia mais conceituados, promovendo a cultura local e reflexões sobre a sociedade, a expansão da música de Cabo Verde ao nível internacional com a elevação da Morna a Património da Humanidade, as manifestações culturais trabalhadas para o desenvolvimento da identidade cultural, entre outros, mostram claramente o cultivo do exímio trabalho realizado por estas instituições.

Hoje, em termos artísticos, a imagética das ilhas de Cabo Verde, mais concretamente na história imagética da Cidade do Mindelo, tem esta dimensão criativa do pensamento artístico cabo-verdiano, tem a presença desse desenvolvimento secular, a áurea e o cuidado que este grupo de Mestres, Artistas na sua dimensão humanística e outros Artesãos, instituições e pessoas

que nos levaram a questionar e a compreender o papel que tiveram na formação de uma consciência estética e simbólica e das suas ações que pautaram o pulsar do pensamento artístico cabo-verdiano.

Outrossim, essas instituições anteriormente referidas, contribuíram para a construção do pensamento artístico cabo-verdiano, através das suas ações tanto artísticas, artesanais, sociais e políticas, através das influências dos países onde estudaram os seus fundadores, das práticas endógenas, da cultura e da forma como se apropriaram dos conhecimentos e *in puts* recebidos de várias partes do planeta.

Em contramão, encontram-se as políticas educativas, cada vez mais viradas para o sistema burocrático, apesar de revisões curriculares e estudos apontarem para um ensino cada mais endógeno, pela valorização das práticas culturais, artísticas e identitárias, na prática, por conveniência ou por falta de visão, as políticas do ensino artístico e cultural vêm no quarto plano, privilegiando as áreas das línguas, das ciências exatas, da religião.

Como já referido, sendo eu educador e pesquisador nesta área, não se pretende com este texto chegar a conclusões. Apesar das de todo este pensamento, conhecimento, saber fazer e ensinamentos ministrados nestas instituições, ficaram, com a realização deste estudo, algumas interrogações:

- a) Será que é premente para as políticas não considerar prioridade a criação de programas de estímulos vocacionais para a juventude como no campo do artesanato?

- b) Porque é que Cabo Verde possui a música como a mais expressiva manifestação e ainda ser tão parca em políticas públicas de educação artística?
- c) Porque é que a perceção da cultura é difusa e deficitária por parte dos políticos cabo-verdianos?
- d) Porque é que ainda pesa a frugalidade nas mais diversas expressões artísticas fora dos centros urbanos?

Referências bibliográficas

- Carreira, A. (1983). *PANARIA cabo-verdiana-guineense (Aspectos Históricos e Sócio-Económicos)*. Gráfica Europam.
- Fernandes, G. (2006). *Em busca da nação: Notas para uma reinterpretação do Cabo Verde crioulo*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional.
- Figueira, M. (1980). *Tecelagem. Centro nacional de Artesanato (Cooperativa Resistência). uma experiência de 4 anos*. Mindelo: Gráfica do Mindelo.
- Fortes, P. L. (2021). Leão Lopes. Itinerários da cabo-verdianidade. *URDI 2021*. Mindelo.
- Fortes, T. S. (2009, 30 de março). Cinema mindelense é tema de documentário. *A Semana 12*.
- Gonçalves, C. F. (2006). *Kab Verd Band*. Praia: Instituto do Arquivo Histórico Nacional.
- Lélis, I. (2009). *Memória do Centro*. Mindelo.
- Lopes, L. (2019). Design Como Estrutura do Pensamento. Em *Grandes Conversas. Arte, Artesanato e Design* (p. 202).
- Lopes, L. (2022, 29 de janeiro). O pensamento Artístico do Atelier Mar. (M. Fortes, Entrevistador)
- Lopes, M. (1982). *Chuva Braba*. Lisboa: Edições. Lisboa: Edições 70.
- Madeira, J. P. (2014, outubro). Revista Vozes dos Vales: Publicações Académicas. *O processo de construção da identidade e do estado da nação de Cabo Verde*, p. 9.
- Paiva, J. C. (2009). *ARTE/desENVOLVIMENTO. Dissertação submetida para satisfação parcial dos requisitos do grau de Doutor*. Porto.
- Ramos, M. N. (2003). *Mindelo d'Outrora*. Mindelo: Gráfica do Mindelo.

- Romano, L. (1970). *Cabo Verde - Renascença de uma Civilização no Atlântico Médio*. Lisboa.
- Semedo, M. B. (2019, 23 de maio). Escola de Arte e Ofício ou Oficina de Cunke. *Expresso das Ilhas n.º 911* disponível em <https://expressodasilhas.cv/opiniao/2019/05/23/escola-de-arte-e-oficio-ou-oficina-de-cunke/63809>

Outras referências

- Silva, A. C. Grande Reportagem “Porto Grande. do carvão aos contentores”. 11 junho de 2019 disponível em <https://desporto.sapo.pt/video/4yYjbRaVglg8fY902CAd> [7 outubro 2022]

APROFUNDANDO RAÍZES QUE SUSTENTAM A ABORDAGEM CONTEMPORÂNEA DO CNAD NA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM CABO VERDE

Elisângela Monteiro

CNAD

RESUMO

O presente artigo procura refletir sobre práticas institucionais, curatoriais e artísticas levadas a cabo pelo Centro Nacional de Arte, Artesanato e Design (CNAD) em Cabo Verde, que inaugurou, recentemente, o novo edifício em São Vicente, integrando espaço museológico, acervo, centro de investigação e galerias. Partindo do património, apresentam-se evidências de práticas desenvolvidas entre a arte e a educação, no setor do artesanato, desde a data de fundação do CNAD. A pesquisa documental possibilita fundamentar, reforçar e traçar novas práticas que fomentem a ligação entre a arte, o artesanato e o design de identidade cabo-verdiana com a tessitura educativa na atualidade, através de um serviço educativo de excelência. A finalidade é partilhar e transmitir conhecimento e valores estéticos e culturais de modo interativo e transversal, numa dinâmica com as instituições de ensino estatais e privadas, de olhos postos no futuro do que é o manancial estético-visual das ilhas.

O Centro Nacional de Arte, Artesanato e Design (CNAD) tem por missão estimular, potenciar e fomentar o desenvolvimento das diversas formas de Arte, com particular foco na Arte, Artesanato e no Design a nível nacional.

– Génese da partilha de saberes

A génese desta instituição surge da inquietação dos seus fundadores, três artistas plásticos, Bela Duarte, Luísa Queirós e Manuel Figueira, todos formados pela Escola de Belas-Artes de Lisboa e professores do Ensino Secundário, que regressam a Cabo Verde em 1976 acompanhando o processo de afirmação de Cabo Verde como Nação, movidos pelos dizeres de Amílcar Cabral de “A afirmação/libertação pela via da Cultura”.

Juntam-se ao referido trio, Alexandrina Freitas, Clementina Chantre e Mercedes Leite, fundando a Cooperativa Resistência em 1976, que em 1977 deu origem ao Centro Nacional de Artesanato – CNA. Inicia-se assim a história da primeira instituição cultural criada de raiz em Cabo Verde após a independência do país em 1975, com o objetivo central de explorar a nível nacional todas as formas de artesanato tradicional de Cabo Verde, dando prioridade à panaria cabo-verdiana, em perigo de extinção. Em 1997 a instituição é decretada extinta e o permanece fechado até 2005. De 2005 a 2008, o edifício é submetido a obras de restauro e realiza-se uma pesquisa do arquivo e do acervo do CNA. Reabre as portas em 2008 com a designação de Museu de Arte Tradicional com o objectivo de continuar o paradigma do CNA, com a realização de exposições e ações educacionais na área do artesanato e património. Após esse período, há a alteração nome do Museu para Casa do Senador, que, embora voca-

cionado para as artes, perde o seu estatuto de museu. Em 2011, a palavra Design é integrada ao CNA, que passa a se chamar Centro Nacional de Artesanato e Design (CNAD) e a partir de 2018 com um novo estatuto denomina-se de Centro Nacional de Arte, Artesanato e Design.

O referido grupo de artistas e professores fundadores do CNA, foram responsáveis pela investigação, identificação, resgate, recolha, divulgação do artesanato tradicional e respetivos valores históricos e patrimoniais, em todo o território nacional.

A recolha etnográfica, resultou no atual Acervo/Coleção CNAD que comporta um conjunto de aproximadamente mil e seiscentas peças, numa dinâmica espacial e temporal do artesanato cabo-verdiano.

Os fundadores do CNAD, muitos deles professores de Educação Visual e formados em Belas Artes, fizeram uma conexão entre essas duas facetas. Esses elementos, muitos deles professores de desenho no Ciclo Preparatório e no Liceu, procuraram mobilizar os seus alunos para essa grande tarefa. A proposta é que escolas e espaços de memória e cultura se conectassem na tarefa de resgate, conhecimento e preservação do legado artístico nacional com tónica acentuada no artesanato enquanto cultura material e de raiz patrimonial e identitário, na altura denominado de “Arte popular”.

A prioridade de resgate do artesanato tradicional recaiu sobre a tecelagem “Não deixar morrer a tecelagem”. Nisto trouxeram para São Vicente dois mestres artesãos da panaria tradicional, Nhô Damásio e Nhô Griga para recolha de subsídios dos seus saber-fazer:

o ofício do primeiro centra-se nos *Panos de Terra* e o do segundo nas mantas de *Calabédotche* (mantas com tiras de retalhos), como forma de resgate, preservação e transmissão desse saber-fazer tradicional de raiz identitária. Para além do grupo CNA, participaram naquela experiência alunos do Liceu Ludgero Lima que com o mesmo entusiasmo recolheram informações e usaram o tear.

No Centro, desde o início das suas funções, as aulas dos aprendizes dividiam-se na componente prática e teórica: aulas de desenho e pintura, uso e tratamento de matérias-primas locais (algodão e lã de bombardeira), aulas de tapeçaria (que foi introduzida em Cabo Verde nos finais dos anos 70 e início dos anos 80 pelo CNA/Cooperativa Resistência) e tingidura (corantes naturais e artificiais) e outras atividades artísticas estruturadas da seguinte forma: panaria cabo-verdiana e guineense – Manuel Figueira; tingidura – Clementina Santos e Manuel Figueira; tapeçaria – Luísa Queirós e Bela Duarte; desenho e pintura – Manuel Figueira. Quanto às práticas no CNA, a tapeçaria adquire tecnicamente características da tecelagem cabo-verdiana, pelas matérias-primas, pelos instrumentos e ferramentas e pela própria forma de conceção das peças em bandas que, posteriormente, eram cosidas entre si. No tocante à matéria-prima para elaboração de peças têxteis, a equipa do CNA aproveitou a lã de caraculo nacional cardada e fiada na Ilha do Maio, o algodão nacional cardado e fiado no CNA e utilizou também algumas fibras estrangeiras, principalmente importadas de Portugal. Com base em estudos, desenhos e pinturas feitos a partir da observação da natureza, o CNA criou peças de tapeçaria de grandes dimensões, subordinados à temática do mar, da flora de Cabo Verde e das crianças. A par da tapeçaria, a técnica do batique desenrolava-se com os mesmos propósitos.

Nas dinâmicas dessa passagem contínua e entusiástica deste saber-fazer, há sempre uma política de incentivo a pequenas oficinas de produção artesanal e que ensinam o ofício a jovens aprendizes, como é o caso da Oficina de Instrumentos Musicais de Corda do Mestre Baptista (João Baptista Fonseca), o grupo de cerâmica “Terra Cozida”, a oficina do Mestre Pulú (Clarimundo Faria de Andrade), oficina mercenária e cachimbos, e Atelier Mar. Nestas, são convidados artistas e artesãos a ensinar as suas práticas no CNA ou nos espaços próprios, tanto para os aprendizes residentes, como para outros interessados e também as escolas eram convidadas a participar nessas experiências artísticas, na perspectiva de laboratório.

No estatuto do CNA de 1977 está presente no artigo 6º “*A criação de uma escola e artesanato; Organizar um museu de artesanato, e uma biblioteca especializada nessa matéria; Promover a participação popular nas actividades artesanais como um dos objetivos primordiais.*” Na correspondência enviada pelo CNA à “Manufatura e escola Ramsés Wissa Wassef” no Cairo, Egito, em 1980 pode-se ler “no sentido de trabalharem com artistas, crianças, adultos, denominam o CNA de Escola de produção”.

No balanço de atividades de 1979, apontam-se as deslocações às ilhas do Maio e Santiago onde se contactaram mestres artesãos (tecelões e oleiros de Fonte Lima e a interessante visita e oficina na Escola Primária de Fonte Lima, onde os alunos fizeram figuras em barro, peças essas que integram o acervo do CNA). Deslocaram-se, igualmente, à Boa Vista, Santo Antão, São Nicolau – que culminaram, para além do estudo, na recolha de peças de artesanato. No mesmo documento, há alusão à possibilidade da introdução da técnica da tecelagem na Escola Industrial e Co-

mercial do Mindelo. O CNA passa a estabelecer, então, relações de protocolo com os professores e alunas de formação feminina que tinham aulas de renda, bordado, corte e costura.

Enquanto CNA, a instituição teve uma intervenção constante junto do governo, no sentido de uma aposta cada vez maior, mais incisiva e constante no fomento às práticas artísticas no sistema educacional nacional, começando com a proposta da passagem da tutela do CNAD do Ministério da Economia para a Tutela do Ministério da Educação e Cultura. Em 1981, há um pedido claro de ajuda ao governo, em carta endereçada ao Ministro de Desenvolvimento Rural, para que passe a tutela do Ministério da Coordenação Económica para o Ministério da Educação e Cultura, dada a sua natureza, missão e valores defendidos.

O Ministério de Educação, no âmbito da Programação de Educação Visual para o E.B.C (para a 5^a e 6^a classe) de 1986, enuncia claramente e de forma estruturada todos os pressupostos desta disciplina de Educação Visual, programa que foi elaborado sob orientação do CNA. Os dinamizadores do CNA, enquanto professores, “sempre motivaram os seus alunos no sentido de participarem numa pesquisa cultural para que as tradições e arte do nosso povo pudessem ressurgir, saindo do anonimato que o colonialismo as tentaram enterrar”, pode ler-se no manuscrito escrito por Manuel Figueira “Não deixar morrer a tecelagem”, de vinte de junho de 1979, do arquivo do CNAD.

– CNAD hoje

Refletindo sobre a problemática da “educação pela via da cultura”, no dizer cabralista, e, em específico, a educação artística,

é sabido que o contacto com a arte é feito na escola, museus e onde haja fruição de arte e cultura. Por isso, consideramos o CNAD como um espaço cultural com uma vertente museológica de excelência, uma instituição que se assume como um equipamento cultural de qualidade comprovada. Esta prerrogativa manifesta-se através das seguintes práticas:

- Dar a conhecer o seu acervo com cerca de 1400 peças devidamente catalogadas sob fortes diretivas de preservação e conservação. Estes artefactos contemplam áreas como a panaria tradicional, a tapeçaria, a tingidura, os bordados, a pintura, a cestaria, a cerâmica, o design, o mobiliário, entre outros. As peças, do ponto de vista cronológico, datam desde a última década do séc. XIX até à atualidade. As primeiras aquisições remontam ao período da Cooperativa Resistência, através da pesquisa e recolha de artesanato cabo-verdiano de carácter etnográfico realizada em todas as ilhas do arquipélago ou peças incorporadas através de doações de organismos e/ou particulares. A esta coleção juntam-se as peças mais recentes que contemplam peças das Exposições dos Salões *Created in* Cabo Verde, promovido pela URDI Feira do Artesanato e Design de Cabo Verde, decorrentes de concursos de design, que fomentam a troca de experiências entre designers e artesãos, e outras resultantes de Residências Criativas, entre outras ações. Essas peças incorporam o acervo devidamente catalogado nas luzes da museologia contemporânea e das TIC's, respondendo às necessidades da crescente demanda de digitalização, partilha e divulgação do património cultural;

- Como instituição museológica, o CNAD fomenta a prática da passagem de saberes e interações com o público que visita o museu, aliado ao seu papel essencial de preservar, conservar e transmitir a memória cultural – missão enunciada pelo CNA e que perdura ainda hoje na instituição, num diálogo constante passado/presente/futuro;
- Da contemplação das propostas curatoriais e expositivas exibidas nas Galerias;
- Das futuras dinâmicas do Centro de Investigação e Biblioteca;
- No âmbito da Regulamentação do Setor do Artesanato em Cabo Verde, a partir de si, e na relação com as ilhas e o mundo;
- Com o Laboratório Experimental de Arte, Artesanato e Design (LEAD), o CNAD propõe recuperar e adaptar os módulos dos antigos cursos de formação do CNA e CNAD. Este tem como objetivo garantir a continuidade do processo de transmissão dos saberes artesanais às novas gerações de artesãos cruzando as linguagens artesanais e o uso da disciplina do design como ferramenta para potenciar projetos inovadores, abrindo espaço para que o artesanato nas ilhas alcance maior qualidade e excelência, garantido as suas dimensões estética, simbólica, cultural e comercial;
- No mesmo âmbito, a partilha do universo do artesanato cabo-verdiano, através da Plataforma Siart (Sistema Integrado do Artesanato), de fácil acessibilidade e intuitivo, destinado ao público em geral, artesãos, designers, arquitetos, entre outros;

- Através de um programa educativo que tem levado a cabo ao longo dos anos, revelando-se como local essencial para o contacto com a arte, que visa estimular de maneira prazerosa e instrutiva os conceitos e preceitos artísticos teóricos e práticos do imenso e diverso universo da área artística que a instituição pode proporcionar.

Acerca da relação do CNAD com as escolas, o museu (sem descuidar as outras dinâmicas da instituição) possibilita ao estudante ampliar o seu conhecimento do mundo que o rodeia, permitindo uma melhor interação com o meio social em que vive, enriquece a sua formação cultural e melhora a sua capacidade de expressão. Assim sendo, é importante que as escolas e os professores criem sinergias entre instituições, visto que as ações educativas no museu sejam importantes para a produção do conhecimento em arte dos estudantes, tornando-se fundamental encurtar o caminho que separa a dimensão cultural e a educacional. Para além do desenvolvimento de atividades artísticas, o acesso ao museu de forma presencial ou através da partilha online do acervo digital, possibilita ao estudante uma maior e melhor compreensão da cultura nacional, dos valores patrimoniais, históricos e identitários, que acompanha a instituição desde a sua formação, como exemplificamos acima.

_O novo CNAD

Inaugurado recentemente, 2022, e enraizado no conhecimento e na valorização de todo o percurso feito pela instituição, elege-se pois enquanto espaço cultural moderno, lugar de partilha, interação e conexão cultural, com foco das artes plásticas e design visuais, e no artesanato em particular, contemplando na

sua infraestrutura: um espaço museológico, galerias, o acervo e espaço de investigação.

Considerando tendências e demandas contemporâneas de espaços culturais, o CNAD continua a sua política de visitas de estudo guiadas e liberalização dos acessos ao conhecimento das obras, quer através do acesso direto às coleções do museu, quer através das partilhas online, de forma a tornar-se mais acessível a todos. Nesta perspectiva, o CNAD assume-se como um espaço de preservação de memória histórica e atemporal, que visa a preservação patrimonial, a comunicação, através da educação e aprendizagens não formais e, enquanto espaço cultural, no sentido mais lato das suas funções, assume-se como um espaço educativo e cultural dentro das demandas da sociedade contemporânea. A arte na educação e a educação pela arte têm de caminhar de mãos dadas para uma sociedade melhor e mais inclusiva. O sector educativo e o sector cultural são troncos da mesma edificação de um pensamento intelectual que abre caminhos a novas formas de pensar e analisar a sociedade – um diálogo constante entre o campo museológico e o educacional. O professor, entrosado com as políticas educacionais propostas pelo museu, deve conhecer as obras, processos, matérias-primas das obras a contemplar, enquanto autoconhecimento que deverá ser transmitido, como vivência e experiência in loco. Em paralelo, a visita virtual complementa a presencial, mas não a substitui, uma vez que é no contacto direto com a realidade contingente que acontece uma produção de representações e emoções capaz de gerar mais significados e aprendizagens novos.

A educação artística nas escolas é, nesta medida, passagem do conhecimento e um nutrir constante de uma estética reflexiva

aliada ao conhecimento do património estético-cultural, identitário e matricial. Por sua vez, experienciar a arte como fluxo de impressões, percepções, sensações e elevação do sentido estético reflete-se na continuidade e atualização da construção de uma estética e linguagem visual cabo-verdianas.

Enquanto CNAD, o sentido de missão perpetua-se, ao transmitir o repertório que testemunha essa memória coletiva. Isto é, o fomento e incentivo das visitas das escolas às exposições, debates e conversas e outras atividades artísticas têm sido uma constante, bem como a participação nas oficinas, sobretudo ligadas aos fazeres têxteis como a tingidura e o batique, tecelagem no tear e cerâmica.

O contacto com o Ministério da Educação, convidando todas as escolas do Ensino Primário e Secundário de São Vicente a visitarem as exposições em visitas guiadas e devidamente estruturadas, convite também endereçado às universidades e professores de Educação Artística, têm fornecido dados relevantes e que possibilitam a exploração da relação do museu com as escolas. Isto, numa tentativa de perceber a potencialidade do CNAD enquanto centro de formação em educação artística, a partir de uma abordagem da experiência educativa levada a cabo nesta instituição ao longo do seu percurso e uma parceria possível para a formação artística, através de um programa educativo de excelência, como centro de pesquisa e fomento à sua acessibilidade e inclusão para todos e formação de públicos para a arte. Acreditamos que, ao contribuir para a formação da cultura visual, artística e cultural dos estudantes, os educadores também são sujeitos a um efeito positivo ao nível da autoformação, o que facilita as ligações entre educação formal e informal e uma

sinergia entre museu e escolas, contribuições, ao fim e ao cabo, para a formação artística e social – um mediador.

Nesta ótica, o CNAD prima por um serviço educativo de excelência, recorrendo à pesquisa, investigação e transmissão de conhecimento e valores estéticos e culturais de forma sempre interativa e transversal a todos os campos artísticos e culturais, numa dinâmica constante com as instituições de ensino quer estatais, quer privadas, de olhos postos no futuro do que é o manancial estético-visual das ilhas.

Referências bibliográficas Arquivo CNAD

Estatuto do CNA de 1977.

Balanço Final Atividades CNA 1979.

Programação de Educação Visual – Ministério de Educação, no âmbito do E.B.C. (5ª e 6ª classe), 1986.

Manuscrito “Não deixar morrer a tecelagem”, 20-06-1979.

Carta dactilografada enviada pelo CNA ao Primeiro Ministro, 1981.

Carta dactilografada endereçada ao Ministro do Desenvolvimento Rural, 1981.

Carta dactilografada enviada pelo CNA à “Manufactura e escola Ramsés Wissa Wassef” no Cairo, Egito, 1980.

CABO VERDE – APRECIÇÃO ESTÉTICA E ARTÍSTICA DAS ARTES DO CONTINENTE: UM BREVE ESTUDO DE CASO.

Carlos Emanuel Santos

FaED/UnicV

RESUMO

Este estudo teve como objetivo perceber prováveis modificações na forma de apropriação e análise das obras de arte negro-africana dos estudantes cabo-verdianos após uma formação de duas semanas que decorreu, durante o mês de agosto de 2021, na ilha de São Vicente. O mesmo estudo foi apresentado no Encontro Internacional sobre Educação Artística (Mindelo, Cabo Verde). Aplicou-se, para o efeito, para além da formação, fichas de diagnóstico e de verificação e foi lançada a seguinte hipótese: os estudantes universitários não desenvolveram ainda o gosto estético pela arte realizada no continente e isso deve-se ao desconhecimento que passa pela ausência de diálogos, de informação, de educação e de encontros interculturais com o continente.

Introdução

Cabo Verde, por ser um país formado por ilhas (10 no total) e alguns ilhéus, viu-se geograficamente desligado do Continente Africano e este facto acabou por lhe moldar a sua história, resultando num certo afastamento social e cultural da sua população em relação aos seus vizinhos mais próximos localizados na costa Ocidental Africana. Esse afastamento também é histórico. A partir dos finais de Setecentos e princípios de Oitocentos os cabo-verdianos eram vistos na literatura portuguesa como “semi-civilizados”, ou seja, entre o civilizado branco europeu e o bárbaro negro africano. Nos anos 30 do século XX, alguns Claridosos tentaram “consertar” esta imagem. Por exemplo, Pedro de Sousa Lobo sublinha que “cultural e sociologicamente Cabo Verde já não é África, embora etnicamente não seja Europa” (Tavares, 2011/2012: 81). Esta realidade geográfica, histórica¹ e literária, à qual se adicionam políticas de educação no período colonial e pós-independência do arquipélago, marcadas pela presença de poucos conteúdos históricos e culturais da África continental, também no que diz respeito à arte, podem ter contribuído para a formação de um afastamento profundo em relação ao continente?

O trabalho intitulado “Cabo Verde – Apreciação estética e artística das artes do Continente: um breve estudo de caso” apresenta o método, uma breve análise conceptual dos seguintes termos: belo, gosto estético e arte negro-africana, bem como os resultados do estudo.

1 Ver, entre outros autores, Romano, L. (1970). *Renascença de uma Civilização no Atlântico*. Lisboa: Edição da Revista Ocidente; Vaschetto, B. (1987). *Ilhas de Cabo Verde: origem do povo cabo-verdiano e da Diocese de Santiago de Cabo Verde*. Boston: Edição Farol; Santos, D. (2017). *A imagem do cabo-verdiano nos textos portugueses: 1784-1844*. Praia: Livraria Pedro Cardoso.

O Método

O objetivo do artigo é demonstrar os resultados de uma pesquisa qualitativa, na medida em que, buscam contribuir para o entendimento de uma dada realidade cultural e social, realizada junto de estudantes universitários cabo-verdianos, através de um curso de verão, integrados na FaED – UNICV Faculdade de Educação e Desporto da Universidade de Cabo Verde, em São Vicente, durante o período de 16 de agosto a 27 de agosto de 2021.

A nossa experiência académica leva-nos a traçar a seguinte hipótese: os alunos universitários não desenvolveram ainda o gosto estético pela arte realizada no continente, e isso deve-se ao desconhecimento da mesma, possivelmente devido à ausência de diálogos, de informação, de educação e de encontros de culturas. Para confirmar ou refutar a hipótese realizou-se um curso sobre arte negro-africana e adotou-se uma metodologia centrada em aulas expositivas e laboratórios/oficinas que apresentaram momentos distintos (observação livre, artistas convidados, visitas e interpretação histórica e estética) realizados na Universidade de Cabo Verde, na exposição “AKUABA África | Cabo Verde . Raízes” que esteve patente no Palácio do Povo, no Mindelo e na visita à própria casa do colecionador Carlos Morbey Duarte. Os participantes, no total de 17, eram estudantes dos cursos de Educação Artística (FaED - UNICV), de História e Geografia (UNICV), do Turismo (ISCEE) e da Arquitetura (UniPiaget), todos familiarizados com as artes.

Foram aplicadas duas fichas: uma no início da formação, com o objetivo de se perceber o grau de conhecimento e gosto estético em relação à arte negro-africana, designada de “Ficha de diag-

nóstico”; e uma outra, “Ficha de Verificação”, no último dia da formação que visava entender o grau de apropriação dos conteúdos e uma possível alteração do gosto estético conseguidos após o conhecimento de algumas expressões artísticas e culturais da África subsariana. Para que as respostas fossem mais livres e menos afetadas por juízo de valor, cada formando utilizou um número para identificar as fichas.

As matérias disponibilizadas em sala de aula têm sido insuficientes para encarar o afastamento dos estudantes e professores à arte do continente africano. Por esse motivo, a realização das atividades que deram origem à programação que sustenta este estudo cujos momentos foram já anteriormente enumerados.

Verifica-se a necessidade de se expor o “lugar de fala” do professor-investigador autor do estudo, portador de uma formação em arte ocidental, responsável pela ‘transmissão’ de programas curriculares também eles de arte ocidental, o desconforto/problema que o leva a promover esta programação e este estudo.

Nessa sequência, verifica-se a necessidade de expor o que se entende por arte realizada no continente e arte negro-africana.

A programação que enquadra o trabalho de campo deste estudo veio permitir ampliar os conteúdos de sala de aula. Selecionados a partir e em função ao acervo existente na exposição AKUABA, os conteúdos consistiram em: Noções de Arte e Estética; Geografia de África; Arquitetura tradicional africana; Cultura Nok e Ife (Nigéria); Reino de Benim; Cultura Dan (Costa do Marfim e Libéria); Cultura Fang (Gabão, Camarões do Sul e Guiné Equatorial); Cultura Bamileke (Camarões); Cultura Ibo ou Igbo

(Nigéria); Máscaras Gere-we, Grego e Kren (Costa do Marfim); e Pássaro Calau, Senufo (Mali, Burkina Faso e Costa do Marfim).

**Breve análise conceptual: belo,
gosto estético e arte negro-africana**

O dicionário Larousse – Enciclopédia Moderna, define belo como algo que desperta um sentido estético, que suscita um prazer admirativo. O que é esplêndido, magnífico, excelente, transcendente (AA.VV, 2009: 1030). O dicionário de estética dirigido por Gianni Carchia e Paolo D’Angelo refere que belo ou beleza é “tudo o que vemos, ouvimos, imaginamos com prazer e aprovação (D’Angelo, 2009: 57)”. De um ponto de vista estritamente estético, pode-se, paradoxalmente, afirmar que o “belo é uma categoria do belo” e vai para além de outras semelhantes como o ornamento, o sublime, a formosura e a subtileza ou apostos do feio e as suas subdivisões.

Segundo Theodor W. Adorno “é um lugar comum afirmar que a arte não se deixa absorver no conceito de belo, mas que, para o realizar, precisa do feio como sua negação” (Adorno, 2008: 77). Deduz-se que o belo só existe porque existe o feio. O feio é também observado quando representa a injustiça, a guerra, o envelhecido, a morte, a doença. Acima de tudo é feio quando é incompreendido (por parte do contemplador) e não consegue cumprir as suas funções para qual foi criada (Scruton, 2010).

Sobre a arte em África é comum afirmar-se que o “belo pelo belo” ou a “arte pela arte” não existe. Alguns estudiosos não estão de acordo com estas referências, como Frank Willet e Michel Leiris, aqui citados por Kabengele Munanga (Munanga, 2006).

Willet salienta que, a arte decorativa entre os Bawoyo do Congo e a gravura utilizada na produção de certos utensílios entre os Ioruba é “arte pela arte” e Leiris escreve que “os Fula do Níger têm um gosto agudo da beleza das formas”, e defende que se verifica “um sentimento estético dos negros africanos”.

Eduardo Nery tem a mesma opinião a sublinhar que existe o “belo pelo belo” em África. Justifica dizendo que nas “monarquias africanas produziram objetos para prazer dos olhos ou para oferecer como presentes a visitantes ilustres”(Nery, 2010: 118). Advoga igualmente que “nas cortes dos povos Kuba e dos Mangbetu (R. D. Congo) e dos Asante (Gana) (...) existem objetos em que se poderia falar, até certo ponto de arte pela arte” (Nery, 2010: 118).

Em relação ao termo gosto, sabe-se que até o século XVIII, estava caracterizada, entre outros, como sendo “a forma da Beleza”, uniformidade, diversidade, luminosidade da cor” e “um sinal de uma qualidade mental” (Dickie, 2008:48). Nos dias de hoje, essa aptidão é de maneira geral identificada, na continuidade das tradições filosóficas, com o senso comum, para o caso, senso estético. Sendo assim, o gosto estético não é mais do que um “juízo estético dotado de uma universalidade subjectiva e sentimental. O gosto é, por isso, a faculdade de julgar a priori a comunicabilidade dos sentimentos, que se encontram associados (...) a uma determinada representação (D’Angelo, 2009: 57)”.

A arte negro-africana tem conquistado, lentamente, o seu lugar na história da arte universal, principalmente o período entre as duas grandes guerras. No entanto, os primeiros contatos entre algumas tribos da costa ocidental de África e os navegadores

e exploradores portugueses deu-se nos meados do século XV com a colonização. Nos séculos XVII e XVIII outras nacionalidades, ingleses, franceses e holandeses, intensificaram as relações comerciais (procuravam essencialmente ouro, marfim e, sobretudo, pessoas escravizadas). Nos finais do século XIX os europeus lutavam entre si para conseguirem melhores territórios de colonização do continente africano.

Do ponto de vista estético e artístico, a arte africana era vista pelos europeus, entre Quinhentos e finais de Oitocentos como objetos “curiosos”, produto de culturas inferiores, próprios de povos “primitivos” e “selvagens” (Navarro, 2006). Hegel afirma mesmo que África não fazia parte da história e Kant salienta que o belo e o sublime são qualidades do sentimento estético e moral que os africanos não possuem (Burocco, 2020: 211). Contudo, a arte negra serviu de inspiração aos artistas vanguardistas ocidentais dos princípios de 1900, muito caracterizado, ideologicamente, por um fascínio pelas culturas não-ocidentais que deriva do conceito de 1800 do “bom selvagem” de Jean-Jacques Rousseau (Denny, 2010: 977). Pablo Picasso e Ernst Ludwig Kirchner, figuram-se como exemplos de artistas modernistas da Europa que se embrenharam no “primitivismo”.

Mas o que é arte negro-africana? Segundo autores como Kabengele Munanga (2006) e Francisco Navarro (2006) a arte negro-africana encontra-se limitada às etnias (Pinta, Lobi, Kota, Fang, Djéne, Maconde, Ioruba, Bijagó, entre outras) e às tribos localizados a norte do deserto do Saara, a este da bacia dos grandes lagos e a sul pelo deserto do Calaári. Abrange essencialmente as bacias dos rios Congo e Níger, onde se incluem Estados como Camarões, Costa do Marfim, Nigéria, Libéria, Congo,

Benin, Níger, Serra Leoa, Guiné e Angola. Nestas fronteiras são praticadas fundamentalmente esculturas de madeira de carácter utilitário, cultural e simbólico e de corte.

Os resultados

Os resultados são apresentados, de modo a facilitar o entendimento do leitor, de acordo com a seguinte metodologia: primeiro, exibir-se-á os dados relativos aos aspetos exclusivos à ficha de diagnóstico, seguir-se-á uma comparação entre as informações conseguidas com a aplicação das duas fichas e, finalmente, apontar as respostas às perguntas abertas, que possibilitaram aos formandos se expressarem com maior liberdade.

Priorizamos, na ficha de diagnóstico, questões ligadas diretamente ao tema como: a frequência de contacto com obras africanas, conhecimento de etnias, o conhecimento dos materiais empregados no fabrico das peças e a perceção dos formandos sobre o distanciamento ou aproximação aos valores culturais do continente.

Os formandos foram estimulados a responder se já tinham estabelecido contacto com a arte negro-africana e as respostas indicaram que 12 formandos (73%) sim e 5 formandos (27%) não. Os que responderam positivamente afirmaram que o contacto foi estabelecido através de documentários, leituras, formações e visitas em espaços expositivos e que raramente (7 formandos) e muito raramente (5 formandos) tinham tido este contacto. Ao serem interrogados sobre se consideravam a arte negro-africana distante e diferente do arquipélago de Cabo Verde, 13 formandos responderam que sim, 3 formandos que não e 1 formando não chegou a responder.

Ao fazer uma comparação entre as perguntas fechadas da ficha de diagnóstico e da ficha de verificação constata-se que, num primeiro momento (antes da formação) 13 formandos (73%) adquiriria uma peça de arte negro-africana e 4 formandos (27%) não. Num segundo momento (após a formação), todos os 17 formandos (100%) responderam que gostariam de adquirir uma peça.

Outra questão que se encontra nas duas fichas é a seguinte: Gostas de arte negro-africana? No primeiro instante, 10 formandos (60%) disseram que sim, 7 formandos (40%) responderam que não. Tratando-se de produção artística do continente, parece-nos que 40% com resposta negativa é um valor que pode ser indicativo do afastamento do gosto estético em relação a arte negro-africana, originado por um consumo relativamente insuficiente da cultura e da história do continente.

Perguntou-se ainda se consideravam as obras esteticamente belas e os resultados foram os que em seguida se apresentam. Na ficha de diagnóstico 10 formandos (60%) disseram que não, 7 formandos (40%) aludiram que sim. Na ficha de verificação, todos os 17 formandos (100%) sublinharam que consideravam as peças belas. Dentro outras razões indicadas, a maioria deles refere à técnica, a singularidade, a função, o simbolismo e o grau do conhecimento das peças, como se pode verificar nas frases selecionadas:

“As obras são diferentes e muito bem feitas”.

“Belas porque são únicas e trazem consigo várias histórias”.

“São belas porque retratam a vida dos mesmos; São bem feitas;

“São peças usadas muitas vezes no quotidiano”.

“Sim, devido ao detalhe e ao seu simbolismo”.

“Sim, devido à sua utilidade, à sua história, sua estética e da forma como são confeccionadas”.

“Considero belas porque transmitem muito energia, também pelo facto de utilizarem técnicas impressionantes”.

As respostas contemplam igualmente aspetos relacionados ao conhecimento que temos ou não da arte negro-africana e da capacidade de análise:

“Sim, pode-se ver muito além do que vemos. Depende muito do nosso conhecimento”.

“São belas porque apresentam imagens de grande beleza, expressividade nos temas e ajuda na divulgação da cultura de um povo”.

A ficha de verificação contempla ainda perguntas relacionadas diretamente ao grau de conhecimento, de assimilação dos conteúdos e o “despertar estético e cultural” sobre a arte negro-africana depois do curso como: ficará mais atento(a) à cultura do continente?; o que gostou mais no curso?; se tiver oportunidade, irá falar sobre a cultura do continente?

Quando se questionou sobre “o que mais gostou do curso” os formandos sublinharam a oportunidade que tiveram de visitar a exposição de arte negro-africana “Akuaba” e a casa onde reside o respetivo colecionador mindelense Carlos Almeida Duarte:

“A participação do senhor Carlos, porque ficamos muito bem entendidos e inspirados”.

“Adorei o curso, poder ter contacto direto com as peças

(exposição Akuaba) e também visitar a casa de Kazê [Carlos] (Amei tudo o que vi).

“As visitas de estudo no Palácio do Povo [exposição Akuaba] e mais indignada [admirada?] com as obras na casa do senhor Carlos”.

“Gostei de ter convivido com um colecionador que conhecia as peças e um pouco da cultura africana”.

Outros formandos realçaram como motivo, aspetos ligados às características das peças, como a técnica, as etnias e as tipologias: como se pode constatar nas respostas que se seguem:

“O curso foi de modo geral muito bom. Agora, gostei muito em saber como identificar uma arte quanto à sua origem e autor [etnia]”.

“O que gostei neste curso foi praticamente tudo, principalmente a razão das máscaras, da valorização da geometria nas pinturas”

“Gostei de tudo, porque fiquei a conhecer outras culturas e diferentes formas de fazer as artes”

Por último, alguns fizeram menção à história de África: “Aprendi muito sobre a arte africana e o continente em si”.

“Gostei da razão, do motivo e da ideia do curso, porque aprendi muito sobre a África”.

Para a questão “a partir de agora ficará mais atento à cultura do continente?”, as respostas são praticamente unânimes ao afirmarem que passaram a conhecer um pouco mais sobre a cultura do continente e mostraram-se disponíveis para aprender mais.

“Fico mais atento porque quero saber mais e gostaria de viajar para o continente”.

“Sim. Por saber da grandeza cultural que há em relação à arte africana”.

“Sim, descobri que há muito para aprender sobre essa vasta cultura e pode ser útil no futuro”.

“Sim, porque agora tenho um pouco de conhecimento e do valor que tem”.

No entanto, houve formandos que ressaltaram o lado mais artístico e estético da cultura africana ao apontarem que:

“Sim, porque é muito bonito, cativante”.

“Sim. É uma arte que representa o povo africano e demonstra um grande trabalho principalmente as pinturas e as esculturas que representam as formas geométricas e o abstracionismo”.

Para finalizar, é importante realçar, uma resposta que apresenta uma visão diferente das outras e que constitui uma exceção:

“Sempre tive atenção na cultura do continente... fomos provenientes do continente”.

Passamos agora para a análise da última questão da ficha de verificação: “Se tiver oportunidade irá falar sobre/divulgar a cultura do continente com os cabo-verdianos, ou com outra nacionalidade?” Ficou clara que é importante essa comunicação, pois é uma forma de entender as manifestações culturais de África e promover uma partilha de saberes e um sentimento de pertença. Aqui estão algumas respostas:

“Com certeza que falaria da arte africana negra, pois com esta formação aprendi que cada trabalho [artístico]

tem um significado, cada etnia tem uma crença e que a arte africana é bastante rica”.

“Falaria sim, no sentido de fazer uma mudança de mentalidade e preservar o que é nosso e criar uma educação nesse sentido”.

“Agora sempre que houver possibilidade, tentarei esclarecer a mente das pessoas o quanto bela e rica é o continente africano”.

“Sim, antes de tudo considero-me africana, e sendo assim é algo que me diz respeito”.

Conclusão

O carácter genuinamente peculiar e singular da arte africana habita na pluralidade de géneros, funções, significados e estéticas que as obras assumem e que, ao longo do tempo, perspetivou e fortaleceu a sua própria história. Essa pluralidade foi apropriada, por razões estéticas e ideológicas, pelos artistas europeus e colecionadores dos finais de Oitocentos e princípios de Novecentos, facto que permitiu uma maior divulgação no ocidente, embora com um entendimento superficial ou mesmo distanciamento dos significados, já que, muitas vezes povoado de preconceitos e de estereótipos, das artes africanas. Em Cabo Verde, as artes do continente são praticamente desconhecidas e isso reflete na assimilação e no “gosto”, e no “belo” estéticos. Contudo, a experiência realizada com um grupo de 17 estudantes universitários, demonstrou que a formação e a educação artista são aliadas importantes na mudança de opiniões que devem ter como bases os valores históricos, simbólicos e formais. Confirma-se, deste modo, a nossa hipótese.

Os produtos, mesmo sendo uma amostra muito reduzida, são claros, pelo que estudos bem mais exaustivos podem ter um impacto assinalável na forma que os cabo-verdianos vêem (ou não) a arte negro africana combatendo assim os preconceitos, os estereótipos, que resultaram, não apenas da geografia de Cabo Verde, mas também da sua construção histórica. A apropriação de matérias sobre a história de Cabo Verde e do continente, onde se encontra inserido, foi capaz de modificar a forma de pensar dos estudantes que participaram na formação e contribuiu para o aumento do conhecimento dos costumes, das atitudes, das realizações artísticas e da identidade de múltiplas etnias e sociedades africanas. Contribuiu ainda para ampliar a capacidade em respeitar e valorizar a diversidade étnica, facto que possibilitou uma construção de uma trajetória histórica e social fundamentadas nas diferenças culturais e artísticas.

Através da análise das respostas presentes na ficha de verificação, é possível constatar que, as palavras “cultura única”, “cultura rica”, vontade em “alargar os conhecimentos” fazem agora parte do vocabulário dos participantes na experiência e podem ter um efeito multiplicador.

Bibliografia

- AA.VV. (2009). *Larousse - Enciclopédia Moderna*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Adorno, T. W. (2008). *Teoria Estética*. Lisboa: Edições 70.
- Burocco, L. (2020). *Arte e Filosofia. Práticas Estéticas Africanas: o reconhecimento de Afro-modernidades Multi-individuais*. (pp. 206-225).
- D'Angelo, G. C. (2009). *Dicionário de estética*. Lisboa: Edições 70.
- Denny, P. D. (2010). *A Nova História da Arte de Janson: A tradição Ocidental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dickie, G. (2008). *Introdução à Estética*. Lisboa: Bizancio .

- Ki-Zerbo, J. (2010). *História Geral da África*. 8 vols. Brasília: UNESCO.
- Munanga, K. (2006). A Dimensão Estética na Arte Negro-Africana Tradicional. *USP- Mac Notícias*.
- Navarro, F. (2006). *História da Arte - Pré-História, África Negra, Oceânia*. Lisboa: Salvat.
- Nery, E. (2010). *Artes Africanas - Aproximação Estética de um Artista*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Romano, L. (1970). *Renascença de uma Civilização no Atlântico*. Lisboa: Edição da Revista Ocidente.
- Santos, D. (2017). *A imagem do cabo-verdiano nos textos portugueses: 1784-1844*. Praia: Livraria Pedro Cardoso.
- Scruton, R. (2010). *Estética da Arquitetura*. Lisboa: Edições 70.
- Tavares, E. (2011/2012). África, São Paulo. *Mestiçagem, identidade e consciência, política. O caso do movimento literário caboverdiano "Clareza"*. (pp. 81-103).
- Vaschetto, B. (1987). *Ilhas de Cabo Verde: origem do povo cabo-verdiano e da Diocese de Santiago de Cabo Verde*. Boston: Edição Farol.

ABATER A INÉRCIA

Valdemar Lopes

M_EIA

RESUMO

O texto descreve o dilema de inscrição da escrita num contexto onde a pertinência das palavras ultrapassa a letargia imanente no sujeito. Daí advém o afeto como instigação para a participação nesta Deriva, com palavras sem nenhuma pretensão de encontrar ou colocar um ponto em qualquer declinação. Entretanto, uma mancha de sentido se constrói por si e questões mais pragmáticas ganham voz e conduzem um texto em rizoma, onde diferentes texturas ganham relevo e são consideradas, traduzidas em pequenos apontamentos que exprimem a relação do autor com a Educação Artística — em diferentes contextos e territórios — i.e. Cabo Verde, Portugal; educação informal; Planalto Norte; Cinta; Ramiro; Tanha; pontos de partida para uma participação neste caminho, firme na ideia que os sentidos que vamos encontrando/ construindo sobre a Educação Artística fazem parte de uma caminhada que nunca se percorre no singular.

1. quebra da inércia

Mantém-se o dilema de uma produção escrita que encontre eco nas premissas de um registo académico justificado com palavras chave ou conceitos que enquadrem o pensamento em regimes que se queiram incluir ou excluir. Perante diferentes reptos, “o não posso”; “não tenho disponibilidade”; “não encontro justificativo para”; “não encontro a abordagem”, têm prevalecido como argumentos em prol da inércia da partilha, um registo quebrado por esta “deriva”, que por diferentes razões impus a mim dizer presente. Dizer presente porque, nos últimos dez anos¹, estive nestes Encontros Internacionais sobre Educação Artística com os companheiros José Paiva e Leão Lopes, faróis coletivos no que concerne à essência da questão que nos une nestas andanças: o afeto, a cumplicidade e o alimentar continuado de uma relação que extrapola a arte e a educação, quanto mais não seja, por estarmos a falar do que mais importa, a VIDA, que nos seus entrelaçamentos encontra a arte.

Início este texto com um intróito pouco ortodoxo como mote para uma escrita que pretendo deixar fluir sem declinações ou referências APA² que possam justificar a sua aceitação, por quem de direito. Escrevo a partir do momento em que aceito, nos termos em que um ímpeto se impôs ao sujeito em presença, sem nenhuma ponderação ou foco preciso para a escrita. Ponto de partida, a minha presença no 7^o ei_ea, numa participação que aqui surge como apontamento de um discurso onde a palavra

1 Horizonte temporal que compreende o II Encontro Internacional sobre Educação Artística, FBAUL (2012) até a presente data.

2 American Psychological Association; norma para apoio na elaboração de referências bibliográfica

ganha outra amplitude e contornos; o pensamento ganha amplitude além do objeto da intervenção no momento: “M_EIA³, o paradigma insular de uma escola superior de arte em Cabo Verde”, uma pequena síntese de uma viagem de 18 anos realizada pela única escola superior de arte em Cabo Verde; uma partilha de concretizações e utopias numa existência onde as dificuldades são transformadas em possibilidades, traduzidas num compromisso com o país, onde hoje já se fala numa “geração M_EIA”, eventualmente justificada pela formação de duas centenas de licenciados, mestres e pós-graduados em Design, Artes Visuais e Arquitetura; formado uma geração professores de Educação Artística (EA); promovido uma formação relevante em cinema; capacitado centenas de artesãos em diferentes comunidades do país; desenvolvido um trabalho em arquitetura, museologia e desenvolvimento comunitário. Estamos perante um legado que não pretendemos circunscrever à dimensão formativa ou perspectivar num horizonte temporal específico, antes pelo contrário, encaramo-lo como base para instigações de um pensamento que permita continuar a perseguir a nossa missão institucional de uma forma ampla e abrangente. Isto acontece através da abertura de novos ciclos de estudo no M_EIA; através da sistematização de conhecimento que se traduz no desenho e construção de um Complexo Educativo numa das comunidades mais complexas de Cabo Verde⁴; na reflexão constante acerca dos diferentes projectos da sua instituição matriz⁵; no diálogo continuado com antigas e novas instituições parcei-

3 Instituto Universitário de Arte, Tecnologia e Cultura . Mindelo . Cabo Verde

4 Chã das Caldeiras . Ilha do Fogo

5 O Atelier Mar-ONG, hoje Fundação Atelier Mar, instituição criada há 42 anos, que sustenta pensamento e acção de diferentes projetos, entre os quais o M_EIA.

ras⁶; no diálogo com o país e com os diferentes desafios que vem encarando nos domínios da educação e do desenvolvimento integrado de suas comunidades.

Como referido no intróito ao texto, esta escrita não pretende fazer a arqueologia de um segmento específico de uma narrativa, mas sim responder a um apelo que resultou na quebra da inércia do sujeito em presença motivado por participar nesta discussão à volta da Educação Artística neste 7^o ei_ea, tendo Cabo Verde como epicentro. Neste particular, o meu contributo nesta reflexão também se sustenta numa experiência de três décadas como professor de Educação Artística – em diferentes geografias e níveis de ensino – em Cabo Verde com uma inscrição em duas Instituições de Ensino Superior, o M_EIA e o ex-Instituto Pedagógico do Mindelo. Em cada uma, realizei viagens imersivas em momentos e contextos específicos, palmilhando diferentes comunidades das ilhas, acompanhando estudantes em estágio profissional ou em Campos de Estudo⁷. Em todas aprendendo, mas em nenhum contexto pude reflectir e aprender o que possa ser uma ideia de Educação Artística em Cabo Verde como aprimorei numa das comunidades mais remotas do país – Planalto Norte, Santo Antão, território onde desenvolvi uma investigação durante quatro anos e que culminou numa tese de Doutoramento.

6 O caso de um projeto em desenvolvimento com a Associação Roça Mundo/ São Tomé e Príncipe, que se traduz num novo desafio – Entrepоста das Artes entre São Tomé e Príncipe e Cabo Verde/ 2022-2024 – um projeto que parte da realidade social e cultural destes dois países da lusofonia com uma herança histórica comum, que se cruza, e dá sustentação a um amplo programa de troca de saberes e de consolidação de práticas artístico-culturais geradoras de rendimento sustentável.

7 Uma estratégia de gestão curricular instituída no M_EIA que permite o desenho e a operacionalização de práticas em contexto real, estimulando a interação de disciplinas, independentemente do curso, de forma a proporcionar o maior rendimento académico e eficientes dinâmicas de conhecimento nos planos teórico/científicos, tecnológicos, artísticos.

2. substrato de pensamento em EA

A partir das coordenadas do Planalto Norte, interior da ilha de Santo Antão, Cabo Verde, reforcei o entendimento da educação como um valor que transcende a normalização de práticas visando o alinhamento do indivíduo perante os condicionamentos de uma eventual ideia de grupo/comunidade ou sociedade, mas sim como parte dos ensinamentos de Agostinho da Silva, nos quais elege a saúde, o sustento e o saber como os três esses que garantem a cultura, o fio condutor que conduz às utopias, a divergência de pensamento que permite encontrar as respostas às questões nas coordenadas exatas de onde elas emergem. Considero esse pressuposto como uma premissa pertinente para falar sobre Educação Artística em diversas circunstâncias, uma ideia reforçada pela geografia sócio-cultural de Cabo Verde, cuja idiosincrasia já nos deveria ter levado ao desenho de uma educação que refletisse uma ideia de futuro para o país, onde arte-educação-cultura pudessem ser um possível enquadramento para a sua problematização. No Planalto, na informalidade de práticas sustentadas pela noção de dádiva do Derrida, nas ecologias do Guatari, munido de uma ideia de dispositivo mínimo, a partir do chão palmilhado com o Ramiro, a Tanha, o Alcindo, Admilson, a caminho de Cinta, Topim, Morro ou Chá de Feijoal, realizei *viagens* que contribuíram para clarificar uma premissa de ação em EA. No lugar onde ela acontece, mobilizando sinergias locais, com as pessoas, considerando as suas necessidades e os recursos disponíveis que, em jogos cruzados onde todos encontram o seu lugar, encontramos o mote para aprender em contexto, formalizar novos desafios e encontrar respostas aos problemas do quotidiano. Uma base de pensamento que extrapola a ideia de educação confinada a um espaço físico limitado, antes pelo

contrário, ampliada pela imensidão das montanhas circundantes, pela beleza da sua nudez salpicada pelo risco⁸ que alimenta a sede das cabras, o sustento base de uma comunidade que aprendeu a viver em plenitude com os ocres e terra sena queimada da paisagem. Não obstante as tensões inerentes às relações em presença, nesta comunidade, meninos, jovens e adultos, todos têm o mesmo propósito – viver juntos de uma forma laboriosa e harmoniosa. Aqui, cada um “ocupa» o seu lugar, numa rotina difícil que se inicia às seis da manhã, quando os mais novos de deslocam à Cinta – uma nascente a uma hora e meia a trote de burro – para colher o fio de água que jorra das montanhas e que fornece a água potável com que contam no seu dia a dia; as mulheres tratando das lides domésticas ou trabalhando numa obra das FAIMO⁹, os homens tratando das cabras e do cultivo incerto.

As imersões realizadas no Planalto, individualmente ou em Campos de Estudo envolvendo os alunos do M_EIA, foram vivenciadas como espaço de reflexão e de construção em contexto, despojado das premissas das narrativas hegemónicas das “epistemologias do norte”. As acções realizadas no Planalto não se sustentaram em razões e conhecimento ‘traduzível’ em programas curriculares ou sequências lineares, centralizado, fragmentado em disciplinas que dificultam a apreensão do conhecimento na sua dimensão global, nem se assentaram numa conformação das aprendizagens aos espaços que definam limites que fustigam a evasão e a inventividade inerente a qualquer processo de aprendizagem que se quer real e significativa.

8 Hyparrhenia hirta, palha dos pastores conhecida no Planalto por risco, uma planta de enorme valor para a sobrevivência da principal actividade económica das gentes do Planalto Norte.

9 Frente de Alta Intensidade de Mão de Obra, um trabalho estatal irregular.

Estes pressupostos permitiram encarar a ausência do material livro ou outros instrumentos de aprendizagem no local como justificativo para a mobilização de sinergias para a transformação de um rudimentar abrigo numa pequena biblioteca; motivaram a construção de um forno comunitário como embrião da “comunidade do alimento”; suscitaram várias estadias com alunos do M_EIA, quer trabalhando com crianças e professores da escola, desenvolvendo um conjunto diversificado de aprendizagens ou desenhando e construindo uma latrina seca como possibilidade de resposta sanitária; mobilizada a comunidade numa acção ‘caiar o Planalto’; “residência” de um pastor da comunidade no M_EIA, onde numa tarde vendeu 500 Kg de batata; dedicado aos pastores um concerto de Vasco Martins nas montanhas do Planalto. Exemplos de algumas acções desenvolvidas numa comunidade, numa continuidade educativa de coexistência entre a vida e a arte, um binómio abraçado nas aprendizagens realizadas no intercâmbio com a comunidade, tanto no seu território como em programas internacionais¹⁰.

3. derivação para o 7ei_ea

O 7ei_ea, realizado em Cabo Verde, foi um espaço de uma profusa discussão em temáticas que habitam os atores dos diferentes territórios em presença, cada um com a sua complexidade histórica, conformando no seu todo uma problematização que questiona conceitos enraizados “por uma ideia de um mundo homogêneo e ocidentalizado” no domínio da educação artística, uma premissa fundamental para nortear o futuro da discussão que deve ser alimentada em cada local, onde pensamento e acção

10 Participação de elementos da comunicação em diferentes edições da Slow Food.

deverão ser os instigadores para a mudança preconizada, tanto no indivíduo como no coletivo.

Nesta procura de sentido(s) para o objeto deste 7ei_ea, a assunção de um tempo complexo, fluido e incerto é encarado como instigador para o desenho de caminhos diversos, onde a(s) resposta(s) se constroem na caminhada em rizoma, que flui da divergência de perspectiva que sustenta o fazer/pensar a educação artística, no entanto, não deveremos perder a objetividade imanente ao tempo presente. Vivemos num mundo global, onde as crianças do(s) Planalto(s) coexistem num mundo digital, interpenetrado pela ‘internet das coisas’, realidade aumentada, inteligência artificial e outras derivações, desnivelamentos numa equação global onde não deveremos restringir o pensamento/ação em conceptualizações que justificam o ‘nada’ como condição suficiente para a reinvenção. É preciso legitimar o local, mas não numa perspectiva estigmatizante, excludente, que possa justificar um redoma à volta de um território onde as ideias sejam suficientes para o desenho de futuros mais inclusos e consequentes. O balanço entre o presente e o alcançar o futuro a partir do seu lado de cá é um desafio que compete a todos os implicados nestas lidas de pensar/ensinar/desenhar a EA. É esta premonição que irá nortear a formalização de questões práticas para a mudança que pretendemos, quer seja em contexto de uma sala de aula com crianças do ensino básico, em contexto de formação de professores numa IES, no contexto informal do Planalto ou num quilombo do nordeste brasileiro.

Continuando estas inflexões, pergunto, como encontrar o lugar da EA neste mundo global em disrupção continuada, em que um vírus planetário traz novas variáveis para esta equa-

ção, informando corpos em metamorfose, onde a presença e a virtualidade – analógico versus digital¹¹ – coabitam sem que tenhamos tempo de acomodar esta nova realidade? Como equacionar as implicações de uma sociedade digital no ensinar e aprender hoje, equilibrando essa potencialidade com a sua dimensão excludente?

Este alinhamento de pensamento suscita-me outra derivação, a atenção necessária para que estes encontros extrapolem o discernimento académico perante uma determinada problemática; que estimulem “boas práticas”, polinizadoras de um futuro que se quer alcançar a partir das coordenadas precisas do lugar onde pretendemos fazer a diferença. Que sejam promovidos discursos a partir do saber fazer, mormente para não incorrerem à décalage de nos transformarmos em doutos académicos com a pretensão de legitimar/enformar pedagogia sem termos transposto uma sala de aula com crianças, o lugar onde se pretende emanar a mudança.¹²

4. questões em aberto

Em jeito de abertura para outras reflexões, sintetizo algumas das declinações que sustentaram esta incursão:

11 Não obstante as aprendizagens com o Ser Digital (Negroponte, 1996), apraz-me as lições do construcionismo do Papert em que os corpos em ação concreta são os instigadores de fluxos de pensamento que podem ser mediados por artefactos computacionais — digital em diálogo com o analógico — hoje, ampliadas com as metodologias híbridas de aprendizagem.

12 Uma notícia recente num jornal português [Sanches, Andreia - Em teoria dar aulas é assim. *Jornal Público*. Disponível em <https://www.publico.pt/2022/04/08/opiniao/editorial/teoria-dar-aulas-assim-2001787>] refere um estudo em que há professores que ensinam como se ensina Matemática a um aluno de seis anos sem nunca terem passado por esta experiência. Sem querer extrapolar pergunto: a formação em Educação Artística será diferente? Em Cabo Verde, como está o panorama neste contexto? Qual o conhecimento prático de uma sala de aula básica pelos atores que querem contribuir para a transformação dessa mesma realidade?

Como pensar a EA sem considerar que o sentido encontra-se e se constrói com as pessoas, a partir do lugar, a única forma de imputar significado às vivências e às aprendizagens, uma razão substancial para falar/perspectivar a educação?

Como aspirar a um lugar onde os recursos [materiais] não sejam condicionamentos para a EA, sendo o pensamento e a divergência estímulos que permitam transformar o risco em linha, os ocres da terra em pigmento, a vida vivida como narrativa para transcender a expressão?

Como articular perspectivas da EA com o “enquadramento” da formação de professores em arte, especificamente em Cabo Verde, acrescida pela complexidade de uma formação generalista para os primeiros seis anos da educação básica?

Para quando uma política educativa em Cabo Verde onde a cultura e a arte possam ser equacionadas como possíveis vetores de uma ideia consistente de futuro para o país?

DE, A PARTIR, SOBRE
O ENSINO ARTÍSTICO
EM MOÇAMBIQUE



ARTE LOCAL/ TRADICIONAL – UM SABER PARA (RE) PENSAR A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM MOÇAMBIQUE

Marcos Bonifácio Muthewuye

UPMaputo

RESUMO

O presente artigo é uma reflexão em torno do papel da arte tradicional de Moçambique enquanto ‘conhecimento autónomo, interdisciplinar e/ou transversal’ e a influência que esta pode exercer no processo de formação/educação escolar e social. Propõe-se uma abordagem das artes locais/tradicionais (artes plásticas, música, dança) a partir da experiência adquirida e/ou vivida com diferentes profissionais das artes no VII Encontro Internacional sobre Educação Artística (7ei_ea) cujo tema foi “Práticas artísticas e Epistemológicas do Ensino Artístico na CPLP”, decorrida em 2021 em Mindelo - Cabo Verde. Utiliza-se como referencial teórico, o conceito da *experiência* de John Dewey em “Experiência e Educação”, cruzando-o com a visão de José Castiano no seu livro “Filosofia Africana: da Sagacidade à Intersubjectivação” e com “Os Saberes locais e a Educação” de Nahlivilo *et al* sobre educação no âmbito do currículo local. De igual forma, com a teoria de Edgar Morin na obra “Os sete saberes necessários à educação do futuro” que sustenta a ideia de se conceber a educação como uma atividade integrada e não compartimentada, ideia essa retomada por Emília Nhalivilo na sua abordagem sobre transversalidade do ensino no âmbito do currículo local. A pesquisa enquadra-se na metodologia qualitativa e na vertente reflexiva a partir do intercâmbio de ideias no contexto do referido evento e de volta a Moçambique, no contexto preciso das artes tradicionais. Em particular, foram observados alguns grupos culturais da província de Gaza, uma análise geral do ensino da arte e a pesquisa bibliográfica para o suporte teórico. A principal conclusão a que chegamos é que a arte local ou tradicional, propicia momentos de aprendizagem que nos permite repensar a educação artística em Moçambique numa perspectiva de inserção deste conhecimento/saber no contexto formal da escola numa perspetiva reflexiva e transformadora.

1. Introdução

A arte como área do saber, constitui uma manifestação cultural importante de um povo, instrumento de identificação e desenvolvimento da pessoa enquanto indivíduo e membro de uma sociedade. Através desta, o povo desenvolve e expressa os seus sentimentos a partir da sua percepção e apreensão do meio envolvente, desenvolvendo assim a capacidade crítica para analisar, educar e agir socialmente. Pelo que a sua abordagem no espaço social e escolar é necessário na medida em que a arte possa ser entendida como fonte de conhecimento interdisciplinar e/ou transversal onde os saberes “não podem ser vistas dissociadas, como momentos estanques ou fragmentados” (Barbosa, 2010: 86).

Nesse contexto, o conhecimento sobre arte, seja ela local ou universal, precisa ser incentivado porque o seu desconhecimento leva a sociedade e os gestores escolares a desvalorizarem a arte e a atividade artística. Muitas vezes considerada aquela que não merece atenção, alegando que a arte não se estuda, que é um dom. Em Moçambique a arte é muitas vezes vista na sociedade e na escola como “brincadeira”, um espaço ou momento para passar o tempo ou lazer, ignorando o conhecimento/saber formador e crítico que ela tem ou pode ter. Daí que há necessidade de se promover, não só no contexto social, mas também no formal/escolar para que o aluno desenvolva a sua apreciação e expressão produzindo trabalhos artísticos associados à história, cultura, estética e a outros conhecimentos locais do país de modo a completar a sua formação integral, evitando de certo modo que estes sejam indivíduos cientificamente formados e instruídos, mas culturalmente ignorantes.

2. A Arte local na escola

Diferentemente do que acontece com matérias provenientes de campos disciplinares de reconhecida presença no currículo, as matérias artísticas necessitaram sempre de argumentar o porquê de sua inclusão no currículo escolar. Entre outras razões, porque continuam parecendo um campo de conhecimento pouco útil diante de outros de garantia comprovada para conformar elementos ideológicos para os quais a escola contribui. Erro grosseiro e míope, pois, junto com a história, são as experiências e conhecimentos afins ao campo das artes os que mais contribuem para configurar as representações simbólicas portadoras dos valores que os detentores do poder utilizam para fixar sua visão da realidade (Hernandez, 2006:43).

Ao refletirmos em torno do pensamento acima e tomarmos o mesmo como ponto de partida para repensarmos a educação artística, recorreremos às experiências partilhadas no VII Encontro Internacional sobre Educação Artística realizado em Mindelo – Cabo Verde, no ano 2021, no qual quase todos participantes queixavam-se da falta ou quase inexistência de apoio e valorização da arte como manifestação importante nas escolas dos seus países (Moçambique, Cabo Verde, Brasil e até Portugal).

Partindo dessa experiência no fazer artístico no contexto educacional partilhada entre os fazedores, professores e investigadores/pesquisadores de arte através de debates, conferências, incluindo a própria prática artística, podemos afirmar que a arte na escola é muito importante na medida em que ela contribui também no desenvolvimento da capacidade para aprender e despertar a criatividade tendo em conta os aspectos culturais de onde provém o(a) aluno(a).

A arte normalmente desperta e desenvolve a capacidade para aprender (Freire, 2006), desenvolve também a inteligência para captar conhecimentos e saberes, o que chamamos aqui de “inteligência geral e complexa” (Morin, 2011: 36) que propiciam momentos de troca de saberes adquiridos em diferentes contextos, sejam eles de âmbito político, cultural, social e/ou escolar. Nesse contexto,

O objectivo último da introdução de conteúdos locais não é só para ter em conta a função *reprodutiva* da escola como uma instituição que deve espelhar o que a sociedade/comunidade tem como valores e tradições, mas também se deve olhar para a função produtiva/inovadora da escola, i.e. a responsabilidade desta instituição em melhorar a vida das pessoas que vivem nas comunidades. A inovação só pode ser possível se der a oportunidade às gerações mais novas de se confrontarem criticamente com os valores e as tradições locais (o que não significa não respeitá-las). (Castiano, 2014: 92).

O autor refere-se ao interesse ou movimento que tem surgido nos últimos tempos em Moçambique por parte de investigadores e pedagogos neste país com a introdução da tradição como conhecimento da comunidade no currículo local (CL) desde 2004, sem submeter a mesma numa visão crítica com argumentos que impulsionem à reflexão e a resolução de problemas que afligem a comunidade.

Sobre o CL, o mesmo autor nos alerta sobre o “perigo” que existe em colocar estes saberes na escola como um espaço de reprodução e também de intelectualização das tradições para compreender a racionalidade que está por detrás delas e considerar os “velhos” apenas como informantes ignorando assim o papel que a escola deve e/ou poderia ter na inovação desses saberes locais ou valores da tradição que seriam úteis na resolução

de problemas da comunidade, pois o saber é importante quando útil como pensamento e acção.

Ampliando a nossa reflexão e rebuscando o pensamento de outros quadrantes fora de África, recorremos ao pensamento de Dewey (1934) *apud* Barreto (2008) que nos revela a necessidade de se inserir a arte na vida do aluno na escola.

Nessa perspetiva nos ancoramos nesse pensamento para propormos a colocação da arte local/tradicional como saber local na vida do aluno na escola e na sociedade da qual faz parte. Por outro lado, esta necessidade, permite a articulação na utilização da arte como instrumento de regeneração cultural e social do indivíduo, elemento importante para se criar disposição e vontade de o aluno aprender a aprender e participar na aprendizagem (Iavelberg, 2003).

3. A arte como meio de aprendizagem interdisciplinar e/ou transversal

Considerando a arte como meio que cria situação de confluência de vários saberes no fazer e no apreciar, a “[..] articulação de determinados assuntos, factos, conceitos ou determinadas técnicas e questões que englobam conteúdos de mais de uma disciplina” (Iavelberg, 2003: 68), permitiria entender a arte local não percebendo esta como disciplina mas sim como fonte de conhecimento e meio de aprendizagem interdisciplinar.

Este pensamento nos leva a repensar a arte local como fonte de construção de conhecimento e da personalidade do sujeito como ente individual e colectivo no processo de ensino-aprendizagem ancorado ao pensamento que se segue.

[..] Deveríamos começar pela arte? [..] Talvez começando pela arte teríamos crianças que sendo interpretativistas respeitariam ideias diferentes, concorrendo assim para a educação para a paz e respeito pelas diferenças em questões de género, dos que têm necessidades especiais, dos potencialmente mais débeis (por exemplo, os infectados pelo HIV, os diabéticos, etc.), das questões de respeito e admiração pelos vários paradigmas (como por exemplo, da educação ocidental e da educação tradicional local; crianças que apreciariam o belo como, por exemplo, o do ambiente que as rodeia, concorrendo assim para a educação ambiental, crianças criativas e... (Nhalivilo et al. 2014: 104)

Ampliando os pensamentos da Iavelberg (2003) e Nhalivilo (2014) com enfoque na nossa abordagem de arte local, consideramos que este saber local, devia existir na escola como espaço ou ambiente de trabalho conjunto que estimule a confluência de saberes/conhecimentos adquiridos pelos alunos(as) em diferentes áreas para o desenvolvimento do seu potencial criativo para aprender, comunicar e agir na sociedade.

A experiência do que se viveu em Mindelo no âmbito do VII Encontro Internacional sobre Educação Artística (7ei_ea) nos fez (re)pensar a abordagem conjunta da arte como fonte de conhecimento e como prática artística.

A partir da partilha de experiências vividas nas apresentações individuais e colectivas do painel ou grupo de trabalho de Moçambique - GT_Mz, conferências, palestras e práticas artísticas musicais, dança, a acção plástica enquadrada na linguagem contemporânea (performance) intitulada *Diálogo artístico Inter-conectado na CPLP – No ta djunt* e outras acções nos permitem tirar várias lições das quais se destacam:

- Primeira lição que nos revela que os desafios/dificuldades de Moçambique e Cabo Verde (únicos países africanos presentes no evento) são similares no concernente ao ensino artístico. Não se pode pensar o ensino artístico formal nestes países sem pensarmos de onde viemos, onde estamos e para onde vamos.
- Segunda lição que destaca a interdisciplinaridade como recurso bastante valioso para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem de forma integrada pois “a força da educação tradicional em África ainda é visível e marcante, embora este sistema tenha desde o início da colonização funcionado à margem, em forma de resistência, porque em alguns casos era abertamente proibida” (Nhalivilo *et all*, 2014, p 99), mas hoje pode ser incentivada sua prática na escola e na sociedade sem as amarras da disciplina autónoma ou (des)colonial.

Sobre este assunto há uma visão bastante discutida que se reflecte no seguinte:

- Da experiência do Brasil importa destacar o projeto: “Pedagogia Crioula - Pedagogia da resistência” como instrumento crucial para a conquista da liberdade educacional que almejam as mulheres da Associação Quilombola de Conceição das Crioulas, uma Educação baseada na realidade das comunidades quilombolas. Segundo o testemunho, uma educação pensada por elas, que foge dos padrões formais do modelo ocidental, transformando no fundo a escola eurocêntrica num Projecto Político Pedagógico que respeite e valorize os saberes da comunidade local, modos de vida que contribuam na autonomia so-

ciopolítica e económica dessa comunidade, respeitando os tempos e espaços próprios do grupo.

Com esse enfoque falou-se da necessidade que houve de se desaprender e voltar a aprender num processo de desconstrução para uma nova aprendizagem da pedagogia da resistência.

- Painel de Cabo Verde referiu-se a um desencanto que existe nos últimos tempos em relação a educação artística em vigor no país, bem como aos constrangimentos demonstrados por algumas instituições em manter uma certa centralidade no ensino das artes, apesar do sucesso alcançado naquele país no desenvolvimento das artes logo após a independência. Esse período foi marcado com o surgimento de vários movimentos no campo das artes.

Atualmente Cabo Verde apresenta, segundo os painelistas deste país, um conjunto de enormes desafios que as instituições ligadas à educação artística enfrentam. O que mostra que, de alguma forma, as utopias pós- independentistas e pós-revolucionárias não tiveram a capacidade de se institucionalizar contra as tendências neoliberais das sociedades em que vivemos.

- Terceira lição é que a aprendizagem interdisciplinar e/ou transversal, tendo a arte local como recurso de aprendizagem na escola, traz grandes desafios a vários níveis que exigem vontade de se trabalhar junto como professores, pesquisadores de educação artística, instituições de ensino e outros para que este agir no ensino artístico seja efectivo.

- Quarta e última, mas não menos importante, é que até que ponto a arte local/saber local será reconhecida pedagogicamente pelos designers dos currículos e de políticas educacionais dos países participantes no evento como fonte de construção de conhecimento que está para além da vida cultural do aluno na sociedade, mas também na escola?

4. Relevância dos Saberes locais na construção das identidades locais e sociais

Moçambique é um país rico em diversidade cultural, exteriorizada pelas manifestações artísticas, hábitos e costumes das comunidades locais, transmitidos de geração em geração, carregados de valores intrínsecos de várias ordens que regem a maneira do fazer artístico e do significado das mesmas para as comunidades.

Nos tempos que correm, compreender as manifestações culturais e a influência que estas exercem ou podem exercer na vida humana torna-se uma necessidade primordial no contexto pessoal, social e escolar, pois diariamente estas encontram-se bastante presentes em povos de tradições milenares e ricas, como os de Moçambique.

Assim, diríamos que o facto de estarmos a viver num país de manifestações culturais diversas das quais o canto, a dança, teatro, artes plásticas, entre outras, são veículos ou meios de transmissão de saberes que apesar de ignoradas, valeria a pena prestar-se atenção a estas manifestações para que sejam conhecidas e valorizadas no contexto social e formal.

Conhecendo-as como conteúdos fundamentais para a construção das identidades locais e sua preservação, estaremos a criar condições para compreendermos a sociedade/meio e/ou o mundo que nos rodeia criando condições de fazer uma apreciação crítica do conteúdo da arte (música, dança, artes plásticas e outras) da realidade moçambicana.

Nesse contexto, não basta termos as manifestações artísticas no nosso meio, precisamos perceber essas actividades de expressão humana ou pelo menos apreciá-las como fontes de saber, para sermos capazes de lê-las de modo a compreendermos as suas simbologias, representações, interpretações e suas influências na exaltação dos valores históricos, educacionais das comunidades locais e não só.

Nesse contexto trazemos a experiência das músicas e danças tradicionais do distrito de Chibuto na província de Gaza como exemplos de saberes locais que nos permitem vincar a necessidade de incentivar o resgate e a produção deste conhecimento repassado de geração em geração, que contribui através destas manifestações artísticas, pois estes apesar de serem também detentores de saber são muitas vezes ignorados por não estarem no padrão do modelo tradicional de ensino. Mas então quem valida esses saberes?

Até aos tempos actuais o saber tem sido validado partindo do ponto de vista do moderno, isto é, do literário. Para este lado, todo aquele que não sabe ler e escrever, ou seja, todo aquele que não tem conhecimento literário é analfabeto. [...] Perante tal situação das coisas, há toda a necessidade de existir uma aliança entre os saberes literários e os saberes socio-culturais, um casamento entre o moderno e o tradicional, tomando o ensino ou educação num sentido de *glocalidade*, isto é, ter em consideração o aspecto global e local, não apenas num contexto. (Castiano, 2014:14)

Nessa perspectiva, olhando para a arte local como educação no sentido genérico da palavra, podemos referir-nos à canção e dança *Makuai* praticada em Gaza intitulada “A Moçambique ku psaliwe ndlhopfu” (*Em Moçambique nasceu um elefante* – tradução nossa da língua local *shangana* para a língua portuguesa). Há transmissão de conhecimento através da analogia entre a figura maior da história de Moçambique e da unidade do povo moçambicano (Eduardo Mondlane) com o elefante, um animal grande e talvez o maior animal do mundo e na terra, que poderia ser usada como conteúdo da disciplina de história.

Eduardo Mondlane tendo sido a figura política/revolucionária que uniu vários grupos etnolinguísticos moçambicanos que lutavam contra a dominação colonial portuguesa no país, é referenciada como figura poderosa e central da unificação dos moçambicanos (arquitecto da Unidade Nacional) equiparada ao elefante, animal por sinal poderoso e dominador também.

O conteúdo musical e os movimentos frenéticos e ágeis dos dançarinos retratam um alerta aos colonos que por mais que quisessem continuar com as suas ações colonizadoras em Moçambique não iriam conseguir, pois, não seria fácil derrubar o “elefante/Eduardo Mondlane” simbolizando a união do povo moçambicano.

A interpretação dos praticantes das músicas e danças é de que o elefante é um animal forte (Eduardo Mondlane) que gerou outro elefante (Samora Machel) que por sua vez, continuou com a luta junto dos seus irmãos (o povo) para fazer frente ao colonizador até a conquista da Independência Nacional.

Esta canção, para além de incentivar e motivar o povo para ir à luta com coragem e confiança na vitória contra o colonialismo na altura (antes de 1975 - ano da independência de Moçambique), é um relato da história de libertação nacional.

Outro exemplo é a dança *Xilembe*, com a canção “Lexi xi hi tlhanganissaka mina nawena i nomo.”, que significa *O que nos une é a boca* (tradução nossa). É outro número musical e de dança de Chibuto que apela à necessidade de se privilegiar o diálogo no caso de desavenças familiares, sociais e políticas. Os dançarinos defendem a necessidade de respeitar o diálogo nas relações sociais, económicas e políticas.

Na canção em referência, destaca-se que a unidade só pode ser cimentada se as pessoas expuserem as suas preocupações e elas são respondidas via diálogo. Esta faz alusão às hostilidades militares entre o governo de Moçambique e a força política Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO) destacando o uso de diálogo entre o Presidente da República de Moçambique, Filipe Nyusi e o presidente da RENAMO, Ossufo Momade, como caminho fundamental para a resolução do conflito e criação das condições para que as duas partes pudessem se aproximar para assinar em Maputo o acordo de Paz definitiva e reconciliação nacional em Moçambique no ano 2019.

A partir do Makuai e Xilembe pode-se perceber que no conteúdo das suas músicas e saberes há conhecimentos de história, sociedade de educação para a vida que transcende ao povo de Chibuto.

Sobre os saberes locais e sua relevância, podemos ampliar a nossa reflexão para as artes visuais destacando a experiência artís-

tica com uma *sage/sabia* artista Reinata Sadimba que transmitiu o seu saber num *workshop* em 2009 e em aulas oficinais de Educação Visual na Universidade Pedagógica de Maputo no ano de 2010, mesmo sendo analfabeta na perspectiva da educação formal/ocidental/eurocentrista e sem falar a língua oficial de ensino em Moçambique (Português).

O trabalho com Sadimba na universidade foi uma experiência pedagógica que contribuiu bastante na formação dos estudantes e na adopção de técnicas novas do fazer cerâmico no contexto de ensino formal nunca leccionado numa instituição pública, muito menos no ensino superior em Moçambique pelo facto de a detentora desse conhecimento não ser letrada; erro grosseiro que urge desmistificar, pois conforme a citação de Viegas retirada por Castiano (2014:22) nos escritos deste sage macua (O Ensino de Valores Culturais) “o saber ler escrever nada diz para o seu viver lá no ambiente geográfico”.

Sendo assim entendemos a geografia do indivíduo, a instituição ou local de formação e onde este irá exercer o seu trabalho profissional como professor e na comunidade/sociedade onde está inserido.

5. Notas conclusivas

Como notas conclusivas partimos de diferentes perspectivas referidas no presente artigo tendo como reflexão inicial as experiências e vivências do VII Encontro Internacional sobre Educação Artística em Cabo Verde, direccionada a necessidade de (re)pensarmos a educação artística em Moçambique olhando a educação num contexto da educação também fora dos padrões

convencionais, abrindo espaço para a inserção também do saber local/tradicional centrada no fazer artístico (música, dança, artes plásticas e outras) no contexto escolar.

Se a escola é um local de formação e de socialização, há necessidade de se olhar também para os saberes da comunidade (saberes locais) trazidos pelas diferentes manifestações artísticas como fonte de conhecimento, dada sua carga educacional, histórica e sociocultural por um lado e, pelo potencial que pode criar para a aprendizagem e motivação para o aluno aprender por outro, alimentando em si o gosto pelo que aprende e faz.

Outro aspecto que merece destaque é entendermos os saberes locais como conhecimento adquirido no contexto social e escolar, que ajudam na construção das identidades locais e sociais sabendo de onde viemos, onde estamos e para onde vamos. Assim, diríamos que para maior sucesso no que diz respeito à educação artística em Moçambique, deve-se ter em conta a inserção da arte local/saber local na escola estabelecendo-se uma “aliança ou casamento” entre estes saberes usando a interdisciplinaridade e transversalidade do ensino sem preconceitos.

6. Referências

- Nascentes, Antenor (1966). *Dicionário Etimológico Resumido*. Instituto Nacional do Livro, Ministério da Educação e Cultura.
- Barbosa, Ana Mae & Cunha, Fernanda (Org.). (2010) *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez editora .
- Barreto, Umbelina. (2008). *Espiando pelo buraco da fechadura: o caminho de artes em nova chave*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil).

- Boaventura, Edivaldo M. (2007). *Metodologia de pesquisa – Monografia, Dissertação e Tese*. Editora Atlas S.A.
- Castiano, José (2014). *Filosofia africana: da Sagacidade à intersubjectivação*. Maputo: Editora Educar, Universidade Pedagógica.
- Dewey, John (2010). *Experiência e educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Freire, Paulo (2006). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra .
- Hernandez, Fernando (2006). *Cultura visual, mudança educativa e projecto de trabalho*. São Paulo: Artmed Editora.
- Iavelberg, Rosa (2003). *Para gostar de aprender arte*. São Paulo: Artmed Editora S.A .
- Morin, Edgar (2011). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora.
- Nhalivilo, Emília, Tsambe, Malaquias, CASTIANO, José (2014). *Os saberes locais e a educação*. Moçambique: Texto Editores Ld .

ECOS DO 7EI_EA – QUE SIGNIFICADO PARA A REALIDADE MOÇAMBICANA?

Victor Sala

AC MoNo

RESUMO

Este texto, tal como o título “Ecos do 7ei_ea” sugere, procura fazer uma breve leitura sobre o VII Encontro Internacional sobre Educação Artística que teve lugar em Mindelo, Cabo Verde, em Outubro de 2021.

O 7ei_ea teve como principal objetivo, estimular e contribuir para os processos de reestruturação do ensino artístico em curso em Cabo Verde e em Moçambique, conferindo-lhes um tempo intenso de estudo e discussão, mobilizando a participação de professores/investigadores/estudantes e decisores políticos com foco na CPLP.

Foi com o objetivo específico de apresentar um estudo atualizado e abrangente sobre a Educação Artística e seus desafios que se formou um grupo

de trabalho (GT_Mz) em representação de várias instituições Moçambicanas (Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane-ECA; Universidade Pedagógica - Faculdade de Ciências de Linguagem, Comunicação e Artes e, Faculdade de Engenharia e Tecnologias; Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação; Serviço Provincial de Assuntos Sociais, Província de Maputo; Instituto de Investigação Sócio-Cultural; Instituto Superior de Artes e Cultura; Escola Nacional de Artes Visuais; Associação Cultural MoNo). Este grupo assumiu total responsabilidade de representar o país no VII Encontro Internacional de Educação Artística - 7ei_ea, edição 2021, que teve lugar em Mindelo, Cabo Verde.

Com o tema central: “Ensino Artístico em Moçambique – Práticas e Experiências na Formação e Leccionação”, o GT_Mz apresentou em Cabo Verde o resultado do seu estudo, previamente elaborado em Moçambique com a participação de vários subgrupos criados e compostos maioritariamente por professores em representação de várias instituições de ensino (primário, secundário e superior) em matérias de Educação Artística.

A escolha de Moçambique como um dos países para o estudo de caso não podia ter sido mais assertiva tendo os grandes desafios que persistem no contexto da Educação Artística localmente.

O encontro pretendia, igualmente promover um estudo objectivo sobre as práticas de ensino artístico em Moçambique e discutir as suas epistemologias, no decurso dos esforços em curso de reestruturação dos planos de estudo e currículos, tomando em consideração as políticas de reorganização do ensino profissional e da formação de professores, considerando as dinâmicas de desenvolvimento perseguidas.

Por isso, o texto analisa, não apenas o resultado do estudo realizado pelo Grupo de Trabalho-GT_Mz em representação das várias instituições de ensino artístico neste país, tal como faz um estudo comparativo das situações dos dois países (Moçambique e Cabo Verde) em matérias de Educação artística.

Partindo das experiências partilhadas pelos participantes dos vários países presentes no Encontro, um dos principais objetivos do trabalho realizado pelo GT_Mz, era reunir um leque de importantes recomendações resultantes da discussão para posterior apresentação aos decisores políticos em Moçambique, inclusos neste texto.

Introdução

(...)...num mundo confrontado com novos problemas à escala planetária, [...]...a criatividade, a imaginação e a capacidade de adaptação, competências que se desenvolvem através da Educação Artística, são tão importantes como as competências tecnológicas e científicas necessárias para a resolução desses problemas (Mbuyamba, 2006) citado por Reis (2012, p.15).

A história da Educação Artística em Moçambique ensina-nos que, recuando até a proclamação da independência nacional (1975), a estratégia adotada pelo Presidente Samora Moisés Machel, ao introduzir em cada capital provincial, uma Casa de Cultura, com uma missão específica de garantir o acesso às artes e à cultura da população, era um sinal claro da aposta do governo para o sector e no reconhecimento do seu papel na mobilização, sensibilização para a luta e a preservação das culturas locais, assim como instrumento fundamental de construção da unidade nacional.

Os fazedores das artes e culturas nessa época, mesmo sem formação escolar técnico-profissional, foram forçados a assumir todas as tarefas e a enfrentar os desafios com os poucos meios existentes, servindo-se da experiência adquirida, dos saberes locais e do saber fazer, para se mobilizarem para a necessária a formação das camadas mais jovens e para a exibição das suas mais variadas manifestações culturais.

Um sinal ainda mais claro, decorre no início dos anos 80 com a criação das Escolas Artísticas e, mais tarde ainda (entre 2002 e 2010) com a criação das instituições de ensino superior vocacionadas para o ramo das artes e cultura.

Todavia, os avanços e recuos nos últimos anos, colocam desafios adicionais a um sistema que em si estava já fragilizado pelas carências a vários níveis de um país fustigado com todo o tipo de adversidades políticas, climáticas, socioeconómicas, etc.

Ecoss do 7ei_ea – Que significado para a realidade Moçambicana?

Foi com o objetivo específico de apresentar um estudo atualizado e abrangente sobre a Educação Artística e seus desafios que se formou um grupo de trabalho (GT_Mz) em representação de várias instituições Moçambicanas (Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane-ECA; Universidade Pedagógica - Faculdade de Ciências de Linguagem, Comunicação e Artes e, Faculdade de Engenharia e Tecnologias; Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação; Serviço Provincial de Assuntos Sociais, Província de Maputo; Instituto de Investigação Sócio-Cultural; Instituto Superior de Artes e Cultura; Escola Nacional de Artes Visuais; Associação Cultural MoNo). Este grupo assumiu total responsabilidade de representar o país no VII Encontro Internacional de Educação Artística – 7ei_ea, edição 2021, que teve lugar em Mindelo, Cabo Verde.

Com o tema central: “Ensino Artístico em Moçambique – Práticas e Experiências na Formação e Leccionação”, o GT_Mz apresentou em Cabo Verde o resultado do seu estudo, previamente elaborado em Moçambique com a participação de vários subgrupos criados e compostos maioritariamente por professores em representação de várias instituições de ensino (primário, secundário e superior) em matérias de Educação Artística. A primeira nota que merece especial atenção é o facto deste estudo ter

permitido que as instituições do ramo artístico se aproximassem para discutir os assuntos que as afligem, procurando possíveis soluções coletivamente, algo que, infelizmente, é muito raro de se ver. Portanto, pode, este ter sido o primeiro ganho significativo e ainda adquirido na fase de preparação para o 7ei_ea.

Um outro aspecto muito positivo e que merece destaque, foi a abrangência construída, em termos de representatividade da delegação Moçambicana que se fez presente ao 7ei_ea. Esta expressiva representatividade permitiu uma maior e alargada discussão no seu do GT_Mz com questões ligadas ao sector do ambiente político e da formação de professores; da educação artística nos currículos e percurso educativo; da análise aos fundamentos do ensino artístico em artes visuais, artes cênicas e saídas profissionais; das experiências, tendências e expectativas; da cultura como fator de desenvolvimento atendendo para a formação de vários técnicos em várias áreas; desafios e perspectivas centralizados em alguns casos específicos de instituições de ensino médio e superior entre outros assuntos amplamente discutidos.

A questão do fundo é de forma recorrente a mesma: Que passos devem ser dados de seguida?

(...) ...desejo que os estudos e os resultados do 7ei_ea possam ajudar os decisores políticos a tomarem medidas acertadas e efetivas para que possam ter impacto nas comunidades. Vicente (2021).

Entre os avanços e recuos que foram devidamente assinalados ao longo do 7ei_ea, há que registar os desafios (curiosamente semelhantes aos de Moçambique) partilhados pelos países presentes em Mindelo, nomeadamente Cabo Verde e Brasil.

A sessão de abertura foi presidida pelo Ministro da Cultura e das Indústrias Criativas de Cabo Verde, Abraão Vicente que no uso da sua palavra, destacou a importância de ter grupos de estudo sobre o Ensino Artístico em Cabo Verde, na lusofonia e um pouco por todo o mundo. O governante rejeita o tratamento dado pelas organizações internacionais ao sector da cultura que não realizam integralmente os objetivos do desenvolvimento do milénio, não entendendo a particularidade de regiões que precisam de ver alocados recursos, e diminuem o impacto que o Ensino Artístico e as Culturas têm no desenvolvimento dos seus países, sendo esta também a experiência de Cabo Verde.

Não há cultura sem recursos e não há ensino artístico sem recursos e não há ampliação da sua abrangência sem que o estado aloque parte do seu recurso, do seu estudo, da sua implementação na criação de condições para que o acesso seja global. Vicente (2021).

Nessa intervenção sublinhou que no primeiro ano da sua governação, a sua equipa criou um programa chamado “Bolsa de Acesso à Cultura” e, tendo verificado que este não fazia parte do estudo realizado pelo Grupo de Estudo de Cabo Verde, recomendou para que este programa fosse incluído. Lembrou ainda que ao longo dos 46 anos de independência de Cabo Verde, o ensino informal das artes ocupou e ocupa o espaço mais alargado e mais abrangente do que o ensino formal das artes. O Ministro explicou ainda que embora o programa “Bolsa de Acesso à Cultura” seja financiado a 100% pelo estado, é um programa vocacionado ao ensino informal. Isto porque não tem ainda uma metodologia fechada, porque baseia-se nas experiências das comunidades e nas práticas comunitárias. Considerou, o Ministro que o programa é um caso de sucesso, porque facilita o acesso à cultura das comunidades (com várias crianças a aderirem ao programa sem

saírem das suas comunidades) e também porque não pagam salários aos professores, mas, o governo paga propinas dos alunos e isso criou uma dinâmica em que as escolas querem ter o maior número de alunos para dessa forma obterem o maior bolo de financiamento. Ao alocar parte dos recursos às comunidades, o Ministério da Cultura e Indústrias Criativas, proporciona um maior engajamento dos professores, faz com que as próprias famílias olhem para o programa “Bolsa de Acesso à Cultura” não apenas como entretenimento mas como algo de formação das crianças bem como um programa sério onde as crianças sairiam das ruas e passariam mais tempo em práticas educativas ligadas às artes, quando estiverem fora do sistema educativo escolar. O programa “Bolsa de Acesso à Cultura” foi distinguido pela UNESCO exatamente por ter um impacto fortíssimo nas pequenas comunidades, incluindo o combate à criminalidade em Cabo Verde. Disse ainda ser objetivo do Ministério da Cultura e Indústrias Criativas, seduzir o Ministério da Educação de Cabo Verde para que abrace o Ensino Artístico, não apenas como atividades extracurriculares, mas sobretudo como parte da formação do ser humano que se pretende para o futuro em Cabo Verde.

A arte, diz o Ministro Abraão Vicente, não é apenas entretenimento e, na lógica do Estado, não deve ser vista como tal. A arte, a cultura e as práticas culturais não podem ser vistas apenas como produtos culturais e para que isso aconteça é necessário que as comunidades que as praticam tenham condições de o fazer fora do mundo e do quadro de espetáculo.

Considerando as inúmeras semelhanças a vários níveis, não deveria, Moçambique adotar algumas destas (boas) práticas já consideradas um sucesso e distinguidas pela UNESCO?

Se por um lado, ficou registada positivamente a visão e as boas práticas por parte da instituição que tutela as artes e as indústrias culturais em Cabo Verde, importa salientar o sabor amargo e insatisfação de alguns representantes das instituições de ensino artístico presentes no 7ei_ea.

Neste aspecto, também existem muitas semelhanças no que se vive em Moçambique.

A apresentação do grupo de trabalho de Cabo Verde assumiu dois posicionamentos. Por um lado, o relato de um verdadeiro sucesso logo após a independência com vários movimentos no campo das artes e, por outro lado, com os enormes desafios que hoje, as instituições ligadas à educação artística enfrentam.

Se a Arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um “grito da alma”, não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem um sentido emocional. Por ambas a escola deve se responsabilizar. (Ana Mae Barbosa, 2008, p.21) citado pelo Paiva (2009, p.169).

No contexto da Educação Artística em Moçambique, os grandes desafios que persistem passam pelo número bastante reduzido (apenas 2% em todo o país) de alunos que deveriam frequentar o ensino pré-escolar do subsistema, onde uma das áreas de ensino é a expressão e a comunicação que inclui disciplinas de artes visuais (desenho, pintura, trabalhos manuais) e artes cênicas (teatro, canto e dança). As constantes alterações e introdução de novas leis como por exemplo a alteração em 2018 (nova legislação, em implementação) que culminou com a integração (no primeiro ciclo) das disciplinas artísticas (educação visual, educação musical e ofícios) nas disciplinas de Língua Portuguesa,

Matemática e Educação Física. O Ensino Secundário não fugiu à regra das constantes alterações e foi afetado negativamente (no que diz respeito ao ensino artístico) pelas mudanças introduzidas no Ensino Primário. A redução ou mesmo eliminação de disciplinas do ramo artístico que tinham como um dos objetivos principais, dotar o aluno de conhecimentos e ferramentas para o seu melhor desempenho.

Os estudos que têm sido feitos apontam para a fraca implementação nos planos curriculares, da educação artística, apontando-se como motivos: a falta de recursos (professores qualificados e materiais adequados); a falta de articulação entre as instituições ligadas à educação artística; a exiguidade de fundos para a cobertura das atividades/programas curriculares; ou ainda o esbatimento da importância da educação artística no ensino, talvez porque não se entendeu que esta pode ativar processos de desenvolvimento, cidadania, emprego, e reconstrução.

Como refere (Santos, 1999) apesar de serem atribuídos inúmeros benefícios formativos a esta área e de ser consensualmente reconhecida a necessidade de a integrar no currículo dos diversos níveis de escolaridade, em Moçambique, persistem grandes desafios sobretudo no que diz respeito às abordagens curriculares no ramo da educação artística visto que, embora as leis (nº 4/83, nº 6/92) e a recentemente aprovada (nº 18/2018) dediquem um lugar para as artes de forma clara e inequívoca, se entende como essencial o artístico na formação da pessoa, devendo por isso, ter uma forte presença no sistema educativo. Mateus, Damião e Festas (2012).

Todavia, não é isso o que os planos curriculares desenhados a partir da nova lei nº 18/2018 na realidade nos apresentam, legitimando as suspeitas e desconfortos demonstrados pelos defensores de uma educação artística mais presente e forte nos subsistemas de educação.

Por isso, no leque das importantes recomendações resultantes da discussão, evidencia-se:

- Necessidade de maior coordenação entre as instituições de ensino intermédio/médio, ensino superior, ensino profissional e dedicadas à formação de professores;
- Reconhecer que a vida cultural está intrinsecamente ligada com o ensino artístico e com a educação artística;
- Maior aposta e investimento na preparação de alunos que “alimentem” o ensino superior pelas instituições artísticas dos níveis inferiores;
- Necessidade da criação de uma comissão de Educação Artística capaz de aproximar as instituições afins e ajudar positivamente na articulação e influência aos decisores políticos;
- Necessidade de maior aposta na formação continua e na investigação em educação artística na CPLP;
- Necessidade de colaboração ACTIVA (mobilidade de professores e estudantes) entre os países da CPLP;
- Influenciar as academias africanas a refletirem sobre os autores e pensadores africanos e as experiências positivas em curso;
- Ampliar os Encontros aos demais países da CPLP para que a reflexão seja mais abrangente.

Referências Bibliográficas

- MATEUS, R., DAMIÃO. M.H e F. M.I. (2012). Orientações curriculares para a Educação Estética e Artística no 1º Ciclo do Ensino Básico.
- MBUYAMBA, L. (2006). Sessão de encerramento da Conferencia Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI. 23 de dezembro de 2010, disponível online em <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Relat%C3%B3rio.pdf>
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. (2005). Resumo do Relatório do diagnóstico de Ensino Secundário Geral - ESG. Maputo.
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. (2007). Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG): Objectivos, Políticas, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégia de Implementação. Moçambique.
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. (2008). Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, Política, Estrutura, Plano de estudos e Estratégias de implementação. Maputo.
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. (2006). Plano Estratégico de Educação 1999-2003: Combater a exclusão, Renovar a escola. Maputo, 1998.
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2010/11. Maputo.
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. (2008). Unidade na Ação: Por uma implementação eficaz do Plano Estratégico da Educação e Cultura-Reforma do Ensino Superior. Ilha de Moçambique.
- MINISTÉRIO da Ciência Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional, PEETP (2018-2024).
- PAIVA, J. C. (2009). ARTE/Desenvolvimento. Tese de Doutoramento. Universidade do Porto. Porto.
- REIS, C. M. S. (2012). A importância da Educação Artística no 1º Ciclo do Ensino Básico: Conceção, Implementação e Avaliação do Projeto Tum-Tum. Dissertação de Mestrado em Artes e Educação. Universidade Aberta. Lisboa.
- Santos, Arquimedes da Silva (1999), Estudos de psicopedagogia e arte. Lisboa: Livros Horizonte.

Vicente, Abraão (2021). Sessão de abertura do VII Encontro Internacional sobre Educação Artística: Práticas e Epistemologias do Ensino Artístico na CPLP. Casos de Cabo Verde e Moçambique. Mindelo, Cabo Verde. 2021. https://www.google.com/search?q=7ei_ea&rlz=1C-5CHFA_enMZ932MZ932&oq=7ei&aqs=chrome.1.69i57j35i-39j0i10l8.10096j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8

NAÇÃO, IDEOLOGIA E SUBALTERNIDADES

Eduardo Lichuge

ECA/UEM

RESUMO

Este texto resulta da participação da Universidade Eduardo Mondlane, através da Escola de Comunicação e Artes, da Universidade Pedagógica, (UP-Maputo), do Instituto Superior de Artes e Cultura (ISArC), do Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE) e Associação Cultural Mono, (MoNo) no VII Encontro Internacional sobre Educação Artística, realizado em Cabo Verde, na cidade do Mindelo, nos dias 4, 5 e 6 de Outubro de 2021, que refletiu em torno das Práticas e Epistemológicas do ensino artístico na CPLP, tendo como estudos de caso Cabo Verde e Moçambique. Partindo das reflexões realizadas no encontro de Cabo Verde, apresentamos uma visão geral sobre as práticas epistemológicas do ensino artístico em Moçambique, na qual indicamos que elas deve ser entendidas no quadro da dominação colonial, tomando em conta as lógicas de (Said, 1977 e Mudimbe, 2013). O outro ponto tem que ver com o fim da colonização e a proclamação da independência de Moçambique, momento a partir do qual, é construída uma narrativa inicial do governo, que visava, mocambicanizar a cultura e as artes, através da criação de entidades nacionais que trabalhassem para dar voz a cultura nacional nos programas curriculares de ensino, como uma contra-resposta a anterior situação de europeização da cultura africana. O último aspecto do texto, procura mostrar a organização do ensino artístico, quer nível superior, quer a nível do ensino privado nos últimos 15-20 anos.

O evento foi organizado pelo movimento intercultural que, desde 1996, estabeleceu relações com instituições educativas da CPLP, estando associado ao IDENTIDADES_Colectivo de Acção/Investigação do Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade (i2ADS) sediado na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Os encontros sobre educação artística são bianuais e assentam numa perspectiva descolonial de reflexão e discussão sobre a complexidade que a educação artística nos países envolvidos enfrenta (Relatório do Grupo de Trabalho de Moçambique, em Cabo Verde, 2021).

Universo de partida: pressupostos da gênese do ensino artístico em Moçambique – as suas zonas de penumbra

O ensino artístico que conhecemos em Moçambique, coincide, na sua gênese, com o modo como o próprio território foi inventado pelo discurso colonial, ou seja, foi uma invenção do ocidente, na lógica de Said, (1977), quando fala sobre a invenção do oriente pelo ocidente, ou Mudimbe, (2013), quando se refere à invenção de África. Daí que, faz sentido o posicionamento do diretor geral da UNESCO entre 1974-1987, Amadou Hampaté Bâ, no prefácio do primeiro volume do livro *História Geral da África*, onde contextualiza a importância da realização dum trabalho de releitura e reescrita das fontes históricas sobre África. (2010:XIX, XX, XXI e XXIII). De modo geral, mas em particular, o ensino artístico moçambicano, não foi alheio ao que foi indicado anteriormente, razão pela qual constituiu mote, e o lema que serviu de pretexto para a realização do 7^o e 8^o, realizado em Cabo Verde (2021), suscitando a produção do presente texto.

A lógica do olhar crítico e relativista da história e das fontes sobre África, por parte do sujeito pós-colonial, vingou a sua importância em Moçambique com a publicação de um trabalho intitulado “Moçambique-16 anos de historiografia: Focos, problemas, metodologias, desafios para a década de 90” (1991), coordenado por dois historiadores moçambicanos, Alexandrino Jose e Maria Paula Meneses. Nesse trabalho é mencionado o esforço desenvolvido por académicos e não académicos moçambicanos relativamente à problemática das fontes históricas escritas e orais no período pós-independência. Para estes dois autores, o esforço desenvolvido pela academia moçambicana nos anos que se seguiram à independência foi demarcado por

três escolas historiográficas importantes, a saber: *(i)* A escola de orientação afrocentrica , mais ligada a discussão das problemáticas das resistências africanas, trazendo consigo uma nova orientação filosófica de história; *(ii)* a do materialismo histórico e dialético, que acoplava em si as discussões sobre as categorias de classe e sua ditadura, bem como a questão dos modos de produção e suas formas de dominação em formações sociais concretas; e, finalmente, *(iii)* a escola liberal, com um discurso mais preocupado com a verdade dos factos históricos, tendo como temáticas ou campos de estudo temas relacionados com o período pré-colonial e do primeiro quartel do colonialismo em Moçambique (Lichuge, 2016:1).

Portanto, o novo posicionamento da historiografia moçambicana pós-independência, relativamente a história colonial e à sua orientação etnocêntrica, era deste modo questionado, o que na ótica de José e Meneses (1991), só é possível relativizando e problematizando as fontes e os discursos nelas expressos. No caso específico de Moçambique, há que prestar atenção para o que os autores designam de estrutura de fontes para a história de Moçambique, ou seja, é necessário problematizar as fontes, tendo em conta as bases em que assenta a estrutura das fontes históricas sobre Moçambique. Como diria Boaventura de Sousa Santos na abertura do XII CONLAB (Lisboa 2015), é necessário descolonizar a biblioteca colonial (Idem, 2016:2).

O lema central do 7ei_ea, de certo modo, convida-nos para esta reflexão de relativização do ensino artístico em Moçambique, tendo em conta os processos que condicionaram a sua formação no período pré-independência e as suas características no período pós-colonial, onde as suas sequelas ainda se fazem sentir

em todo o tecido da sociedade moçambicana contemporânea. Interessa recuperar as contribuições de Aníbal Quijano a este respeito, ao esclarecer ainda mais a lógica da colonialidade do seguinte modo:

(...) o colonialismo é antigo e acabou quando os povos colonizados ganharam as suas independências, mas a colonialidade tem efeitos mais duradouros e é expressa pelas ações praticadas pelas sociedades contemporâneas que passaram pela experiência colonial. Mais do que a exploração física do homem, o colonialismo foi a exploração de algo mais profundo, a alma dos indivíduos (Quijano, 2009:73).

O obscurantismo epistemológico e o apagamento do “outro”

O conceito de obscurantismo é tomado de empréstimo ao sociólogo camaronês Jean Marc-Ela, que nos fala sobre o modo como as realidades africanas foram negligenciadas pelo discurso colonial e as políticas de desenvolvimento das sociedades africanas contemporâneas. Segundo ele, em 1959, no segundo congresso dos escritores e artistas negros, mencionava-se o carácter por vezes incompleto e pouco científico dos estudos sobre as realidades africanas.

“(…), tais estudos, outrora inacessíveis ou praticamente inacessíveis aos investigadores africanos, sofriam de carências que se prendem inevitavelmente com o seu exercício exclusivo por investigadores não africanos. Estes mesmos estudos possuem uma problemática que é, justamente, a falta de uma atenção para as mudanças que se verificam nas sociedades africanas no seu todo. Por isso, uma das recomendações saídas do referido congresso, sublinhava a necessidade de se envidar um esforço particular de investigação para o estudo das transformações sociais na África contemporânea (Ela, 2013, p. 11).

Para este sociólogo, se não queremos continuar a reproduzir o discurso que considera a África um museu de antiguidades europeias, temos que, urgentemente, questionar o tipo de abordagem sobre a situação atual das sociedades africanas contemporâneas. Seria grave conservar um verdadeiro obscurantismo em relação às disciplinas, a propósito das quais se imagina que não são necessárias numa sociedade de matemáticos e de engenheiros. (Ela, 2013, p.11). Como se pode depreender as disciplinas artísticas estão inclusas nesta tentativa de apagamento.

O autor avança indicando que, numa cruzada a favor da formação técnica e científica, acontece chegar-se a pensar que o importante é enfiar as crianças com matemática, física e química. No limite deste exagero, para ter os especialistas de que África precisa, é necessário investir nos conhecimentos que se desenvolvem no laboratório. Neste contexto, as estrelas do novo analfabetismo imaginam que só uma página cheia de equações algébricas ou de figuras geométricas tem autoridade. Na era dos cérebros eletrônicos e do computador, ciências, é só mesmo as exatas. Portanto, para sairmos da ignorância do mundo no qual falamos, trabalhamos e produzimos, é preciso abrimo-nos ao saber que se constrói nos lugares de estudo onde as pessoas, para além de serem sujeitos do conhecimento, são também objeto de investigação. Os pressupostos que buscamos da sociologia de Jean-Marc Ela são, a nosso ver, importantes para caracterizar o contexto que coloca em causa a importância do ensino artístico no espaço da CPLP e, em particular, em Moçambique. Mas também abre espaço para o que o filósofo moçambicano Severino Ngoenha (2010) designa de “(im)possibilidade do momento moçambicano”, mas, no caso do nosso estudo, chamamos de “possibilidade do momento do ensino artístico moçambicano”.

A (*im*)possibilidade deste momento dialoga precisamente com o que se pretendeu no 7ei_ea que era, justamente, refletir sobre um ensino artístico descolonizado, na medida em que a catalogação dos espaços colonizados, aqui entendidos como “o outro lado da linha” (Santos, 2009), dos quais Moçambique faz parte, desprovidos dos instrumentos considerados pelos poderes hegemónicos como critério de evolução e civilidade já mencionados, conduziu à reconfiguração destes espaços, dos seus habitantes, das suas práticas sociais, culturais, económicas, bem como das suas referências intelectuais (Lichuge, 2016).

E preciso recordar que as relações de força entre África e Europa resultaram numa situação em que esta última organizou e transformou (colonização), zonas não europeias em construções fundamentalmente europeias, ou seja, esta relação, significou o domínio do espaço físico, a reforma das mentes dos africanos e, finalmente, a integração de histórias económicas locais de acordo com a perspectiva ocidental (Mudimbe, 2013, p.15-16).

Assim, a reflexão sobre as práticas epistemológicas do ensino artístico em Moçambique, que nos foi proposto no 7ei_ea, constitui, a meu ver, uma possibilidade do momento do ensino artístico em cada país da CPLP, mas com as suas peculiaridades locais, na medida em que oferece justamente a possibilidade da co-presença do “outro”, no caso, o sujeito pós-colonial, de construir o seu próprio discurso-ação sobre o ensino artístico com o qual sonha, num contexto considerado por Jürgen Habermas como (...) moderno e pós-moderno, enquanto projetos inacabados, mas ao mesmo tempo, controvertidos e multifacetados (Habermas, 1984, p.2), com a sua própria narrativa.

O conceito de *desmaputizar* a cultura, o ensino artístico, veiculado no quadro do 7^{ei}_ea em Cabo Verde, enquadra-se também nesta lógica, mas a partir da experiência local em Moçambique, um contexto onde a geopolítica do ensino artístico está centralizado na cidade de Maputo, a capital do país. Aliás, esta visão constitui uma das preocupações atuais do grupo de estudo que participou dos trabalhos em Cabo Verde. É importante notar que a grande maioria das escolas de arte, projetos artísticos, e os centros culturais, quer nacionais, quer internacionais, estão centralizados em Maputo. Os eventos culturais, e toda uma estrutura de produção, divulgação e distribuição cultural, também está centralizada em Maputo. Ora, este cenário dificulta o desenvolvimento de todo o potencial da cadeia.

Além disso, ela deve tomar em conta uma epistemologia e uma investigação-ação que na verdade, marcou de forma simbólica o movimento artístico moçambicano, a partir de uma perspectiva que à luz das teorias pós-coloniais procurou dar voz à arte, à cultura e, acima de tudo Associação Cultural Mono, (MoNo) no VII Encontro Internacional sobre Educação Artística, realizado em Cabo Verde, na cidade do Mindelo, nos dias 4,5 e 6 de Outubro de 2021, o qual refletiu em torno das Práticas e Epistemologias do ensino artístico na CPLP, tendo como estudos de caso Cabo Verde e Moçambique. A participação destas instituições no evento foi financiada pela embaixada da Noruega através do projeto MoNo Spin da Associação Cultural MoNo e da Kulturskolen Fredrikstad (Escola de Cultura de Fredrikstad) (Relatório do Grupo de Trabalho de Moçambique, em Cabo Verde, 2021, ao pensar a cultura enquanto elemento importante do processo de construção da nação moçambicana no período pós-1975, ou seja, quando Moçambique proclamou a sua independência de Portugal.

Universo de chegada: A construção da nação em Moçambique e a gênese do ensino artístico

O projeto de construção do estado-nação em Moçambique esteve associado, a meu ver, a uma certa lógica de tomada de consciência do tempo da modernidade e a necessidade de auto certificação (Habermas, 2000:3), de uma narrativa coletiva de autodeterminação por destino e historicidade, ou seja, a luta pela Independência de Moçambique foi uma tomada de consciência sobre os tempos modernos e de necessidade de garantir a sua própria existência enquanto sujeitos sociais capazes de produzir a sua própria narrativa coletiva numa lógica de comunidade imaginada (Anderson, 2008).

Do ponto de vista do seu enquadramento no espaço-tempo, o ensino artístico em Moçambique é uma herança do período colonial, essencialmente constituído pela educação musical e enquadrado no ensino geral (escolas oficiais e colégios), assim como em instituições religiosas e coloniais, como as missões católicas, bandas militares, dentre outras (Sitoe & Culimua, 2020). A dominação colonial foi o mote que desencadeou o desejo pela liberdade da expressão da cultura africana e, em particular, moçambicana, categorizada como subalterna pelo poder hegemónico. Em termos práticos, encontramos esta libertação no ato da Proclamação da Independência Nacional de Moçambique em 1975. O aparelho administrativo colonial foi reconfigurado para responder às necessidades do momento, isto é, o estado moçambicano liderado pelo então movimento de libertação (FRELIMO), procurou controlar o aparelho administrativo do território. Nessa base, “moçambicanizou” a cultura como veículo de educação político-ideológico dos moçambicanos, atra-

vés da massificação da prática das diversas formas de expressão cultural do país. O fim último era, precisamente, consolidar a unidade nacional e elevar a identidade e a personalidade cultural dos moçambicanos, a qual, no discurso político, tinha sido desprezada durante a noite colonial (Lichuge, 2005: 23).

Portanto, a “moçambicanização” da cultura fez-se notar na criação de instituições e ações vocacionadas para a dinamização do sector da cultura, como a massificação do ensino das artes e cultura, expressa na criação do *Centro de Estudos Culturais*, (1983) que englobava *Dança, Música e Artes Visuais*, que mais tarde viria a subdividir-se em *Escola Nacional de Artes Visuais, Escola Nacional de Dança e Escola Nacional de Música* (Lichuge, 2005, p.24).

Portanto, foi neste contexto que se iniciou a formação dos primeiros quadros do sector da cultura em Moçambique, constituídos por monitores e professores, para as diversas áreas artísticas como a música, o teatro, a dança, a educação visual, dentre outras disciplinas artísticas. A partir de 1981, foi possível a retoma da lecionação da disciplina de educação musical em algumas escolas do ensino geral, Centros de Formação de Professores Primários, bem como a dinamização das artes em algumas instituições culturais, como é o caso das Casas Provinciais de Cultura, tuteladas pelo estado através do Ministério da Cultura e Turismo. Nalgumas províncias ainda funcionam até hoje, mas, adaptadas ao contexto atual. A casa de cultura em Maputo, e um desses exemplo que interessa referir, embora, possamos também fazer referência a escolas privadas que surgiram no quadro da liberalização do sector de ensino, ainda, com várias nuances que merecem a devida atenção pelas entidades competentes, principalmente, no que diz respeito ao licenciamento e fiscali-

zação do funcionamento das mesmas. O teatro, e um domínio das artes que não tem a mesma dinâmica da música, pois, não há escolas propriamente ditas, mas sim, associações culturais que tem o teatro como uma das suas atividades, este facto, justifica de certa forma, a pouca ênfase neste domínio, sendo que, apenas a partir do contexto do ensino de artes na Universidade Eduardo Mondlane o teatro tem sido mais abordado.

O ensino artístico superior em Moçambique: escola de comunicação e artes da Universidade Eduardo Mondlane

Início esta parte do texto inspirando-me no catálogo da exposição da artista plástica moçambicana, radicada em Portugal (Lisboa), Suzy Bila, que leva o título de “a outra viagem”, na medida em que o 7ei_ea foi, justamente, uma oportunidade para refletirmos em torno do ensino artístico que queremos, que nos identifica, mas ao mesmo tempo ele é resultado das hermenêuticas de Walter Mignolo (2008), ou, de uma ecologia de saberes (Santos, 2009), que junta os polos Sul-Sul, ou, por uma lógica de Antônio Garcia Gutierrez, quando se refere à possibilidade de construir outra memória (...) (Gutierrez, 2014). Julgo importante fazer este exercício, o de uma “outra viagem”, de outra memória e outro conhecimento prático sobre o ensino artístico, rumo a um mundo em que as disciplinas dialogam e articulam sem nenhuma autoridade sobre as outras.

Portanto, o surgimento do ensino superior em Moçambique é resultado de uma avaliação feita pela Universidade Eduardo Mondlane sobre a necessidade da formação de quadros de nível superior no domínio das Artes. Esta iniciativa tornou a Universidade Eduardo Mondlane pioneira neste campo do saber, uma

vez que a formação superior em artes só era possível se realizava fora do país (África do sul e Portugal), estando destinada a alguns indivíduos privilegiados na sociedade moçambicana. A Escola de Comunicação e Artes foi criada em 2004, e abriu primeiramente com o curso de Jornalismo, música em 2006, teatro em 2008, e mais tarde o curso de ciências da informação em 2009. Atualmente a ECA oferece seis cursos a saber: Música, teatro, jornalismo, arquivística, biblioteconomia e marketing e relações públicas. Em 2020 abriu o curso de mestrado em Gestão de Mídias Digitais.

Com a abertura do curso artes na Universidade Eduardo Mondlane, muitos nacionais passaram a realizar a sua formação no país de modo que a introdução do ensino superior artístico fundamenta-se pela:

- Necessidade de oferecer aos interessados a possibilidade de prosseguirem os seus estudos superiores na área da música e teatro, quer a nível artístico, pedagógico e/ou científico em território nacional;
- Pela existência de mais de uma dezena de moçambicanos a frequentar cursos de música em universidades sul-africanas e portuguesas que, ao terminarem os seus cursos, não regressavam ao país por não existirem oportunidades para a sua realização profissional, artística, pedagógica ou científica, o que constituía uma perda de recursos humanos para Moçambique;
- Na necessidade de formar professores de música para todos os níveis de ensino, implementando a Educação Musical, materializando o que está previsto na Reforma do Ensino Básico e que contribuirá para um desen-

volvimento do indivíduo, a médio/longo prazo, no que se refere, não só ao conhecimento da Música e Teatro como parte integrante do ser humano, mas também no que concerne à formação de públicos, à despistagem de alunos que revelam dotação especial para a Música e Teatro – descobrindo aptidões e motivando-os para a prossecução da sua formação na área da Música –, constituir-se, em suma, uma sociedade de cultura;

- Na necessidade de formar profissionais das artes que se dediquem à investigação e produção de conhecimento científico, através do estudo da música moçambicana, tradicional e urbana, e do Teatro nas diversas vertentes, incluindo a história das artes em Moçambique, sua análise, recolha, preservação, etc.;
- Na necessidade de formar músicos/instrumentistas profissionais, produtores musicais, compositores, orquestradores, diretores musicais, maestros, promotores de concertos, atores de teatro, atores de rádio de televisão e cinema, professores de teatro, diretores de cena/encenadores, cenógrafos, facilitadores e mobilizadores comunitários de teatro, organizadores de eventos teatrais, dentre outros, que irão contribuir exponencialmente para a educação, dinamização cultural, turística, económica e social do país, assim como para o desenvolvimento das indústrias culturais e criativas em Moçambique.

Tal como já foi mencionado, a ECA começou a funcionar em 2004, tem características de um politécnico com uma direção e duas direções adjuntas (investigação e extensão, pedagógica e administração e finanças), para além de outros sectores admi-

nistrativos de apoio. Estão previstos departamentos acadêmicos (comunicação, artes e informação), com os cursos que já foram indicados acima. Até ao momento a ECA oferece 6 cursos de graduação e um mestrado.

Escolas artísticas de ensino médio e secundárias e os espaços *in-between*

As escolas artísticas são na lógica de Bhabha (1998), espaços *in-between* que separam o ensino artístico superior e o ensino artístico médio e que necessitam de ser ocupados para garantir a existência de candidatos com requisitos para acessar ao ensino superior em música. A ocupação destes espaços depende muito de uma articulação colaborativa interinstitucional, por via dos grupos de estudo tem a responsabilidade de criar o movimento intelectual de reflexão e investigação-ação para advogar em torno de um processo efetivamente ativo do ensino artístico em Moçambique.

Assim, o cenário ideal do ensino artístico em Moçambique pressupõe a articulação e colaboração efetiva da Escola Nacional de Música (ENM), Escola Nacional de Artes Visuais, Escola Nacional de Dança, todas elas instituições públicas de ensino artístico (vocacional), subordinadas ao Ministério da Cultura e Turismo, entidade que superintende a Área da Cultura e funciona sob a orientação metodológica do Ministério que tutela a Área do Ensino Técnico Profissional. Estas instituições nasceram do então Centro de Estudos Culturais, uma instituição que formava quadros da cultura, de nível básico, enquadrados em diferentes cursos como o Curso de Educação Visual, Curso de Música, Curso de Teatro, Curso de Dança, Curso de Ani-

madores Culturais, depois transformado em Curso de Agentes da Preservação Cultural, nos primeiros anos de independência. Do mesmo modo, existem as casas provinciais de cultura, que oferecem o ensino artístico vocacional às comunidades ao nível do Município da Cidade Maputo. A casa de cultura de Maputo foi criada em 1978.

O dilema da atualidade destas instituições tem que ver com a necessidade de requalificação dos seus programas curriculares, de modo que possam subir à categoria de instituições de ensino técnico-profissional e habilitadas a preencher o espaço *in-between* que as separa do ensino superior, num contexto onde não existem conservatórios de música. Esta categoria de instituições reflete, no geral, a possibilidade de acesso às artes e cultura dos menos favorecidos, na medida em que as suas propinas são bonificadas.

A Escola Nacional de Música, constitui por excelência, a incubadora dos futuro candidatos a ECA, sendo que, junto da Autoridade Nacional do Ensino Técnico Profissional (ANEP), está em curso o reajuste e enquadramento para o ensino técnico permitindo aos alunos prosseguirem no ensino público, neste caso superior, na ECA.

Relativamente ao curso de teatro que a ECA oferece, a grande maioria dos candidatos possui o décimo segundo ano. Nos últimos anos, a ECA tem recebido candidatos que já têm tido experiência de palco no teatro, a partir de associações que tem a modalidade teatro como atividade. Para o teatro a situação é mais complexa, na medida em que, não existem escolas privadas, nem públicas, e um caso de estudo para se perceber a fundo as suas nuances.

Ensino Artístico privado

O Projeto Xiquitsi é desenvolvido pela Kulungwana - Associação para o Desenvolvimento Cultural criada em 2008. O projeto está sediado na Cidade de Maputo, local onde desenvolve as suas atividades desde 2013. Tem como vocação o ensino coletivo da música para crianças e adolescentes entre os 7 a 25 anos, gratuitamente. Assim, o objetivo do Xiquitsi é a formação de Orquestras e Coros de Moçambique, visando a integração e inserção social, bem como a capacitação profissional (Grupo de estudo de Moçambique, 2021).

O Projeto Xiquitsi adotou o sistema de ensino coletivo de música baseado no conhecido método do El Sistema, da Venezuela e “Neojibá”, do Brasil. Relativamente às atividades desenvolvidas, anualmente o Projeto Xiquitsi organiza uma Temporada de Música Clássica consistindo em três séries de concertos espaçados ao longo do ano e uma vasta programação de workshops e *master classes* dirigidas por professores convidados de diversos países e de Universidades parceiras (Idem, 2021).

Atualmente o projeto conta com 215 alunos divididos por classes de cordas, sopros, percussão, coro e luteria. Segundo o princípio da paridade gênero encontramos um cenário no qual 50% dos alunos são feminino e 50% masculino. Os alunos do Xiquitsi frequentam o sistema de ensino oficial de Moçambique, de diversos níveis (primário, secundário e universitário).

No desenvolvimento das suas atividades, o Projeto Xiquitsi sempre teve uma combinação de professores nacionais e estrangeiros/convidados e o seu efetivo atual é de 7 professores nacionais (três mulheres e quatro homens) e 3 estrangeiros.

No tocante à formação profissional, o Projeto Xiquitsi tem professores com vários níveis de habilitação académica (como licenciatura, mestrado e doutoramento), repartidos entre homens e mulheres. Devido à pandemia da Covid-19, desde 2020 que os professores convidados lecionam à distância, usando os meios eletrónicos disponíveis, a partir dos seus países de residência.

No âmbito da capacitação, os melhores alunos do Projeto Xiquitsi, são treinados para se tornarem, por sua vez, formadores e, no presente, 10 alunos exercem as funções de monitores, sendo supervisionados pelos professores. Assim, no âmbito do projeto *Cantante*, financiado pela União Europeia, e iniciado em 2021, dois alunos formados no Xiquitsi estão a lecionar na Cidade de Nampula e Ilha de Moçambique, abrangendo 71 alunos, sendo 37 raparigas e 34 rapazes. Atualmente, o projeto Xiquitsi conta com cerca de 200 alunos, estando 4 a frequentar o ensino superior de música em Portugal (Idem, 2021).

Embora a timbila seja parte da área instrumental leccionada no projecto Xiquitsi, ela não tem sido privilegiada, pelo menos, a julgar pela sua aparição nos projetos performativos em audiências públicas, aliás, não parece ser uma das suas marcas, contrariamente ao que acontece por exemplo na ECA, onde a mbila e a mbira têm sido ensinadas e feito parte de todo o tipo de apresentações, quer da escola, quer nos eventos da própria universidade.

Academia de Música Crossroads

A Music Crossroads Academy Mozambique é uma organização de arte e cultura, sediada em Maputo que, nos últimos anos,

tem fomentado a criatividade, a inovação e a diversidade cultural entre os jovens músicos. A Music Crossroads Mozambique, através do seu projeto Academy, proporciona aos formandos o programa de certificação profissional, o qual envolve uma formação sólida nas dimensões prática e teórica da educação musical num período de 3 anos (Idem, 2021).

A Academia Music Crossroads foi fundada em 2013 com um imenso contributo para o desenvolvimento do setor da música em Moçambique. O dinâmico Programa de Certificação Profissional tem professores com habilidades de qualidade e já disponibilizou ao mercado musical mais de 500 instrumentistas profissionais com histórias de sucesso (Idem, 2021).

O programa de certificação Profissional da Academia Music Crossroads encontra-se dividido em aulas teóricas e práticas. A parte teórica é composta pelas seguintes cadeiras: (i) Harmonia ao Piano; (ii) Harmonia; (iii) Leitura Rítmica; (iv) Percepção auditiva; (v) Percepção corporal; e (vi) Leitura melódica. A parte prática tem os seguintes instrumentos: (i) Bateria; (ii) Voz; (iii) Piano; (iv) Guitarra; (v) Baixo; e (vi) Saxofone. No âmbito do desenvolvimento do currículo da Academia Music Crossroads Mozambique e valorização da Cultura, introduziu se no ano de 2021 o instrumento de Timbila por forma a alavancar a música tradicional de Moçambique. O nível de frequência dos estudantes para o programa de certificação profissional parte de Nível básico; Nível médio geral ou técnico profissional; Nível superior; e Mestres, enquanto o programa de certificação Profissional abrange jovens dos 18 aos 35 anos de idade e maior de 35 anos (Idem, 2021).

A Academia de Música Crossroads tem ainda os cursos extracurriculares que abrangem os alunos a partir dos 3 anos em diante. Assim, o programa extracurricular começa a partir do ensino Pré-primário em diante:

- a) Ano 0 (iniciantes), o qual abrange todos os estudantes que ainda não tem nenhum domínio musical prático nem teórico sobre música;
- b) Cursos de curta duração.

Anualmente, os estudantes têm formação sobre: (i) reparação e construção de instrumento; (ii) gestão de carreira artística; e (iii) engenharia de som. No tocante aos professores, desde a sua criação, a Academia Music Crossroads prioriza a participação da mulher enquanto professoras no ensino vocacional e, atualmente, priorizam e contam com (i) 25% do sexo feminino; (ii) 75% do sexo masculino, todos com idades compreendidas entre os 22 e 45 anos. Relativamente ao nível académico tem as seguintes percentagens: (i) 75% têm o nível superior; e (ii) 25% na fase final do nível superior (idem, 2021).

Estas instituições não emitem certificados com equivalência para seguir o ensino superior neste domínio, o que continua a mostrar a necessidade de uma nova abordagem sistemática do sector, de modo que sejam introduzidas inovações no que toca a requalificação destas instituições de ensino artístico e urgentes articulações. O contexto atual proporciona um ambiente que poderá oferecer melhores articulações no futuro com o ensino superior, uma vez que tem havido de forma gradual, alguma atenção das entidades competentes, perspectivando dar acompanhamento ao crescimento do sector das artes e cul-

tura no país, e tem crescido o movimento da sociedade civil a ele associado.

Considerações finais

Em linhas gerais, a introdução do ensino artístico em Moçambique, depois de 1975, constituiu um enunciado discursivo contra o discurso hegemônico colonial, o qual tinha transformado Moçambique numa cultura fundamentalmente europeia (Mudimbe, 2013). O ano de 1975 marcou simbolicamente o momento moçambicano sugerido por Ngoenha (2016), na medida em que o subalterno já podia falar (Spivak, 2010), e fê-lo através das moçambicanização da cultura, através da criação de um aparelho institucional estatal responsável pela ação cultural e pela massificação das ações culturais em todos os setores da sociedade moçambicana, superando deste modo a condição subalterna, e construindo outros momentos da *moçambicanidade*, através dos quais o diálogo entre saberes produz um espaço epistemológico mais ecológico. Além disso, e parafraseando Jurgen Habermas, a introdução do ensino artístico constituiu uma tomada de consciência do tempo da modernidade e da necessidade de uma auto certificação (Habermas, 2000:3) da sua própria narrativa sobre o ensino artístico desejado, construído com outras formas de conhecimento e de práticas artísticas das sociedades moçambicanas. A criação de mecanismos para valorizar o conhecimento “dito” informal no sistema nacional de educação e na academia, consolidaria as conquistas da independência, da descolonização da biblioteca colonial e, da possibilidade de construir a partir das lógicas locais um currículo baseado numa epistemologia alternativa, centrada nos saberes locais.

A ECA e outras instituições suas pares têm esta missão de problematizar outras práticas, outros saberes, a partir de um processo reflexivo e crítico dos processos atuais que decidem o que deve e o que não deve constar dos programas curriculares. Elas têm esse papel de questionar e advogar por uma educação artística que reflita os anseios e as dinâmicas contemporâneas da sociedade moçambicana. Este exercício, obviamente, deve ser feito também a montante, ou seja, a nível dos sistemas secundário, médio e técnico, com o apoio do ensino vocacional privado que tem vindo a crescer no país.

A partir do 7^{ei}_ea ficou mais do que notável a necessidade de uma “desmaputização” do ensino artístico no país, assente num movimento de investigação sobre um ensino artístico que seja inclusivo, baseado num diálogo inteligente e unido em torno de uma causa, mas, acima de tudo, da necessidade de construir um mundo onde a formação do indivíduo com a componente artística produza outros saberes a bem da humanidade e da interculturalidade.

Referências Bibliográficas

- Anderson, Benedict (2008). *Comunidades Imaginadas: Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Bhabha, Hommi (1998). *O Local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Ela, Jean-Marc (2013). *Restituir a história das sociedades africanas: promover as ciências sociais na África Negra*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- García Gutierrez, António (2004). *Otra Memoria es Posible. Estratégias descolonizadoras del archivo mundial*. Buenos Aires: La Crujía.
- Habermas, Jürgen (2000). *O discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes.
- José, Alexandrino Francisco e Meneses, Maria Paula G (1991). *Moçambique-16 anos de historiografia: focos, problemas, metodologias, desafios para a década de 90*. Maputo: Coleções Painel Moçambicano.

- Ki-Zerbo, Joseph (2010). *História Geral da África: metodologia e pré-história da África*. Vol. I. Brasília: UNESCO.
- Lichuge, Eduardo (2005). *O percurso histórico da música Popular do tipo urbana na cidade de Maputo, 1975-2005*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane (tese de licenciatura).
- Lichuge, Eduardo (2016). *História, Memória e Colonialidade: Análise e releitura crítica das fontes históricas e arquivísticas sobre a música em Moçambique*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro.
- Mignolo, Walter (2008). “The geopolitics of knowledge and the colonial difference”. In Moraná, Mabel; Dussel, Enrique e Jáuregui, Carlos A. (Eds), *Coloniality at large: Latin América and post-colonial debate*. (pp. 225-258). London: Duke University Press.
- Mudimbe, Valentin-Yves (2013). *A invenção de África: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento*. Luanda: Edições Pedagogo.
- Ngoenha, Severino Elias (2010). *A(im)possibilidade do momento moçambicano. Notas estéticas*. Maputo: Alcance editores.
- Quijano, Aníbal (2009). Colonialidade do poder e classificação social. In Santos, Boaventura S. , Menezes, Maria Paula (org). *Epistemologias do sul*. (pp. 73-114), Coimbra: Almedina.
- Said, Edward (1996). *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Santos, Boaventura de Sousa; Menezes, Maria Paula (2009). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2010). *Pode o Subalterno Falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG.

(DES)PERTO DE MIM O OUTRO – MACARONÉSIA SONORA

Rodrigo Cordeiro

i2ADS/FBAUP

RESUMO

O escrito que se apresenta é um reflexo crítico da envolvimento das investigações práticas e teóricas em educação artística experienciadas, num tempo e espaço onde a utopia sonora aproxima-se das humanidades e da sociedade. O tratamento sonoro e a representação do seu poder, estendido aos países colonizados, assim como, a militância das diásporas em Portugal, remontam a um espelhar das ferramentas desenvolvidas que não permitem outros e novos diálogos sob um deslocamento cultural e o reconhecimento de outros mundos epistemológicos. Na esfera da partilha e comunicação com o Outro, a presença do músico ainda se estende como uma voz suficientemente entretida, ou seja, ensaio o (des)continuar da universidade com o abraço vadio e na heterotopia de uma macaronésia sonora. Portanto, é uma mixórdia da luta e resiliência pelo inacabado e inaudível – a penetração de termos e determinados no seio de instituições educativas, que erguem barreiras ao seu próprio (des)aprendizado e na alteridade sonora, reprimindo a potência e relevância do som na relação com o mundo. Um caminhar para sentidos outros, os ausentes e carentes de espaço para o novo; a necessidade de chegado a um porto e partir para a pós-reação - a criação artística de um laboratório sonoro, que no seu entroncamento com as diferentes forças estruturais, torna a escuta capaz de dialogar sob diferentes linguagens, numa transformação criadora do ser artístico.

Perante o desafio colocado de transportar o revérbero do VII Encontro Internacional de Educação Artística no Mindelo, Cabo Verde, para uma reflexão crítica na posição de investigador (doutorando) e artista (músico), inscreveu um concentrado de questões e problemáticas ruidosas na relação da teoria com a prática, e da arte como interveniente no endógeno da sociedade.

O que vemos é sempre um resto, o que sobrou do invisível (do que nunca viste e do que nunca poderás ver). “As raízes é claro não se vêem mas tu sabes nelas se sustenta a árvore. Para seres justo pensa nas raízes.”

— Giannis Ritsos

Numa música sentimos por vezes isto. Ouvimos a árvore-música. Mas para sermos justos teríamos de escavar.

E devemos pensar ainda na sombra de um som, no vestígio negro e temporário que a nota deixa no solo, como se fosse um fantasma terrestre – a parte baixa do som, a parte que não podes ver (mas não ouvir).

Mas o som não produzirá sombras tal qual as entendemos. A sombra do som não dependerá da luz (ou talvez sim, ou talvez sim).

A luz bate no som e deste choque invisível e mudo resultará uma sensação – ouvir música debaixo do sol não é o mesmo que ouvi-la dentro de um compartimento fechado.

O que sentes quando escutas uma música talvez seja mesmo, afinal, a sombra dessa música.

— *Breves Notas sobre música* (Gonçalo M. Tavares)

No ramo das artes, a intervenção artística em contextos académicos, principalmente através dos sons, remonta de imediato à impossibilidade de traduzir os mesmos em palavras.

Apesar de encontrarmos no espaço europeu signos e símbolos que se possam aproximar à música propriamente dita, seria irresponsável e imaturo desafiar o som a delinear-se entre

barreiras. O som propaga-se e renova-se em cada membrana timpânica que intercepta.

A referência da Macaronésia surge como reconhecimento do ponto de encontro onde se deu a CAM (Cimeira dos Arquipélagos da Macaronésia), no Mindelo, assumindo a sua presidência a 12 de Dezembro de 2010. Cabo Verde é um dos elementos constituintes, juntamente com a Ilha da Madeira, Açores e Canárias, definida como zona ecológica (área geográfica cujas barreiras naturais são definidas pela natureza e que se distinguem de outras áreas pela sua flora, fauna, clima, solos, morfologia do terreno, entre outros fatores da natureza). A Macaronésia Sonora tem como destaque o movimento de ecologia de Saberes, Sabores e Sonoridades. É num mergulho profundo que encontro as fronteiras imaginárias, as mesmas que são delineadas pelo som e permitem abordar na educação artística a relação às respostas a patologias de carácter colonial, neoliberal e segregador.

As fronteiras imaginárias plásticas e sonoras, são a possibilidade de extensão e inclusão a outros sons, como um braço sonoro que resgata em aberto outros e novos sons. Podemos intervir através das fronteiras como uma bola de neve que se vai construindo à medida que a escuta se apruma, se interfere crítica e porosa. Sem se fazer representar por qualquer um dos seus elementos constituintes, a escuta deve ser capacitada em criar diálogos e desvincular os *nós* – pessoas e sons na sua interdependência com a natureza e a sociedade.

Os sons são a escrita que não se corrige, que usa diversos recursos – como os instrumentos musicais (essencialmente, mas não só), mas que por sua vez, são símbolos de identidades - que

na sua interculturalidade remontam à importância dos intervenientes ativos numa construção de conhecimento.

No entanto, não são os sons fortes e audíveis que mais nos devem inquietar para tratar questões do subalterno, mas sim, as diversas camadas dos silêncios. Para me relacionar com as diferentes camadas dos silêncios, é necessário aprofundar o tratamento do composto ruidoso e das interferências que ensamblam através da escuta. A escuta é a possibilidade de perceber de que é feito o meu ouvido - como o *background* eurocêntrico estruturou e formatou barreiras na capacidade de ouvir o outro (culturas e suas sonoridades) e reprime o reconhecimento da diversidade epistemológica que nos rodeia.

Disseminar o ouvido eurocêntrico implica ir ao íntimo da educação por detrás das ações governamentais que consequentemente impossibilitam a anarquia sonora e intersubjetiva com as ferramentas necessárias para ouvir o outro.

No primeiro embate com o deslocamento cultural, deu-se uma tentativa de iniciar um espaço de alteridade que se rebatia com barreiras coloniais e se ensaiava a cada transformação sonora que intercetava. Tal é a complexidade presente no interior da violência exercida no passado colonial, que as atitudes da atualidade, e apesar dos esforços, precedem semelhantes sob outras formas e desígnios. Ou seja, não é suficiente a teorização da desaprendizagem das atrocidades existentes, é também importante dinamizar a capacidade de pós-ação, da sua efetividade e longevidade na harmonização entre sociedades.

Existem distanciamentos advindos da estruturação compacta da anotação musical, que no plano europeu é algo de teor incontornável e basilar, aquando na relação com outras culturas, como por exemplo a Cultura Mandinga da Costa-Oeste de África, em que é através da expressão oral que se inicia a comunicação, a anotação musical passa a ser insuficiente e secundário para alimentar a hibridação sonora.

Perante a incapacidade de um discurso oral, a comunicação escrita torna-se num atacante pródigo sobre aquele que não a reconhece – numa tentativa de normalizar o conforto dentro dos recursos acessíveis, submetendo a arte como refúgio de uma cultura. Ou seja, apesar de o outro não padecer das mesmas habilidades, a prepotência da esfera ocidental não se permite deslocar para um *local cultural híbrido*. Acredito que esta seja uma das lacunas que perpetuamos na nossa sociedade e a enalteçemos como o *sentido* na formação e na educação artística, assumindo que a educação (não) deva ser uma coisa que se mantenha fixa e tão (pouco) maleável aos desejos e ao cobiçar dos privados e detentores de poderes hegemónicos.

O desafio que se levanta com esta realidade, parte da inclusão do grupo resiliente que vem da FBAUP no Porto até terras cabo-verdianas.

Como posso estar em aberto para compreender, aprender e evoluir durante esta viagem através da minha escuta?

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 académicas ocidentais em Cabo Verde e sobre as quais trabalhamos neste contexto.

O lugar “desconseguido” da educação artística no Sul (Rita Brás e Ana Reis, *Conhecer: debate entre público e o privado*, 2019, p. 22)

Para além de ser embrionário nestas andanças, o desapego do conforto e o abraçar diferentes dimensões artísticas, fazem parte de um ativismo impingido pelas dificuldades e desafios experienciados. Assim sendo, até ao último momento, mesmo antes de usufruir do espaço reservado para a minha intervenção, a minha voz segue inacabada.

O conteúdo das ideias e problemáticas acopladas ao meu corpo estavam desde logo delineadas ao trazer para o debate os problemas que um músico/artista europeu, com formação europeia, enfrenta para dialogar através da sua arte com o outro.

Dentro do que seria expectante e previamente experienciado em momentos de força semelhante (conferências e encontros sobre educação artística), a mensagem estaria resumida em textos deliberadamente programados.

Acontece que, à semelhança do que foi a minha apresentação no 8º EPRAE, onde me fiz valer do refúgio por detrás dos instrumentos utilizados – onde me sentia seguro, este encontro seria a oportunidade para viajar por outros mundos e enfrentar o concetual em volta da performance e expressão musical.

No decorrer do encontro, deixei cair mais um fragmento da minha apresentação influenciada pela voz da Fabiana Vencezlau - sobre as lutas da Comunidade Quilombola de Conceição das

Crioulas, que fugiu ao concetual académico como ponto central e deu a conhecer as memórias de quem lutou e luta pelos seus direitos. Este momento de partilha fez soar os alarmes do potencial da arte e das ideias comuns, que conseguem unir e diversificar possibilidades *buen-vivir*¹ em sociedade.

Com o poema “*Vou contar uma história, prestem bem atenção. É uma história de luta e também de escravidão, isso contam os mais velhos como foi a fundação. Seis negras aqui chegaram até nossa região e arrendaram essas terras com fiação de algodão que vendiam lá em Flores produtos feitos à mão. Conseguiram pagar a dívida, porque tinham união e assim tiveram posse das terras de Conceição. Francisco, um escravo rebelado, com as negras fizeram uma combinação: construíram uma capela para fazer devoção e em homenagem à Santa e às seis negras do algodão nomearam as terras de Conceição.*” (texto da Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas) bordado numa saia², associei-me como parte integrante da mesma luta, daquilo que nos uniu e assumi que o que um dia foi frágil e ausente, agora faz parte da resistência.

Esta macaronésia quilombola transporta uma outra perspetiva sobre o endógeno cultural e social da Conceição das Crioulas. Na minha visão, traz consigo as memórias e uma marca profunda do que ainda não foi feito e no que ainda está por conceber como uma possível trajetória. É perceptível a sua força e, resul-

1 Acosta, Alberto (2019). *El Bueno Vivir: Una vía para el desarrollo*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

2 A saia foi adquirida no primeiro dia do VII Encontro Internacional de Educação Artística. Os custos cobrados foram direcionados para a Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas. A aquisição deste acessório visou estender a possibilidade de juntar ao processo de partilha e aprendizagem durante o encontro, a abertura a outras interferências e interceções na vibração do meu corpo e nos ecos da minha voz.

tante da mesma expressão, a sua partição com o fator capital não é comprometedor da sua fundamentação. No entanto, suscetível a ser moldado pelas doçuras e travessuras dos tempos que decorrem, conseguir intercetar o que na ciência é descritivo e dar a mão ao olhar da arte, desafia o sentimento e forma sensorial capaz de esmiuçar a manipulação dos ecos.

Nestes ecos, a presença sonora pensante encontra-se nas vadiagens ausentes que permitiram a interligação para elevar o devir comum. Talvez ansioso e prematuro, conjeturo a complexidade a longo prazo, num respirar estético, a continuação do projeto Associação Quilombola de Conceição das Crioulas, nomeadamente, em remontar a plasticidade e interdependência da sociedade e da educação (em forma de *yo-yo*) e na aproximação e distanciamentos das patologias ocidentais pré-existentes. No entanto, a resiliência das resistentes continua a vibrar na pele da atualidade, bem carregada, em qualquer parte do corpo, possibilitando a alma e a voz da primeira pessoa do plural.

Que estranha forma de fazer e pensar a música.

Escrever memórias sem saber quem vai ler e puder dar voz a quem quiser sonhar.

Mas continuo...

Vestir esta saia para a minha apresentação, foi uma oportunidade para acoplar este ensinamento, e sobretudo perante os risos e gestos perturbadores, um símbolo do meu reconhecimento e respeito neste processo de um novo devir comum e plural.

Só o pensar artístico me valia.



Figura 1. Arquivo do Identidades, (Des)perto de mim o Outro, 7ei_ea, Mindelo, SV, Cabo Verde.

São ideias comuns com diferentes perspectivas que retiro do momento proporcionado pelo artista Tony Tavares – bailarino e coreógrafo cabo-verdiano, atual diretor do Centro Cultural do Mindelo, uma tão própria capacidade de colocar em movimento o seu corpo experienciado com uma força bem peculiar e subjetiva. Talvez por isso tenha entoado por toda a audiência e refletido na saudação a ele prestada. Não pretendo descrever os acontecimentos como mera justificativa, no entanto, o seu mediatismo gerou em mim uma nova desorganização e distância do concetual palco de conferências.

A sua política foi na proximidade com as pessoas, algo que para quem está acostumado ao distanciamento durante a prestação de um serviço como músico – numa performance, exorta alguma resistência perante todo o elenco que se apresentou no encontro até então.

Deixo-me de atribuições descritivas ao artista, que por si só existe, e provar da falácia de reduzir a essência da arte a gavetas coloniais e capitalistas, que perante a realidade atual, torna a educação artística num desacreditar abrigado das possibilidades teóricas de desaprender tais conceitos.

Apesar de na atualidade estarmos sujeitos à fruição da arte que criamos, os ativismos inscritos em pequenas ações podem-se refletir na sociedade como gestos ruidosos que põem em questão o determinado, como se fosse um cavalo de troia. Tal entretenimento do Deus capital é um fenómeno cultural ou a arte deve-se desaprender das suas referências?

Ao descalabro social em que se vive, o estado de adormecimento, de obediência e de submissão, de conformismo ou de inação, e de atordoamento das respostas populares, deveria corresponder a uma imersão dos centros de construção de conhecimento em práticas criativas de desobediência epistemológica, procurando uma mais complexa compreensão do que se passa, não apenas no chão que se pisa, mas no todo-Mundo, no sentido em que os paradoxos que se nos colocam existem no comum. Entende-se, em particular no terreno da investigação em arte e na prática artística, ser preciso abandonar as posturas conservadoras e inócuas de redizer o já dito, de repetir o já feito, de pensar o já pensado, de obedecer ao naturalizado, e assumir a desobediência criativa e epistemológica e a prática de interferência no social.

Ousar a desobediência epistemológica e o exercício descolonial de práticas artísticas interferentes. (José Paiva, Cidade Nuvens, 2020:114)

Dentro das linhagens neoliberais mencionadas anteriormente, para avançar no que a arte pode fazer independente da cultura, é necessário olhar a carga de vadiagem atuante nas ações artísticas. As aprendizagens na escuta das vadiagens ausentes, dos

artistas nativos espalhados por todo o solo cabo-verdiano, ajudariam a compreender, talvez mais facilmente, a razão pela qual o estatuto acadêmico ainda se apresentar incompleto e inacessível. Terá sido pela comunicação convencional, pela linguagem impercetível, pelos objetivos concretos que surtiam os apegos às nossas preocupações/realidades?

Questões que ficam no ar e na imaginação de quem segue uma mudança crítica construtiva e ativa. Afinal de contas, estes silêncios que estavam presentes teriam se comportado da mesma forma se tivessem voz? Como relojoeiro dos sons, não bastava dimensionar as diferentes camadas sonoras que me habitam em alternativa à necessidade de escrever?

É na deambulação da escrita sonora que encontramos as linguagens acopladas ao nosso corpo, das experiências e vicissitudes, assim como a tradução do pensamento e dos sentidos em instrumentos e objetos sonoros, que nos interligam no espaço e no tempo.

Foi nas pedras intercetadas que encontrei uma extensão na minha comunicação, para criar sons e interligar as diferentes frequências humanas e sonoras na sala.



Figura 2. Arquivo do Identidades, O Outro (Des)perto de Mim, 7ei_ea Mindelo SV Cabo Verde

Às duas pedras em questão poder-lhe-iam ser atribuídas nomes e batizá-las segundo o patriarcado para degustação pessoal, uma vez que, fazem parte de uma investigação artística.

Estas pedras são a representação e a anulação da Macaronésia Sonora – aquelas que anunciam os limites sonoros – a impossibilidade de falar do som. Na nossa interligação na comunicação com a comunidade ouvinte, era com som que reproduzia que marcava toda a sua essência, que em contexto tentei atribuir uma categoria/qualidade, e que sempre esteve na sua plenitude, na relação com a natureza, sem se sobrepor para que possa desenvolver e se transformar em destaque.

Cabe-me pedir perdão às pedras pelo meu egoísmo de recorrer às suas habilidades para construir uma possível ponte entre o que a arte pode ou não exprimir, ela apenas existe.

Sem querer estender sobre as suas formas e cheiros, teremos igualmente no próximo encontro em Moçambique, outras pe-

dras e outras alternativas de arte como refúgio da cultura. As suas camadas são de carácter de tal ordem complexo, que teríamos de olhar o interior das pedras para conseguir reconhecê-las como tal, pois a deturpação e a cegueira da realidade atual constroem formas individuais para a segregação coletiva.

Este é o pensamento que avança na crítica sobre o tratamento dos sons na universidade, nomeadamente a conceção da temática *World Music*. Até que ponto, é de facto, uma relação transparente com a sociedade europeia a criação do termo *World Music*, ou é uma nova forma de colonização revestida de interferências? Qual o seu espaço de ação e quem são os seus intervenientes? Como a liberalização da cibercultura deteriora as memórias em prol da *industrialização da cultura*?

Numa primeira instância, a ausência das *Epistemologias do Sul* na universidade comporta a normatividade das gramáticas neoliberais possíveis, e por vezes invisíveis, em meios de investigação e desenvolvimento do conhecimento em torno de interesses particulares. Onde param as diásporas ativas no solo português? Porque será promissor para a sua inclusão social das diásporas a aprendizagem dos saberes europeus e não o diálogo entre eles para um novo movimento epistemológico?

Este possível diálogo traz o retorno ao passado sanguíneo e a necessidade de com ele aprender para, não apenas evitar repetir as barbaridades impostas pelo colonialismo, mas também, para que num possível futuro possamos estar mais próximos dos que resistiram de alguma forma à submissão, e com eles conjeturar uma ecologia dos saberes, sabores e sonoridades.

Nas linguagens musicais, o fator diversidade é um impulso para elaborar uma crítica em torno das gramáticas ocidentais – caminhos de exclusão e de recriar *subalternos* em prol dos mais propícios à acumulação e manipulação de poderes capitais. Logo, a dependência da universidade dos privados, rankings e mercado de trabalho, faz com que a produção do conhecimento seja redirecionada e regulada por e para entidades hegemônicas.

Perante os regimes políticos hegemônicos como o neoliberalismo, os discursos de resistência, de políticas feministas, de movimentos anti-racistas ou anti-coloniais ficam suscetíveis à naturalização do socialismo sustentado pelo proletariado para o enriquecimento dos “nobres”.

Não fazendo parte do seu processo único, torna-se evidente a necessidade de ação contra a cumplicidade destas políticas capitalistas, segregadores e discriminatórias, assim como, a consciência daqueles que não identificam o perigo da neutralidade.

Pois bem, nesta luta não há espaço para o neutro. O neutro faz parte e compactua com o opressor.

Com o ouvido bem apurado, podemos perceber que as vozes em ação, tanto na investigação como na formação pedagógica, passam essencialmente por aqueles que possuem os créditos acadêmicos para usufruir dos pelouros na profissão de educador. Apesar de capacitados (ou não) para elevar a transformação e suscetíveis a ordens superiores, a desnaturalização da sala de aula é um dos aspetos que abre janelas à interpelação com a vadiagem – à possibilidade de encontrar e estar na rua com os outros saberes, e partir com ideias comuns para construir novas

epistemologias. Pode ser um abraço sonoro que se esvazia na sua banalidade, assim como, um reflexo inconclusivo de/com coisas que não são só culturais, mas apresentam força artística.

Os sons tornam ainda mais audível essa diversidade e isso torna-os, ao lado da escuta, parceiros de um dueto indissociável disposto, por razões éticas e estéticas, a levantar problemas aos limites disciplinares que lhes são impostos, gerando assim linhas difusas de contacto entre os estudos musicais, as humanidades, os estudos sociais e até o ativismo político, no que respeita à abertura ao Outro, às questões da alteridade e da subalternidade sonora. (AZEVEDO, 2022:19)

O contacto com a vadiagem submete o professor/artista/investigador a uma mobilidade entre conhecimentos que o interliga com outras pessoas e consequentemente, com outros manifestos artísticos.

Não se propõe um passeio desmistificado leviano, bem pelo contrário, (pretende-se) encontrar nas vontades dos outros, a possibilidade de aprofundar sob diferentes perspetivas o que de crítico e resiliente se levanta.

São indispensáveis intervenientes outros para que não estejamos comprometidos com o determinado politicamente correto. Isto leva-nos à realidade atual frenética cibernauta da música e dos sons. Ou seja, a procura leva-nos a gerar oferta, como se tratasse de um produto e objeto numerado.

Não são apenas números todos os que estão sujeitos à agressividade da industrialização, são pessoas, sentimentos, artes, cheiros, corpos e movimentos que devem ter o reconhecimento do seu espaço.

Exemplo disso, quando compramos uma peça de roupa, sabemos que pelo preço acessível e da agência de que a promove, a probabilidade de esta estar relacionada com o desrespeito dos direitos humanos é muito alta. No entanto, adquirimos, porque sim, faz parte, está intrínseco na nossa sociedade e é um ato legal. Esta é a cumplicidade que acontece também no vazamento da indústria da arte.

Na música, a procura pela excentricidade e celebridade de um reconhecimento global faz de um (suposto) artista uma referência, ou como é tendência nas redes sociais um *influencer*, que não é o bem-olhado a meios para atingir os fins. Se de facto gosto desta música, e mesmo que pertença a outra cultura ou artista, que por alguma razão não se quis expor da mesma forma tecnológica (*database* sonora), passa a pertencer a quem dentro de uma agência de patentes credita tal sonoridade como sendo autoral do seu militante.

Importa então falar da origem, das raízes, das sombras, das memórias – ativas e passivas. Talvez por isso, não seja diferente considerar que a ponte entre dois países de diásporas tão presentes e relevantes como Portugal e França, seja representada essencialmente pelos artistas na vertente da música clássica e erudita. Talvez seja lembrado o estado precário do artista?

Onde param os Mários Brancos, os Carlos Paredes, os Zecas Afonsos, os Fernandos Tordos?

Sentam-se à mesa as celebridades e os altos dirigentes políticos para discutir a atualidade da arte? Quando teremos a referência da influência das diásporas que nos interligam no espaço eu-

ropeu, como o Jazz, Funk, Soul, Techno, Dub step, Drum & Bass, House, Hip-Hop, Blues, entre tantas outras, que provêm da cultura negra?

Apesar de chegados a solo europeu e se acomodarem às regalias e facetas capitalistas, as diásporas relacionam-se com o trabalho desenvolvido pelos reguladores e diplomatas culturais no reconhecimento do seu contributo e na sua importância na história da música, das artes e da cultura atual.

No ramo tecnológico, o algoritmo está programado para se fazer valer de uma base branqueada para legislar competições desenfreadas, assim como, regular e selecionar qualidades artísticas. Qual o fundamento de atribuir categorias artísticas através de competições? A arte é quantificável?

Esvazia-se na memória uma dimensão da realidade subjetiva, o que, no entanto, não invalida a necessidade de exercitar a mesma e procurar na relação direta com o outro, uma ecologia de conhecimentos.

No caso dos sons, a instrumentalização das frequências como um recurso universal, deixa por terra as identidades daqueles que um dia encontraram no som a sua forma de comunicar – a sua linguagem.

Pensando numa ação/investigação, as Batucadeiras de Cabo Verde, as Drumming Rumba Womans de Cuba ou o Maracatu das Guerreiras no Uruguai, são alguns dos exemplos que tardaram a chegar aos media e na relação com etnomusicologia. Pouco foi o cuidado, rigor e crítica para retirar ensinamentos

emergentes na sociedade atual de valores como a equidade, a justiça e a inclusão. Foi priorizada a atribuição de categorias e traduções comparativas com o que já era conhecido.

A questão que se prende com este exemplo, não é apenas o recorrer das memórias entrelaçadas no passado e como elas no seu endógeno se manifestam, mas como nós europeus, temos uma grande responsabilidade para com a presença das diásporas na sociedade e a forma como nos relacionamos. Afinal de contas, não foram eles que pediram para serem levados para outras terras, assim como, não emitiram nenhum comunicado para que invadissem as suas terras com guerras exortando a paz.

Este compêndio de problemáticas, procura no artista/investigador/professor (des)continuar a universidade nos termos em que se encontra; dentro e fora dos laboratórios artísticos; a inclusão das epistemologias do Sul; e da vadiagem. Novos caminhos para uma pós-ação de 50% universidade e 50 % vadiagem, com novas e outras epistemologias, com todas as sonoridades ouvidas e não ouvidas, com memórias e experiências, com recursos tecnológicos atuais e com capacidade de suportar outras e novas linguagens musicais.

Perante a posição crítica sobre os efeitos do encontro do VII EI_EA, a transformação e o impacto primeiro dá-se na minha experiência e na força que a investigação sobre a alçada do *Identities* possibilita a um fazer e ser artístico outro. Dentro da imensidão de perspectivas que podem ser tomadas, aquela que mais se destaca, é o facto de ser necessário passar à ação. Não apenas deixar o registo escrito, áudio e vídeo do que foi o momento de intervenção, mas conjecturar a (des)continuidade do

que foi um primeiro contacto com outras culturas e seus ensinamentos artísticos. Acredito que o sistema de abertura de dentro para fora, tenho sido menos reverberante do que o contributo das vivências daqueles que trouxeram as suas memórias e os seus legados para o interior do encontro. Este reflexo dá-se pela ausência dos descomprometimentos com afazeres académicos ou de interesse posterior.

Apesar de escrever e falar em português, nem sempre no exterior da sala de conferências foi o suficiente para cativar a confiança daqueles que têm a memória fresca do passado. Da descontinuidade e do murchar do que foi o sucesso da participação da Educação Artística em Cabo Verde, é com algum constrangimento que revejo projetos promissores passados a dignificar subjetividades, a perderem-se no seu louvor e esquecerem a sua ação na construção da sociedade e da contribuição da educação artística. (Não querendo radicalizar a otimização de um processo de salvação, é pobre a gestão do trabalho continuado.)

No que se refere à riqueza e ao tratamento das camadas sonoras e da sua relação com a sociedade, pouco foi transportado para o interior das problemáticas abordadas no encontro.

Essa mesma crítica serve para a impotência como músico/artista de mudar a visão de, não somente de músico/instrumentista, mas também, aquele que revê nas sonoridades um veículo diplomático na interculturalidade. Seja por efeitos práticos artísticos ou pela presença de um músico, a sujeição a tal categoria parece prevalecer como um conceito ainda fechado e, consequentemente, afastado de possibilidades outras de dinamização e criação artística.

Isso (prática auditiva descolonizadora) leva-nos a que sejamos capazes de passar de um qualquer delírio psicótico-sonoro que nos situa, cancela e administra, para uma declaração de abandono desse som imposto que implica uma deslocação – eis o nomadismo – em direção ao som-infinito. (AZEVEDO, 2022:23)

É com esta aprendizagem que faço caminho de mãos dadas com a diversidade epistemológica, um requerer de outras formas dentro do que é concetual e estético no som. Não é apenas encontrar as músicas ouvidas e não ouvidas, mas também ter a capacidade de reconhecer a dominação dos ecos sobre as forças maiores nas instituições académicas.

A minha disponibilidade ao Outro passa pela estratégia de administrar a alternância, a assimilação e a aculturação no contacto com outras culturas e formas artísticas. O estigma ético caminha com a construção dos deveres e direitos dos humanos, ou seja, a educação intercultural capaz de reconhecer a identidade do outro e as sonoridades que o habitam imbuída nos pilares da alteridade. O fazer e pensar a arte é uma forma de iceberg que recruta a escuta migratória para delinear novas estratégias e derrubar hegemonias manipuladoras. Esta escuta migratória conduz uma mala de vidro transparente que transporta os valores da alteridade, da reciprocidade, solidariedade dentro de um oceano de culturas. É uma escola em mudança na mediação entre as totalidades insuficientes e a reorientação da educação perante diferentes realidades interdependentes.

Este é um complexo desafio do artista/investigador/professor transportar em si a interdependência das diferentes e variadas vertentes das artes. Tanto o corpo de manifesto interveniente como o desconhecido caminham lado a lado num espaço de al-

teridade e com a premissa de ouvir o outro. Um processo que exorta plasticidade nos conteúdos programáticos e no que deles retiramos, pois, a aposta na educação nunca é em vão.

A mudança para encontrar espaço para o poeta à solta e para o artista vadio, por si só é radical, e quando essa mudança deixa de fazer parte do futuro, então não estamos preparados para a revolução.

Obras Citadas

- Acosta, Alberto (2019). *El Bueno Vivir: Una vía para el desarrollo*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Azevedo, M. (2022). *ESQUIZOFONIA – POR UMA POÉTICA DESCOLONIZADORA E ECOLÓGICA DOS SONS*. Porto, Porto, Portugal: IZADS edições.
- Paiva, J. C. (2020). *Ousar a desobediência epistemológica e o exercício descolonizar de práticas artísticas interferentes* (Vol. 0). Crato , Ceará , Brasil: Cidade Nuvens, revista de Artes do Centro de Artes Reitora Maria Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau, da Universidade Regional do Cariri (URCA-CE).
- Reis, R. B. (2019). *O lugar “desconseguido” da educação artística no Sul* (Vol. 09). Conhecer: debate entre público e o privado.
- Tavares, G. M. (2015). *Breves Notas sobre música*. Relógio D’Água Editores.

Bibliografia em Contexto

- Acosta, Alberto (2019). *El Bueno Vivir: Una vía para el desarrollo*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Boaventura de Sousa Santos, M. P. (2009). *Epistemologias do Sul*. Lisboa: Edições Almedina.
- Bhabha, H. k. (1998). *O local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG
- Merlin, Nora. (2019). *Mentir y Colonizar: obediencia inconsciente y subjectividad neoliberal*. Buenos Aires: Letra Viva.

- Paiva, J. C. (Ed.). (2020). *Partilha de Reflexões sobre as Artes, a Luta, os Saberes e os Sabores da Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas* (Vol. II). i2ADS/Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade/i2ads.up.pt Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto AQCC/ Associação Quilombola de Conceição das Crioulas.
- Spivak, G. (2010). *Pode o Subalterno Falar?* Ed. UFMG

IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE COMO FONTE DE JUSTIÇA SOCIAL

Maria Suzete Bila

FBAL, IE, FBAUP

RESUMO

O caminho para a reconstrução de uma identidade precisa de tempo e de processos que ocorrem à medida que as tentativas experimentais ganham lugar e são discutidas publicamente como eventos de resistência. Nas relações transculturais e igualitárias de saber e ser, constrói-se a práxis, que permite que os pesquisadores e professores imaginem e criem comunidades plurais, que nos podem permitir repensar porque é que a educação artística deve ser levada a sério.

Desconstruir discursos enraizados que fomentam o isolamento, a desigualdade e a exclusão social remete-nos para a necessidade de uma reflexão profunda no que diz respeito às práticas epistemológicas adotadas nos diferentes sistemas de ensino (artístico).

Introdução

Steiner (1992) relembra-nos que *uma cultura vivida é uma cultura que procura alimento, de modo contínuo e indispensável, nas grandes obras do passado, na verdade e na beleza que a tradição consumou* (p. 93). Rogers (1971) acentua que a qualidade das experiências individuais amplia a capacidade construtiva da criatividade. *Mas, para progredirmos no sentido da necessidade social com que inicialmente deparámos temos que ver se é possível desenvolver a criatividade construtiva e, se assim for, de que maneira.* (Rogers, 1971, p. 24)

Na terra onde nasci, o acesso a escrita deu-nos a possibilidade de sonhar com outra possibilidade de reescrever a história da nossa cultura, mas dividiu o povo em *letrados e analfabetos, a sociedade Moçambicana de hoje divide-se em dois mundos bem distintos: o da escrita, poder e cultura, e o da oralidade, pobreza e marginalidade.* (Chiziane, 1997, p. 120)

Para iniciarmos o nosso pensamento, não podemos deixar de recorrer à história que nos une, como povos de países de língua portuguesa. Nos nossos países, no meu caso como artista educadora moçambicana, ainda lutamos por uma verdadeira autonomia do currículo de educação artística. A paisagem ontológica do pensamento ocidental que fundamenta as práticas artísticas das antigas colónias portuguesas realça cicatrizes que modestamente moram na pele de cada um, desafiam-nos a percorrermos caminhos de procura da “cura” de identidade.

Precisamos não só de falar do passado que nos une, como também de curarmos as feridas que nos foram infligidas a todos nós, numa lógica de catarse que nos leve à mudança e à construção

de novas políticas que sejam coerentes com o nosso tempo e com os valores culturais, políticos e sociais e defensoras da diversidade cultural e dos direitos humanos.

O nosso artigo pretende questionar o que conhecemos da nossa própria aprendizagem artística e o que nos poderá ser útil para fazer face à educação artística das crianças e jovens contemporâneos e às novas visualidades que pressionam e configuram as suas identidades e determinam os seus comportamentos e as suas atitudes.

Numa pertença recíproca, o *Encontro Internacional sobre Educação Artística: Práticas e Epistemologias do Ensino Artístico (7ei_ea)*, que reuniu investigadores da *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)* em Mindelo, Cabo Verde, reclamou uma reflexão profunda no que diz respeito às práticas e epistemológicas adotadas na educação artística, salientando perspetivas como prática política e ideológica. Neste contexto tornou-se central repensarmos não apenas o papel do ensino público e superior, mas também o surgimento de locais pedagógicos fora das escolas e que incluam a cultura das comunidades.

Ao articularmos os diferentes discursos debatidos na 7ei_ea percebemos que todos os paradoxos económicos que sobre determinam a ideia do poder conduzem a educação aos interesses de uma minoria. Para Habermas (1981) a acção *comunicativa permite resistir à crescente colonização do mundo da vida.* (p. 44) Propondo uma interação social em que os planos de acção dos diferentes actores são coordenados através de uma troca de actos comunicativos tendo em vista a criação de consensos.

Sendo a descolonização *epistemológica*, um dos pontos-chave de reflexão aponta para a libertação cultural e para contrariar a exclusão social na procura de caminhos que nos levem à mudança de paradigmas e nos possibilitam o surgimento do outro, de outra “Voz” que assegure a escrita da nossa história ou da nossa identidade.

O situar o lugar da fala no seio das relações de poder nos permitirá largar a entoação de outra voz em nós e investirmos em discursos autênticos, cientes das armadilhas das múltiplas vozes que o colonialismo estende (Baldacchino, 2008) e que nos impedem de trazer à luz a nossa herança cultural.

Apoiando-nos no princípio que condiciona a melhoria da educação artística nos países envolvidos no encontro, procurámos “escutar” relatos dos professores e investigadores sobre as lacunas da profissão e os constrangimentos que vivenciam na sua prática (a insuficiência de materiais, organização curricular que gera conflitos e contextos incapazes de gerar práticas fluidas). A formação ineficaz dos professores de arte, a invisibilidade de educadores artísticos nas escolas, a desigualdade de oportunidade e a injustiça social influenciam a escassez de discurso e de reflexão nos espaços de educação de práticas artísticas assim como de políticas à altura desses desafios de cada contexto.

Vivenciamos um entusiasmo de resistência, na procura de alternativas para a mudança e realçamos neste debate o que estimula o pensamento para a mudança. A organização epistemológica dos diferentes contextos, sejam eles oficiais, comunitários ou híbridos, como motor essencial que nos desafia ao diálogo e à processos de continuidade e de partilha, coloca a mudança não como

uma verdade que se encerra em si, mas como caminho em construção, no qual podemos desmistificar e desconstruir discursos.

A nossa história hoje, ultrapassa a capacidade que nós temos para nos orientarmos de acordo com os valores que amamos, prevendo assim uma sociedade contemporânea cada vez mais débil e sem capacidade de enfrentar o futuro. Numa sociedade pouco conhecedora do sentido da sua época e das suas próprias vidas, emerge um ser humano eticamente insensível e particularmente fechado em mundos individualizados.

A 7^{ei}_ea cria um caminho para o aprofundamento dos valores culturais, políticos e sociais que asseguram a renovação da educação artística de cada país, procurando na atualidade singularidades que nos unem e nos mobilizam para a mudança, aceitando ambiguidades e aprendendo a ver as interpelações dos contextos que nos unem.

Neste caminho tão difícil, temos a consciência da impotência ou dos caminhos anteriormente trilhados com dificuldade e que nos orientam para falarmos das coisas invisíveis, que nos permitam sair do anonimato, desta “coisa” pouco definida que nos condiciona.

A necessidade de uma linguagem própria remete-nos para o que Foucault (2018) considera ser a pré-existência de uma experiência originária, de cumplicidade, primeira com o mundo de possibilidades que nos permite um diálogo com os diferentes mundos internos.

Que ambiente pretendemos criar? Que cultura? Que educação artística? Que diálogo?

É esta necessidade que justifica os nossos encontros, a de repensarmos as melhorias das condições e do ambiente educativo, para que cada criança e jovem seja genuinamente reconhecido e valorizado.

Por um posicionamento social responsável da educação artística, nos países de língua portuguesa

Em grande parte, todos os países envolvidos no encontro e investigadores das diferentes universidades trouxeram problemáticas que envolvem a construção e o melhoramento dos programas e currículos em vigor nos diferentes países de língua portuguesa, realçando que vivemos circunstâncias de resistência, através de perspectivas alternativas, numa desobediência que procura caminhos, agenciamentos que modifiquem lugares de aprendizagem.

Eisner (2008) acentua que reconhecer o lugar da arte na educação e nas metodologias qualitativas de pesquisa requer uma práxis de pesquisa que reflète uma maneira de estar no mundo como pesquisador, um entendimento dos diferentes níveis e implicações de tal compromisso metodológico e a criatividade inerente à colaboração com outros investigadores e professores, para que seja possível a construção de um caminho coerente no entendimento da arte nas suas diferentes formas de conhecer e saber.

Springgay, Irwin e Kind (2008) exprimem a ideia de que as práticas de resistência reforçam o objetivo da pesquisa baseada em artes, a de desvendar a opressão e transformar práticas sociais injustas, realçando a necessidade em se conectar à vida quoti-

diana e a pessoas reais. Fazendo com que o pesquisador de artes desafie as suposições por trás das construções sociais que estão enraizadas na experiência quotidiana.

O significado das premissas que o 7ei_ea trouxe para a educação artística nos países de língua portuguesa não deve ser subestimado. Tais premissas abrem portas para uma pesquisa socialmente responsável por e para as pessoas, não se limitando dentro das paredes do espaço académico. Barone (2001); Barone e Eisner (1997) reforçam que a pesquisa baseada em artes deverá estar estreitamente ligada à vida quotidiana, compreendendo a sua estética, caracterizada por linguagem vernacular e por uma estética cultural e histórica carregada de momentos efêmeros.

O que foi questionado no 7ei_ea é a maneira como as práticas artísticas são continuamente modificadas pelas políticas sociais de cada país, desafiando os pesquisadores baseados nas artes a rejeitar conscientemente práticas de pesquisa que estão implicadas nas tradições colonialistas de objetividade e que tratam a produção de conhecimento como uma função do privilégio social.

Um professor, educador, pesquisador deve, de facto, procurar desenvolver uma prática de envolvimento, de proximidade e de entrosamento, de forma a fazer parte de todo o processo. Neste diálogo, a estética torna-se efetivamente a maneira pela qual as coisas criam conexões e a proximidade de outras coisas, gerando novos territórios.

As dificuldades mais vincadas pelos professores de Cabo Verde e por todos sentidas estão relacionadas com a baixa qualidade

do ensino nas escolas públicas, com a formação insuficiente para dos professores e a ausência de formação contínua que lhes dê ferramentas, com o excesso de número de alunos, com a pouca qualidade da estrutura educacional e com a ausência de materiais didáticos e de uma comunidade ativa que auxilie o espaço educacional.

No caso do ensino primário público de Moçambique, realçou-se o excesso de crianças por turma, situação que permanece imutável no ensino público, e as propostas curriculares que permanecem monótonas, estereotipadas e compartimentadas, cingindo-se ao “ler, escrever e contar”, degenerando, há décadas, em padrões rígidos e hábitos fixos, com resultados pautados pelo insucesso ou abandono escolar.

A História de educação de Moçambique independente é recente, há 47 anos que caminhamos na contingência de algo que ainda não representa a nossa identidade, agregado de falsas promissas e ideias impostas.

A história da colonização trouxe a Bíblia como livro de referência, mas não fornece a consistência da nossa cultura. Os problemas que surgem na vida relacionados com a tradição não são desconstruídos nem desdobrados nas perspetivas específicas da verdade, da justiça normativa, da autenticidade e da justiça social. Estaremos prontos para responder à nossa própria ânsia de liberdade? Ou de responder às necessidades mais profundas da educação das crianças e jovens?

Chiziane (1997) refere que, se olharmos um pouco para a história, veremos que, durante séculos, a expressão oral, constituiu

a forma de apreensão da realidade através de formas estéticas, forjadas pela cultura e tradição.

A delegação de Moçambique mostrou que é preciso coragem para criar, ensinar, para estar plenamente presente no futuro e anseia por mais significados. Tem construído um caminho, que faz sobressair respetivamente as estruturas autónomas que mostrando audácia nas propostas para o futuro. No campo artístico, há uma permanente resistência, através da práxis com a comunidade, onde o tempo das coisas é feito por processos complexos carregados de imprevisibilidades, de vida interligadas e de enraizamentos sucessivos que não podemos recusar a sua existência, e é nesse lugar que se preserva a cultura de um povo.

Ausloos, (2003) sensibiliza-nos para a importância da temporalidade das comunidades na construção da sua história, realçando que ela deve ser vista pelas diferentes dimensões e perspectivas, para que as dificuldades e caminhos trilhados de conhecimento nos permitam a criticidade e reflexão coerente com as necessidades e peculiaridades do contexto. *Desafiando-nos a crer sem crer naquilo em que crê, mas com convicção, audácia, temeridade, para que mudem as ideias recebidas, para que desapareçam as doutrinas, para que a arte se torne o motor das nossas inter-relações.* (Ausloos, 2003, p.20)

Apela a imersão no acaso, ao assombro face ao caos que nos governa e nos impede de nos libertarmos para abordagens “caóticas” que geram vida. Desafiando-nos a estudar os espaços onde a mudança se fez sentir, onde o novo acontece, o lugar central das interconexões, investigando novos discursos, dando voz aos marginalizados, porque a sua história e os factos vividos é a

força compacta que habita no seio das comunidades que liga a comunidade ao mundo e ao tempo das coisas de forma a aprenderem a “Ler” o mundo ao seu redor e a reinterpretar as suas perspectivas, empenhando-se na mudança.

E nisto temos de refletir sobre metodologias que estimulem a continuidade da cultura oral, em simultâneo com a escrita, porque “...*continua a ser o bastião de resistência*” (Chiziane , 1997, p. 121)

Realçamos também os caminhos de aprendizagem construídos pela comunidade do Quilombo de Conceição das Crioulas, que trouxeram para o encontro exemplos de resistência. Evocou-se a memória do povo do Alto-Volta, em que o seu líder Thomas Sankara, em 8 de março de 1987, num discurso dirigido às mulheres, desafiou o seu país à mudança, partindo da origem da opressão das mulheres e enfatizando a importância da luta para erradicá-la, o que levou as mulheres a empreender uma luta pela sua emancipação, sendo um exemplo para toda a África.

Starting now, the men and women of Burkina Faso should profoundly change their image of themselves. For they are part of a society that is not only establishing new social relations but is also provoking a cultural transformation, upsetting the relations of authority between men and women and forcing each to rethink the nature of both. (Sankara, 1987, p. 7)

Esta resistência pós-colonialista foi visível nas lutas de libertação dos países da língua portuguesa, permanecendo na nossa música, na poesia e em diferentes manifestações culturais, sendo importante trazer à luz esses valores que fizeram a nossa história. Tal como a comunidade Conceição das Crioulas, através dos processos de resistência e de luta feminina, e do trabalho artesanal,

continuou a preservar a sua história ao longo de dois séculos, tornando-se uma herança histórica, cultural e pedagógica.

Esta comunidade é um exemplo de séculos de resistência cultural levada por pessoas escravizadas para vários pontos do mundo, tornando-os agentes ativos na história do nosso povo e da resistência.

A transformação da comunidade ao longo dos anos requer uma reordenação imaginativa de uma prática que parece ser a ordem natural das coisas, tratando a arte como prática da vida, despertando no outro o entusiasmo de querer aprender mais sobre a história e a luta da comunidade.

Esta prática incentiva o sentimento de pertença, reforçando o sentido e significado da vida. Ao apresentarem relatos sistemáticos do grupo, permitem aumentar a noção de competências para a resolução dos problemas ligados aos assuntos vitais da vida da comunidade, preservam a ancestralidade nos espaços de construção de conhecimento dessa mesma comunidade e a reforma de uma democracia participativa, alcançada em pequenos passos locais, por meio de projetos comunitários.

Cicatrizando feridas que o tempo deixou, em caminhos de diálogo e de reflexão, nos levará a filtrarmos continuamente os modelos funcionais, saindo gradualmente das práticas concebidas e institucionalizadas para aprofundamento da nossa história de educação. Precisamos de afirmar uma pedagogia em que a pesquisa baseada em artes é realizada com o objetivo de revelar a opressão e defender a transformação social.

Atkinson (2012) realça o pensamento de que a arte nos permite encontrar o espaço de desobediência que abre novas formas de pensar e agir, uma desobediência construtiva. São formas que nos levam a refletir sobre a nossa intencionalidade, sejam elas consideradas boas ou más práticas, dependendo do conhecimento da especificidade dos contextos, da voz do outro, da nossa voz e das discussões sobre as mudanças a ter, relacionadas com o futuro da educação artística. São formas que reclamam de forma inequívoca uma visão altamente interdisciplinar e politicamente diferenciada da educação, que possa trabalhar uma série de questões que agora conectam a aprendizagem com a descolonização da mente, para um pensamento de reflexão sobre o passado, presente e futuro, procurando compreender os elos entre arte, criatividade e política social.

Uma investigação com crianças em situação de negligência social

O meu envolvimento com o mundo, no encontro com o outro, procuro nas experiências comuns aprendizagens que me ajudem a compreender o que me move como educadora artista.

Na 7^{ei}_ea partilhámos uma prática que nos permitiu novos desafios de interpretação e escrita, a partir de alguns dados recolhidos na investigação denominada “Processo criativo e espaço potencial na ressignificação das vivências de crianças e jovens em situação de negligência social”, iniciada no período pandémico da qual faço parte.

Irwin (2007) refere que *a procura da sabedoria é uma busca por insights mais profundos da transcendência da transformação e da restauração da humanidade, que está ligada através do envolvi-*

mento espiritual e estético (p. 1403). Olhando o papel do Artista educador de arte como um veículo transformador e com capacidade de tapar as fissuras e lacunas na sua própria aprendizagem, para melhor construir o caminho para os outros. Na nossa investigação, procuramos caminhos que nos permitam grande multiplicidade de encontros exploratórios, numa perspetiva de uma escrita significada pelas plasticidades das vivências.

Embora haja diferentes olhares e pensamentos filosóficos que suportam as pesquisas em educação artística, na nossa investigação procuramos invocar maneiras artísticas de conhecer e estar no mundo através da pesquisa baseada em artes, que envolvem crianças e jovens em processos de descoberta e invenção, fazendo uso de experiências para refletir sobre suas performances, e preservar, criar e reescrever suas histórias.

O nosso caminho na investigação implicou o reconhecimento da especificidade das crianças e jovens e dos conceitos de educação artística, obrigando-nos a invocar inevitavelmente uma reflexão filosófica (epistemológica de compromisso ético), e um plano metodológico que gradualmente nos permitiu percorrer etapas de uma vivência dinâmica, desenhada ao longo do processo de investigação, com a participação de uma equipa da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, Portugal.

O nosso foco baseou-se também nas tentativas de construir um campo transdisciplinar emergente na intervenção social, onde educadores artísticos possam redefinir a sua prática na intervenção social.

Através de um processo que durou um ano e seis meses e que envolveu crianças e jovens e as respetivas famílias, procurámos

respostas sobre diferentes possibilidades de reconhecer e aceitar a arte como um campo emergente de experiências que possibilitam a descoberta das competências pessoais e sociais das crianças e jovens e que lhes permitam “ouvir” outras comunidades, comparando histórias, de maneira a formarem consciência crítica sobre a sua história e sua relação com o mundo.

Recordemos que, em grande parte, a investigação qualitativa assenta nesta ideia central, de dar espaço à ‘voz’ das pessoas que se disponibilizaram para colaborar (de diferentes modos e diferentes graus) com o investigador, o que se traduziu num desafio à medida que nos debruçamos sobre eventuais problemas, procurando transformá-los em potencialidades e oportunidades de aprendizagem.

Motiva-nos uma preocupação com a construção social, como um campo que se propõe ao diálogo entre a forma como concebemos o mundo e a forma como problematizamos as realidades sociais nas quais intervimos. Segundo Amado (2019), a *reflexão sobre reflexão* das observações contribuirá para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de perspetivas, gerando novos caminhos para a prática e o reconhecimento de uma nova linguagem nascida dos problemas e da escuta dos mundos de cada um.

Partimos do contexto de vida de cada criança e jovem, mergulhando através de processos que se entrelaçam e criando quotidianos, numa simbiose de metáforas.

Refletimos sobre as evidências do processo e resultados, assumindo com os técnicos e com as crianças e jovens, ter como instrumentos de recolha de dados as fotografias do processo

de construção, trabalhos produzidos, entrevistas abertas não estruturadas, de acordo com propostas de autores como Patton (2002) e Minichiello (1990).

As perguntas derivam da interação, quer na prática presencial, quer via *whatsapp*, video chamada ou conversa telefónica, não existindo qualquer grelha prévia de questões, respeitando-se, pelo contrário, a lógica do discurso das crianças e jovens – o que exigia de nós sensibilidade e escuta autêntica.

Neste estudo de caso, as reuniões junto das Equipas de Intervenção e Capacitação Familiares (EICF) foram uma parte importante na recolha de dados, porque nos permitiram a reflexão sobre a situação familiar, e recolher a perceção da intervenção dos técnicos junto dos responsáveis pelo jovem ou pela criança.

Nesta partilha identificamos potencialidades e constrangimentos dos contextos de intervenção, e os vários olhares permitiram-nos uma compreensão da multidimensionalidade dos problemas das crianças e dos jovens, gerando estratégias conjuntas que visam a capacidade de mudança e reconhecimento das suas competências.

Entre as oito crianças e jovens que participaram na investigação, pretendemos destacar a práxis do quotidiano vivida por uma jovem, realçando na narrativa individual a forma como viveu o caminho para a descoberta do seu potencial.

As circunstâncias pandémicas que vivenciamos exigiam novas reivindicações de espaço de práticas, tendo sido possível desenvolver novos processos nos espaços de pertença da jovem. Também trabalhámos experimentalmente em espaços abertos e

posteriormente no espaço de pertença do grupo, com uma multiplicidade de colaboradores.

Nestes lugares, conseguimos traçar estratégias pedagógicas que ligam a vida da jovem, à artista pesquisadora (autora deste artigo), numa construção de caminhos com as nossas histórias de vida, que ligam o nosso passado, ao presente e ao futuro, numa procura de encontros capazes de trazer conhecimento e capacidades genuínas de interpretar significados diferentes, valorizando a nossa singularidade e abrindo o leque de encontro com outros.

Pela voz da Maria, novos significados surgem como um rizoma, gerando lugares que não são feitos de unidades, mas de dimensões ou, antes, de direções movediças, as quais realçam uma dança de acessibilidade sem começo nem fim, meios pelos quais ela cresce e transborda e que merecem ser interpretados e dignos de uma reflexão profunda.

Percebemos que tudo o que pode não ser inteligível *à priori*, exige processos próprios de descoberta.

Maria vivenciou o processo criativo¹ do Bruno, tendo sido a pessoa que disponibilizou o seu telefone para que conseguíssemos acompanhar o trabalho do jovem. Como nada está predeterminado, quando nos vimos incapacitados pela pandemia, gerou-se um isolamento acrescido para os jovens em situações de negligência social, aumentando a condição de vulnerabilidade, e aí procurámos encontrar outras formas de comunicação.

1 Bila, M. (2022) Foi a segunda criança a integrar a experiência prática do projeto de Doutoramento (Processo criativo espaço Potencial na resignificação das Vivências das Crianças e Jovens em situação de Negligência Social), em março de 2020. ATA. 8 EPRAE



Fig. 1. Jovem na oficina- fotografias tiradas pelo Investigador.

Maria, ao observar o primo a envolver-se na sua exploração artística e num desdobramento das suas diferenças, observou os seus múltiplos encontros e alianças e viu nele algo novo.

No entanto, à medida que a jovem se envolve na sua experiência silenciosa descobre novas sensações, que procura desconstruir. A ausência de suporte familiar que lhe permita avançar na sua descoberta gera recuos que lhe levam a quebrar o silêncio e a enviar-nos uma mensagem - “Olá, queria mandar-te uns desenhos meus para veres!”, acompanhada por quatro imagens com as suas peças.

Maria deu o passo mais difícil ao estabelecer este contacto, via *Whatsapp*. Passados alguns meses de o processo ter se iniciado, Maria confessa que não contava que algo fosse possível, mas não perdia nada em tentar. A mensagem traduziu-se num conjunto de possibilidades de algo vir a acontecer, que me desafiava como investigador.

Conhecendo o diagnóstico familiar, vemos algo surgir sobre o qual não poderíamos deixar de refletir, uma vez que a necessidade foi identificada pela jovem. Deslocámo-nos à habitação e Maria levou-nos ao seu quarto, espaço partilhado com o seu filho de dois anos, onde nos confidenciou os seus desejos, mostrando desenhos feitos em restos de folhas de rascunhos e outros feitos no seu velho bloco verde-alface.

Conversámos sobre as suas ideias, escutando, lendo todos os sinais, sejam eles gestos, seja o silêncio, palavras soltas... Disponibilizamos o nosso estar como numa dança de dois corpos, que não se limitam só ao gesto, mas ao encontro, que se desdobram, tornando algo que permite ao outro corpo fluir.



Fig. 2. Jovem em diferentes abordagens (casa, oficina) fotografias tiradas pelo investigador

Maria, na sua timidez inicial, pouco falava de si. O nosso papel como técnicos de uma equipa de apoio à família criava dúvidas e receios que pudessem sinalizar algo.

Maria relata a vontade de criar uma peça para mudar as portas do seu roupeiro e trazer luz ao seu espaço. Motivada pela mudança

do seu espaço, mostrou-se de imediato entusiasmada, aceitando o convite de ir a uma loja de arte adquirir o seu material, entrando num processo de exploração do funcionamento dos materiais.

Ao discutirmos com clareza sobre a importância do processo criativo na descoberta do seu potencial, iniciámos um caminho no qual criava algo e enviava, relatando em mensagem de voz a forma como o desenvolveria.

Gradualmente, nas nossas saídas ao jardim (pintura no jardim) foram ganhando a confiança que tornou possível a partilha do processo por videoconferência.

Nasceu um caminho no qual foi relatando o que ia surgindo, sem regras, mais numa abertura que se integra na sua rotina de vida. Movida pelos sentidos, sensações, afetos, novos movimentos emergem “como nadar em signos” (Deleuze e Guattari, 1987, p. 4)

Os relatos sobre os momentos iniciais foram surgindo, conforme as entrevistas informais iam ganhando espaço.–

[...] a primeira vez que fiz uma mandala, estava com o meu primo a ver televisão, vi ele desenhar e lembrei-me que tinha jeito para desenhar essas coisas, pedi que me desse uma folha e fui ver alguns exemplares na net e resolvi fazer uma. E foi onde comecei a fazer uma do início ao fim...

Sentimos que todo um novo universo se abriu na sua realidade. Tornando-se em algo que lhe emerge, despertando o seu pensamento para a procura desarticulada das representações culturais sedentárias da arte.

Refletindo com a jovem sobre o seu processo criativo, vivenciamos uma escuta na qual surgem questionamentos sentidos sobre as relações com o seu universo de vida, sentimos que a jovem procurava validação como se de uma garantia exterior se tratasse, devolvemos mostrando a importância do trazer à sua existência algo genuinamente seu que reflete o seu caminho de procura. Neste percurso, “novos signos escapam da ontologia e sempre já estão em estado de se tornar outro.” (Deleuze e Guattari, 1987, p. 4)

[...] Fiz mandalas, não no seu termo original, com círculo e com o centro, mas fiz padrões e cores que conseguimos ver nas coisas...

[...] Eu não penso nos padrões, mas eu acho que cada padrão ali tem uma história. Quando me perguntam, posso não saber responder na hora, mas se ficar a pensar e a relembrar o processo, consigo chegar a uma história.

Procurámos articular-nos com os diferentes técnicos envolvidos e departamentos da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, tendo surgido a oportunidade de um espaço de continuidade, passando o investigador a trabalhar com outros técnicos que gradualmente foram envolvidos no processo.

O espaço permitiu o encontro com outras crianças e jovens que também desenvolviam os seus processos individuais, dentro do mesmo projeto. Csikszentmihalyi (2007) no seu livro sobre a criatividade refere que a criatividade é um fenómeno sistémico e não individual, realçando que criatividade acontece nas interações entre os pensamentos de uma pessoa e um contexto sociocultural. Em uma entrevista informal, Maria pede para levar as perguntas para pensar sobre elas, enviando posteriormente as respostas em voz, via whatsapp. Onde realça o papel do investigador e da sua mundividência.



Fig. 3 e 4. Trabalhos da jovem- fotografias tiradas pelo investigador

Como a Suzete me diz que eu tenho que observar as coisas, isso ajudou-me muito. Consigo olhar outras pinturas que fiz para me inspirar em novas e para aproveitar partes para o passo seguinte... Também reparei que não consigo ficar concentrada a fazer uma coisa sem ouvir uma música ou um filme. Quando fico concentrada, só com o papel à frente, a minha mente fecha, fico sem ideias. Quando vou fazer uma mandala e estou a ouvir música ou a ver um filme, vou construindo a mandala conforme o filme vai fluindo.

Nesta relação de construção de novos territórios antes desabitados, conseguimos vivenciar e torná-los nós. Falámos da arte, dos artistas, dos processos envolvidos e do propósito de vida da jovem, as suas angústias, os seus medos, as suas motivações. Acima de tudo, escutamos os nossos sons internos que nos ligam a este processo.

Neste caminho, aprendemos a aceitar o erro como uma aprendizagem, as desilusões como desafios que nos levaram a auto reconstrução, numa tentativa de reinscrever e reimprimir novos olhares e outros valores.

Kandinsky (1912) refere que toda a obra de arte é filha do seu tempo, muitas vezes é a mãe dos nossos sentimentos indepen-

dentemente da forma como o passado nos influenciar. Aprendemos que o risco não implica uma rutura com o mesmo, mas uma reflexão na procura de um novo olhar menos condicionado,

Gradualmente, o discurso de Maria sobre o seu próprio percurso torna-se mais fluido e sentido. A jovem fala sobre o seu processo de vida e da sua aprendizagem, situações que gradualmente foram se encaixando na dinâmica da sua formação pessoal. Nesta nova etapa de auto reconstrução reinscreve o discurso de algo vivido, que repetido com alguma regularidade ganha espaço na sua rotina de vida, gerando novos olhares sobre as suas produções, refere:

Já reparei que quando estou a fazer uma mandala e estou a ver um filme triste, eu acabo pintando a mandala com cores frias... Quando estou a ver um filme feliz, de amor e romance, ou uma música alegre, acabo sempre por pintar a mandala com cores quentes, vivas e alegres...Gosto de ouvir música, de estar a ver outras coisas no telefone, na televisão, para me inspirar, porque às vezes as coisas que nós ouvimos ou que nós vemos dá-nos ideias para nós criarmos coisas novas.

Atkinson (2012) refere que para dispormos de verdadeiros encontros precisamos investigar significados através de uma ampla gama de práticas que nos levem a confrontar, expor e explorar questões culturais . Desafiando-nos também ao conhecimento do que nos move a aceitarmos o imprevisível e a estabelecermos estratégias que realçam o evento como espaço de conexões. É este entendimento que encontramos no processo da Maria, nos pequenos eventos em que faz descobertas do tempo, e das coisas que lhe ajudam a perspectivar a mudança da sua realidade.

Ao caminharmos para uma prática regular e sistemática, que durou um ano e seis meses e na qual valorizamos o espaço e o tempo individual em direção a uma abordagem centrada na jovem, procurámos compreender o seu universo pessoal, interligado gradualmente com uma variedade de novos contextos que se conectam com os seus interesses pessoais. Estas novas conexões mostram novos diálogos, sobressaindo cada vez mais o eu, e anunciando o início de outros territórios de mudança na educação artística centrada no interesse individual da criança e do jovem.



Exposição das crianças e jovens. Caminhas com sentido(s), no espaço Santa Casa. Fotografia da SCML.

Conclusão

Steiner (1992) refere no seu ensaio que não há resposta adequada para a questão da fragilidade da cultura. Mas podemos retrospectivamente construir toda a espécie de relações inteligíveis a propósito da ausência de correlações entre formação cultural e política.

As condições psicológicas de segurança e de liberdade facilitam o mais elevado grau a emergência da criatividade construtiva. Mas, esta segurança pode conseguir-se através de três processos associados: *aceitação do indivíduo como um valor incondicional; estabelecer um clima em que a apreciação exterior esteja ausente e a compreensão por empatia.* (Rogers, 1971, p. 25)

Irwin (2007) refere que as pessoas anseiam por mais significados nas suas vidas e nas suas atividades educativas.

A liberdade que acentua que a emergência da criatividade não é uma *fraqueza, indulgência ou encorajamento*, acentua que é *a permissão de ser livre* (Rogers, 1971, P. 30) sem recear uma nova experiência, desejá-la e por conseguinte suportar as suas consequências.

Há necessidade de práticas que nutrem, responsivas, em que as ações são resultado de uma reflexão sobre o presente que nos cerca, que nos desafiam a realizarmos uma adaptação nova e original ao nosso ambiente, tão rapidamente quanto as mudanças tecnológicas.

A emancipação da colonização de pesquisas não é possível, a menos que a pesquisa seja democratizada e colocada sob o controle dos participantes, e num envolvimento em suas vidas diárias. Foi com estas premissa que construímos o nosso processo com a Maria. Desta forma fornece ferramentas e oportunidades de refletir sobre suas performances de preservar, criar e reescrever a cultura em espaços negligenciados.

No momento histórico atual, os pesquisadores baseados nas artes têm a oportunidade de rejeitar conscientemente práticas de

pesquisa que estão implicadas nas tradições colonialistas de objetividade e que tratam a produção de conhecimento como uma função do privilégio social. (Springgay, Irwin, Kind. 2008. p.74)

Chiziane (1997) acentua que a nossa escrita evidencia uma certa superficialidade em relação ao carácter artístico representativo da cultura do nosso povo. É grande a importância da criação de projetos sustentáveis, capazes de criar novas dinâmicas e estratégias que nos levem a uma mudança no sistema educacional ao longo do tempo. A escrita dos países da língua portuguesa deve refletir o pensamento e o saber popular, para que as comunidades se aproximem e se sintam legitimadas. Para que consigamos avançar num compromisso com o futuro através da criação artística, precisamos de estar preparados para olhar o passado sem omissão, retirando dele algo que nos comprometa com o futuro, e para incorporar e transformar essas práticas, de modo a torná-las mais compatíveis com os contextos ontológicos atuais de cada país.

Este encontro desafia a repensarmos nesses locais onde proliferam práticas de resistência, e a repensarmos também o futuro da educação artística nas universidades. Apela à emergência de uma nova voz e a uma mudança de paradigma que nos leve a repensar o sistema educacional ao nível temporal, que nos leva a percebermos com clareza a influência que possuímos sobre o tempo, ou o tempo sobre nós. Como diz Nóvoa (2018), um sistema educacional que recorra a prestação de contas ao passado, ao presente e ao futuro, sendo importante uma reflexão centrada também nos problemas atuais, porque é este o presente a ser descolonizado.

Estes encontros demonstram a construção de um novo ambiente que nos permite uma relação de vínculo com o cotidiano das comunidades, invocando outras maneiras de pensar as universidades ao ligarem-se à cultura dos diferentes povos de língua portuguesa, colocando os investigadores em diálogo com as comunidades.

Para vivermos numa democracia inclusiva, precisamos de apreciar plenamente as artes como um fenômeno humano, ligado à vida de cada um, através da implementação de um currículo que valorize o processo de construção da criança e do jovem e harmonize a relação escola/aluno/comunidade e os diferentes contextos culturais.

Não conseguiremos mudar as práticas assentes em lugares institucionalizados há séculos, mas podemos desenvolver capacidades institucionais para introduzirmos uma política e um compromisso público coerente com a vida de cada criança e jovem, que realçam de forma positiva a sua história de vida e o seu quotidiano de representações.

Um sistema capaz de ter a capacidade de escutar até aquilo que ainda não apareceu e, acima de tudo, criar pessoas autónomas e criticamente engajadas para a mudança.

Todo o território, seja digital, físico ou artístico, nos desafia a olhá-lo como um local de luta e resistência que acarreta seus riscos que exigem uma rápida mudança de abordagem pedagógica que consiga descortinar linguagens que possibilitem a descoberta do potencial individual e realçar competências nas novas gerações.

Segundo Springgay, Irwin, & Kind (2008) precisamos realçar locais de resistência pedagógica que valorizam a diversidade, a inclusão, a criatividade dialógica e a abertura à participação de uma comunidade efêmera e dinâmica de participantes. Precisamos de lugares que promovam o diálogo, as qualidades performativas de eventos e as representações de pesquisa, para que muitos jovens que vivem em lugares marginalizados tenham a possibilidade de criar aquilo que se torna o seu recurso de sobrevivência.

Referências bibliográficas

- Amado, J. (2019). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. 2ª edição. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Atkinson, D. (2012). *Contemporary art and art in education: the new, emancipation, and truth*, IJADE, 31(1), (pp 5- 18).
- Ausloos, Guy (2003) *A competência das famílias. Tempo, Caos, Processo*. Coleção Sistemas, Famílias e Terapias. 2ª edição. Climepsi Editores. Lisboa
- Baldacchino, J. (2017) Art's Ped (ago)gies *WHAT IS ART EDUCATION? After Deleuze and Guattari- Education, Psychoanalysis, and Social Transformation*. ISBN 978-1-137-48127-6 (eBook).
- Baldacchino, G. (2008). Studying Islands: On Whose Terms? Some Epistemological and Methodological Challenges to the Pursuit of Island Studies”, *Island Studies Journal*, 3(1), 37-56
- Rogers, Carl, r. (1971) *Para uma teoria da criatividade*. Edições ITAU. Portugal
- Csikszentmihalyi, M (2007). *Creativity, Flow and the Psychology of discovery and invention*. HarperCollins Publishers. Canada
- Chiziane, P. (1997) “A literatura como forma de expressão popular” IN: *congresso internacional novas literaturas africanas de Língua Portuguesa*. Lisboa: Grupo de trabalho do Ministério da Educação para as comemorações dos Descobrimentos Portugueses.
- Deleuze, Gilles (1987). *Foucault*. coleção Perfis. Edições de Minuit. Lisboa
- Deleuze, Gilles- Guattari, (1995)-Mil Platôs. *Capitalismo e Esquizofrenia Vol I*. Coordenação da tradução: Ana Lúcia de Oliveira. Editora 34. São Paulo
- Eisner, E (2008) *Part I: Knowing*. Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues/ J. Gary Knowles, Ardra L. Cole. SAGE Publications

- Foucault, Michel (2018) *O que é um autor?* 10ª edição. Nova Vega . Lisboa
- Habermas, Jurgen (1981) *The Theory of Communicative Action*. Londres: Beacon Press
- Irwin, R (2007) *Canalização das profundezas de estar vivo*. Manual Internacional de Investigação em Educação Artística. (Pág 1401,1404) Springer 2007
- Jagodzinski, j. (2017). *A Critical Introduction to What Is Art Education? WHAT IS ART EDUCATION? After Deleuze and Guattari- Education, Psychoanalysis, and Social Transformation*. ISBN 978-1-137-48127-6 (eBook). (pp. 1 -46).
- Kandinsky (1912) *Sobre o Espiritual em arte, especialmente na pintura*. Terceira edição. R. Piper & CO., Editora. Munich
- Minichiello, V. (1990). *In-depth Interviewing: Researching People* Longman Cheshire
- Nóvoa (2018) *E o futuro? Ensinar arte e design na sociedade do instantâneo*: Conferência. 25 e 26 de outubro. Faculdade de belas artes de Lisboa|Universidade de Lisboa.
- Patton, M. (2002). *Pesquisa qualitativa e métodos de avaliação*. Mil Carvalhos, CA: Sábio
- Sankara, T. (1987) *The revolution cannot triumph without the emancipation of women* March 8, (p.7) women’s-liberation-and-the-african-freedom-struggle. Copyright © 1990 by Pathfinder. Canada
- Steiner, G. (1992) *No Castelo do Barba Azul*. Relógio d’água. Lisboa
- Springgay, S., Irwin, R., and Kind, S. (2008) *A/R/Tographers and Living Inquiry*. Chapter 7. Handbook of the Arts in Qualitative Research. Perspectives, methodologies, examples, and issues/ J. Gary Knowles, Ardra L. Cole. SAGE Publications

DE, A PARTIR DO
ENCONTRO, SOBRE
O ENSINO ARTÍSTICO



DE QUE MATÉRIA SE FAZ UM ENCONTRO? INCORPORANDO A COMPLEXIDADE DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Paulo Nogueira

CIIE/FPCEUR, I2ADS/FBAUP

RESUMO

Neste texto proponho-me refletir sobre o encontro com a educação artística (7ei_ea) a partir de um duplo registo: enquanto evento do ato de escutar e exercício de duração. Para tal, sustento a escrita nas *Notas sobre a melodia das coisas*, de Rainer Maria Rilke, e no *Poema à Duração*, de Peter Handke, ensaiando ainda outras leituras a propósito das direções decorrentes do referido encontro. Tais direções apresentam-se, na segunda parte do texto, sob a forma de quatro linhas de fuga, a saber: (1) o problema dos dualismos em educação artística; (2) a relação com o ensino como gesto investigativo; (3) a invisibilidade dos poderes-valores; e (4) a incorporação da dissonância no exercício da educação artística.

Fala –

Mas não separe o não do sim.

Dá à tua sentença igualmente o sentido:

dá-lhe a sombra.

Paul Celan, 1952, *De Limiar em Limiar*

I – Entrar

Em *Notas sobre a melodia das coisas*, de 1898, Rainer Maria Rilke compõe uma passagem que me obriga a parar: “saber quando deves fazer a tua entrada, eis o segredo da tua solidão” (Rilke, 2021, p. 22). “Seja o que te rodeia o canto de um candeeiro, a voz da tempestade, a respiração do entardecer ou o gemido do mar – atrás de ti”, escreve ele, “está sempre vigilante uma vasta melodia, tecida de milhares de vozes, na qual o teu solo só tem lugar aqui e ali” (Rilke, 2021, p. 22). Esta breve passagem inaugura em mim um compromisso, estabelece-me um propósito de que “não me posso afastar”, diria Handke, e cujo principal requisito passa por entender o encontro com a educação artística como um acontecimento do ato de escutar. Como um anel aberto, as *Notas* de Rilke constituem-se, essencialmente, num conjunto de propostas de relacionamento. Tais propostas evocam uma relação com a escuta inseparável da experiência escrita, no âmbito da qual a reflexão ensaiada sobre o gesto artístico sobrevém enquanto jogo de fundos, atrás e à frente de nós. Em Rilke o sentido da escuta corresponde ao impulso originário de usar a palavra, ela constitui sempre o encontro com algo indeterminado. Nessa medida, torna-se impossível imaginar o conhecimento desprovido de inscrição, porque conhecer pressupõe o ato de “alguém que escreve a primeira palavra a seguir a um travessão secular” (Rilke, 2021, p. 8). A proposta epistemológica de Rilke é radical – a melodia não é uma coisa em si mes-

ma, ela *encontra-se no fundo do campo que escuta*, diante de nós no primeiro plano, em relação permanente com o resto. Como evento, ela vem representar essa comunhão consigo próprio, o reencontro com um lugar de comunidade, cujo confronto pode tornar a natureza das coisas em algo musical. “Mal se encontra a melodia de fundo”, diz ele, “deixamos de nos sentir hesitantes nas palavras e confusos nas decisões” (Rilke, 2021, p. 42). Mas não se pense, irrefletidamente, que o encontro de uma tal melodia signifique plenitude imediata, concordância, mero jogo de equilíbrio. A propósito do problema da hesitação, escrevia Kafka, em janeiro de 1922, “a minha vida é o hesitar antes do nascimento”. Portanto, poder “fazer parte de uma melodia”, ter “direito a um determinado espaço”, em que “o mais insignificante tem o mesmo valor que o mais importante” (Rilke, 2021, p. 42), tais convicções, anotadas por Rilke, implicam-nos numa luta contra o supérfluo, exigem de nós a vivência de relações complexas e preocupadas com a arte solitária da escuta e os seus significados comuns.

Uma tal implicação ressurgiu em mim aquando do sétimo encontro internacional sobre educação artística (7ei_ea). Um encontro possui e precisa de uma duração. Mario Perniola (2006), referindo-se aos estoicos, alude à duração de um evento “quando eu, em vez de ficar prisioneiro da oposição entre interior e exterior, entre subjectividade e mundo”, passo a entrar “num processo que vai além da minha pessoa” (Perniola, 2006, p. 95). O que conta é o exercício, é o momento processual através do qual o evento se dá, em busca de algo cuja força faz-nos voltar de novo ao princípio. Perniola explica:

Não existe evento sem exercício, não existe situação sem repetição. O que se impõe como sendo o melhor para mim deve ser repetido, transformado, elaborado naquilo que eu quero subjectivamente; por isso, num certo aspecto, a situação é um «trânsito do mesmo para o mesmo», através do qual se cumpre uma diferença radical. (Perniola, 2006, p. 96)

Grande parte deste exercício contém em si a sua própria realização, isto é, ele já nos constitui antes de lá chegarmos, porque o que queremos é interrogar-nos dentro do exercício. Só deste modo acontece algo em nós. O que nos interessa, para usarmos os termos de Handke, é a “aventura do tempo que vai passando, a aventura do trivial quotidiano, mas não é nenhuma aventura do ócio, não é nenhuma aventura do lazer (por mais activo que este seja)” (Handke, 2020, p. 39); – é o exercício de encontrar métodos que importa. Tais métodos não pressupõem a existência prévia de um saber, encerram possibilidades surgidas dos intervalos – “intervaladamente”, como no *Poema* de Handke – de dentro dos quais a escuta acontece como pontes minúsculas e nunca transparente. Algo semelhante sucede no encontro com a escrita. Ela oculta um gesto, ou melhor, um “resto de gesto” (Perniola, 2006, p. 100), cuja substância se encontra para lá da sua legibilidade e contra a banalidade do que é igual a si próprio. No domínio da reflexão artística, tal ocultação do gesto implica, por sua vez, uma lógica de excesso que opere na superação da evidência, entrando na melodia opaca e impenetrável das coisas, e para a qual se torna necessário “estar só na companhia da duração” (Handke, 2020, p. 71).

Um encontro pode implicar também desprendimento, deixar-se sair e ser, animado apenas pela duração que perdura e evoca. Em educação artística, particularmente à luz do encontro em Cabo

Verde, o exercício de nos interrogarmos acontece como desejo de significar o que somos e propomos. Tal desejo não nos fornece nem resulta de qualquer programa, apesar do propósito que o constitui. Nele está implícita uma experiência do presente, cuja vivência opera por movimentos incisivos e conflituantes quanto ao tempo da educação artística e às suas atuais lutas culturais. A problemática do tempo é, de resto, reveladora da “aventura de seguir por um caminho que só é possível através da experiência de um *handicap*” (Perniola, 2006, p. 72), e na qual, segundo mecanismos reversíveis, passado e futuro, acabado e inacabado, mitologia e ciência, operam na formação de um compromisso (institucional, histórico, político) capaz de formular uma justificação. O princípio de tal justificação passará, em primeiro lugar, pelo abandono de uma ideia de si e de outro, na consciência inevitável de que cada um de nós vive, de facto, numa ilha. Só que as ilhas, voltando às Notas de Rilke, “não são suficientemente distantes para permanecermos solitários e despreocupados” (Rilke, 2021, p. 17). Os assuntos da arte, da educação, de um agir comunitário, sobrevivem num campo incerto de duração, põem à prova a racionalidade das nossas condutas, não são coisas privadas. Nesse sentido, compreendidas pelo significado político que continuamente as redefine, tais coisas estão para lá da aura melódica que nos impede de as vermos como seres vivos, organicamente tecidas pela estética de um sentir, como vias de interseção e diferença. É a escuta enquanto conflito que neste aspeto adquire uma dimensão relacional, como quando habitamos um texto na medida em que dele desejamos desaparecer. Mas tal empreendimento é difícil. Porque não basta redefinirmos a arte, voltando a Perniola, “privando-a da sua *aura* que até agora tinha constituído o seu lado metafísico, moral e religioso”, e sobre a qual foi pensada “a diferença entre a obra de arte em

relação o mundo” (Perniola, 2006, p. 80-81). Com efeito, nesse jogo continuamos a exercitar a mistificação, própria às formas aurais de olhar o artístico na sua relação com o estético. Em tal programa, a educação artística vai ao encontro dos seus próprios regimes de significação, operando por decalque e não pela fuga a uma discursividade legitimada por juízos historicamente estabelecidos. Mas se o que queremos, pelo contrário, é “levar a cabo um processo de desmistificação através de um «desmascaramento do desmascaramento» (Perniola, 2006, p. 81), então o exercício vai implicar-nos numa escuta que tem de ser orgânica, cujo gesto, transformando-o e transformando-nos na percepção que dele fazemos, “extravasa por todos os lados”, numa “série de integrações extrínsecas” (Perniola, 2006, p. 63). No que toca a música, Perniola refere o seguinte:

(...) se existe um núcleo duro, este não deve ser procurado no sujeito, no artista, no seu desejo de exprimir-se e de comunicar, mas na obra, na sua radical estranheza, na sua irredutibilidade a uma identidade única, no seu carácter essencialmente enigmático. A arte não pode nunca dissolver-se na comunicação, porque contém um núcleo incomunicável que está na origem de uma infinidade de interpretações. Sob este aspecto, ela aproxima-se do real com o qual divide a rude e pétreia inconvivência. (Perniola, 2006, p. 27)

O ponto de partida para a busca de um pensamento sobre o artístico começa, neste caso, no vaivém de saltos perigosos que ocorrem de uma ilha para a outra, “nos quais arriscamos mais do que os pés”, voltando às *Notas* de Rilke. Nesse encontro pode suceder encontrarmos o espanto de uma razão que se “confronta com algo que está fora de si, e que é, por sua vez, fora de si” (Perniola, 2006, p. 27). “O aspecto essencial”, continua Perniola, é, portanto, “um processo de estranhamento”, que não deve

ser entendido como uma alienação a ser superada, “mas como uma situação que se abre a novos horizontes” (Perniola, 2006, p. 27-28). Para o efeito, de modo a que o espanto da razão instale em nós um fora de nós, é necessário, como afirma Handke, “esperar por uma atração”, para que “em lugar do falatório que há em mim, do suplício que infligem muitas vozes”, suceda uma espécie de silêncio (Handke, 2020, p. 67). Em Handke, o sentimento da duração é inconstante, ele é “o meu errar em volta da praça de coração angustiado” (Handke, 2020, p. 65), em que “todo o cismar habitual de mim se ausenta” (Handke, 2020, p. 67). Os lugares da duração que Handke evoca no seu Poema oferecem-nos um cenário para pensar a indissociabilidade entre o que sabemos, o que fazemos e o que somos. Não são lugares, como o próprio diz, “assinalados em nenhum mapa”, embora o *Poema* transite entre o Lago de Griffen, na Caríntia, o Lago de Doberdob, na Eslovénia, a Porte d’Auteuil, em França, e a Fontaine Sainte-Marie, no bosque de Clamart e Meudon, nos arredores de Paris. Tais lugares, ao constituírem o “pensamento que se torna unicamente a reflexão do mundo” (idem), são gestos de conversa consigo mesmo, uma força que opera na própria língua. A relação com o conhecimento, a implicação no quotidiano, no instante em que se desvela, tais atos, em Handke, como relances do olhar, despertam de novo a espécie de orgulho na palavra, esse que é o gesto originário do qual derivam todos os gestos singulares. A duração da escrita não está, portanto, ao serviço da disponibilidade – “se tivesse uma regra”, diz ele, tal duração “exigiria talvez um parágrafo, mas não uma poesia” (Handke, 2020, p. 39).

Os lugares da duração, fundando uma escuta que nos encontra, “nada têm de notável, não têm no nome qualquer mapa”

(Handke, 2020, p.53). O tema da precariedade dos lugares interessa ao *Poema* do Handke, e serve-me aqui enquanto meio de diálogo no exercício de pensar uma outra face da linguagem sempre que voltamos a escrever sobre os lugares de encontro com a educação artística. Como passamos de um lugar a outro, o que somos capazes de operar nos vestígios de uma sombra que perdura, perceber o que nisso existe de possibilidade para a educação artística, tais tarefas constituíram-se nalgumas linhas segmentárias que, em forma de fuga, de seguida apresentarei. Mas tais gestos, mesmo se ensaísticos na sua génese, não têm propriamente nada a exprimir e nada a dizer além do que é dito na e pela linguagem. Agamben é claro:

O gesto é sempre gesto de não conseguir compreender-se na palavra, é sempre *gag* no significado próprio do termo, que indica em primeiro lugar algo que se mete na boca para impedir a palavra e, depois, a improvisação do actor para remediar uma impossibilidade de falar. Mas há um gesto que se intromete de maneira feliz neste vazio de linguagem e, sem proferi-lo, faz dele a morada mais própria (...): aqui a perda torna-se dança e o *gag* mistério. (Agamben, 2013, p. 211)

Talvez por isso eu tenha decidido partir das *Notas*, em cujos fragmentos procurei sentir a duração de um encontro e as suas incorporações numa prática que eu não sou capaz de imaginar. Mas considero haver aqui a potência de não significar uma relação com a educação artística como coisa arborescente, cuja linguagem continua a alinhar-se com um ideal evolutivo de ensino, assente numa discursividade autorreferenciada, e no contexto da qual, quer a arte, quer a singularidade do artista, renascem como categorias de uma memória estéril. O que fazer perante a benignidade de tal discurso que torna a arte e a educação artística num campo sem disputa? Num ensaio sobre o

crítico literário Max Kommerell, Agamben recorda que “quanto mais o homem tem linguagem, tanto mais forte é nele o peso do indizível, ao ponto de no poeta, que é, entre os falantes, aquele que tem mais palavras, a «alusão e a significação se esgotarem e daí nascer algo de corrosivo: a fúria pela palavra»” (Agamben, 2013, p. 210). Tal «fúria» é simultaneamente concetual e mímica, e, como linguagem, o verso poético é, na sua essência, gesto. O que estará assim em causa, nesta dupla aceção que tenho vindo a retratar (gesto-escuta e gesto-duração), é que ele não é tanto um conteúdo de cujo objeto nos possamos servir para falarmos sobre ensino, arte, investigação ou educação artística. O gesto, *sendo antes* da linguagem, pode não falar justamente sobre todos aqueles edifícios, situando-se entre o que permanece inexpressivo no enigma e no mistério de perder as palavras. A área de ação da linguagem, como gesto, tem que ver, portanto, com um trabalho de luto, com o lugar de perda da palavra, fazendo emergir a escuta como uma impossibilidade de dizer a fala. A mim interessa-me esta conceção de escuta enquanto ruína, do mesmo modo que, em Rilke, a *arte* emerge como um portal cujo fundo *precisa de passar através* de nós, dilacerando-nos qualquer coisa. É particularmente expressiva esta passagem de Rilke, quando escreve que a “arte mais não fez do que mostrar-nos a confusão na qual estamos a maior parte do tempo. Ela angustiou-nos em vez de nos tornar calmos e silenciosos” (Rilke, 2021, p. 17). Diante de tais forças, o que pode o poeta não falar? Terá a palavra o poder de abolir e abolindo inaugurar?

II – Direções movediças

As linhas de fuga resultantes do encontro sobre educação artística instalaram em mim uma procura em quatro direções. A primeira de tais direções situa-se ao nível do problema dos dualismos com que pensamos as relações do artístico com o educativo (1). O desejo de superar a lógica dualista herdada da modernidade histórica ocidental tem por base um conjunto de premissas que, no entanto, continuam a servir o ideal artístico da transgressão e da contestação. Tal lógica, enraizada além disso na dupla ingenuidade de identificar, por um lado, a arte como obra, e, por outro, a prática artística diluída na vida, como instrumento de comunicação, é produzida por meio um jogo de oposições que serve apenas a um exercício de linguagem que é sempre *mais linguagem*. No caso da formação de professores de artes visuais este problema é particularmente notório, uma vez que, do ponto de vista das práticas, há um discurso que constitui e justifica a dicotomia entre pensar e fazer, teoria e prática, ver e agir, conhecer e aplicar, epistemologia e poesia. Tal jogo dicotómico, muito embora seja objeto de crítica em diferentes encontros sobre educação artística, ignora, não só o simplismo, a ingenuidade e a hierarquização com que olhamos a complexidade das relações educativas e artísticas, como continua a fazer da retórica contemporânea uma arma de defesa contra-argumentária. A obsessão por um tal discurso, fazendo incidir a luz sobre as grandes transformações necessárias à educação artística, não dá conta, porém, do modo complexo através do qual, artistas, críticos e professores participam da difusão de um clima de consenso cultural, e do qual, como diria Hannah Arendt, emergem como produtos “de um leilão de valores” (Arendt, 2010, p. 261). A superação dos dualismos atrás referidos não

pode ser empreendida, porém, à margem de uma crítica dirigida, por sua vez, ao instrumentalismo com o qual a pedagogia convive. Mas um exercício como este deve ser realizado, não atrás ou à frente de nós, antes ao lado da heterogeneidade de formas pelas quais o discurso da educação artística é capturado, nomeadamente pelas tecnologias de administração e governo educativo. Nesta medida, o exercício crítico da educação artística orienta-se por uma vigilância latente, que é de natureza escrita, e em cuja esfera os professores de artes visuais podem constituir-se nesses operadores da linguagem, recordando os termos de Roland Barthes (2006). Todavia, é necessário não esquecermos que, enquanto sujeitos cuja autoridade resulta de uma série de mediações sem rosto e sem corpo, os professores de artes visuais são igualmente operados por uma linguagem, no âmbito da qual, na paisagem pós-moderna, a dialética entre vencedores e vencidos traduz uma outra retórica, não só idealizada, como sedutora. De qualquer modo, o desejo de olharmos os professores de artes visuais como operadores de uma linguagem sua em educação artística supõe a desidealização do gesto intransitivo através do qual a relação com uma prática de ensino é fortemente concebida. Isto não significa, contudo, que diante das “encruzilhadas contemporâneas” – metáfora que serve todo o contexto – a relação com uma prática de ensino possa sobreviver, apenas, na sua forma transitiva. Qual o compromisso do artístico? Qual o acordo que procura? Qual a sua justificação? Tais questões apoiam a formação de um compromisso de cujo propósito a educação artística não pode distanciar-se, sendo necessária a problematização dos dispositivos de suspensão que pomos em circulação, ao mesmo tempo que constituímos o sentido da nossa relação com a ação.

Fazer uma crítica à apologia da obra, e que aqui corresponderia a essa relação intransitiva com o artístico, equivale, portanto, à perspectiva de uma experiência estética cujo sentido procura a história do presente, o que é diferente das pedagogias votadas ao atual e que têm formado grande parte do léxico educacionista em educação artística. A história do presente começa, justamente, em busca dos anacronismos que legitimaram a utilidade social atribuída à escola percebida como um fenômeno cultural inevitável e desigual. Tal conceção resulta de um conjunto de relações históricas cuja aprendizagem é mediada por dispositivos de poder postos ao serviço da especialização e da divisão de saberes, e pelos quais se naturalizam valores e práticas de relação com a linguagem. A propósito, retomo as palavras de Mario Perniola:

Nos confrontos da perda de tais «valores» (...) a cultura ocidental continua, sem o saber, a manter-se dominada pelo passado e faz recair sobre si a culpa do seu desaparecimento. Daí deriva um quadro cultural e artístico profundamente patológico que se manifesta, por um lado, no sentimento de uma profunda inadequação a si própria que atinge a auto-difamação e a abjeção, e por outro, na incapacidade de se agarrar a algo que seja digno de estima e admiração. A arte e a filosofia mantêm-se prisioneiras desses «valores» metafísicos que as palavras negam. (Perniola, 2006, p. 106)

A relação com o ensino e a prática da educação artística podem indiciar processos de conhecimento de natureza investigativa. Esta questão configura-me uma segunda direção decorrente do encontro com a educação artística (2). O gesto indiciador é, antes de tudo, um gesto iniciador, porque no círculo anacrônico precisamos sempre de voltar ao princípio do que dizemos e à fala que a escuta instala em nós. Como gesto investigativo, a relação com o ensino carrega a questão de sabermos a quem e

como esse nosso gesto obedece, e por que meios a nossa vontade de saber se implica numa série de resistências. Ora, tentar saber como pode a educação artística constituir-se num gesto político é uma tarefa inerente ao próprio exercício que é investigar, no contexto do qual os professores de artes visuais e os artistas participam, mas segundo perspectivas que, na maioria dos casos, nada têm que ver com a matéria de que as suas práticas se fazem. A relação com o artístico, do ponto de vista dos discursos produzidos por uma educação artística *a ocidente*, surge quase sempre inscrita no binómio liberdade/opressão, e coloca na sombra o mandato de obediência a um saber cujo programa, útil, benéfico, bem aplicado, tem sempre em vista essa missão civilizadora de encontrar uma ordem no caos do mundo. Tal retórica ignora a diversidade de imagens e conceitos que são mobilizados, mesmo quando assumimos em nós o pacto de resistir a um tal mandato. Atrás de nós, as forças de uma educação artística que continua a ser homogeneizadora são as mesmas que se dirigem contra nós, e nessa medida o mandato da escola passaria por ser esse lugar de contra-duração, no âmbito do qual o primeiro enfrentamento a fazer voltar-se-ia, precisamente, contra a ideia de educação artística que damos por conhecida. Em arte, como em educação, os discursos transportam práticas e formas de aproximação a um real que julgamos a todos os níveis ignorar. É devido a uma tal lógica de desvinculação – a escola não é o lugar da língua – que a educação e a arte possuem esta força de nos ensinarem «a servir». Em *Discurso sobre a servidão voluntária* (1546-1548), La Boétie considera que obedecer é uma coisa irracional. O problema de sabermos a qual educação e a qual artístico as nossas práticas obedecem implica-nos numa relação no âmbito da qual os valores são indissociáveis dos poderes. Com efeito, e correspondendo a uma terceira direção

decorrente da minha relação com o encontro (3), sobreveio, de novo, a consideração de que a educação artística cultiva em nós, não só a homenagem, como a devoção a determinados valores regidos por mecanismos de invisibilidade. Tais valores-poderes subordinam a nossa capacidade de existir a uma cadeia de dependências, reproduzida segundo condutas de normatividade e acomodação. Referindo-se à relação entre camponês e artesão, escreve La Boétie:

“(...) embora servos, [o camponês e o artesão] limitam-se a fazer o que lhes mandam e, feito isso, ficam quites. Os que giram à volta do tirano e mendigam os seus favores não se poderão limitar a fazer o que ele diz, têm de pensar o que ele deseja e, muitas vezes, para ele se dar por satisfeito, têm de lhe adivinhar os pensamentos. (...) Têm de acautelar com o que dizem, com as mínimas palavras, os mínimos gestos, como o modo como olham; não têm olhos, nem pés, nem mãos, têm de congregar tudo ao trabalho de espiar a vontade e descobrir os pensamentos do tirano. Será isto viver feliz? Será isto vida? Haverá no mundo coisa mais insuportável do que isto?” (La Boétie, 2016, p. 53)

Em educação artística, a lógica da invisibilidade dos poderes leva a que se forje uma ideia de comunidade, procurando, justamente, não sujeitar a outrem a liberdade, o corpo, a vida. Tal procura investe-se de um gesto que passa por fazer do problema do ensino um problema que afeta o estudante, ele não é uma propriedade do professor. Ora, até que ponto estaremos dispostos, como refere La Boétie, “a renegar os nossos livros e a desdizer os nossos poetas?” (La Boétie, 2016, p. 49). A relação entre o professor de artes visuais e o estudante, se nessa relação quisermos ver um gesto que acontece *antes* de qualquer linguagem, é uma relação impossível num currículo de servidão, cuja lógica transforma a crise imanente ao processo de conhecimento num

dilema intransponível, fundamentalmente para o «servo». Fazer a obra do mestre, adivinhar e pensar os desejos do professor, ser e ter uma identidade, eis as soluções encontradas de modo a vencer a crise da educação, da escola e do ensino artístico. Mas é o desejo de modificar essa crise que em nós ressoa. A travessia para a desobediência implica operar por dentro das ruínas da escola, caminhando e desaparecendo sempre à medida do não saber em que direções a demanda se faz. A propósito, é paradigmático o modo através do qual Hannah Arendt, em *A crise da cultura*, se refere à inevitabilidade da ruína. Retomo aqui uma curta passagem, do original.

“Croire qu’une telle société deviendra plus «cultivée» avec les temps et le travail de l’éducation est, je crois, une erreur fatale. Le point est qu’une société de consommateurs n’est aucunement capable de savoir prendre en souci un monde et des choses qui appartiennent exclusivement à l’espace de l’apparition au monde, parce son attitude centrale par rapport a tout objet, l’attitude de la consommation, implique la ruine de tout ce à quoi elle touche.” (Arendt, 2010, p. 270)

A sobrevivência, em Hannah Arendt, é o que define a cultura, o seu elemento de antagonismo, ao mesmo tempo que participa da produção de uma sociedade de massas, cuja aparição ela entende como um perigo. O “indivíduo moderno”, segundo Arendt, “– e agora não mais tão moderno – constitui parte integrante da sociedade contra a qual ele procura se afirmar e da que tira sempre o melhor de si” (Arendt, 2010, p. 256). Neste contexto, Arendt vai afirmar que, muito embora não esteja interessada no problema do conflito entre o indivíduo e a sociedade, “o derradeiro indivíduo que restou na sociedade de massas foi o artista” (Arendt, 2010, p. 257). Posso desde já aproveitar esta entrada de Arendt e perguntar-me sobre o que faço eu senão

utilizar a figura do poeta para tecer um texto, cujos segmentos se servem de uma voz que talvez não seja a minha. Por outro lado, pergunto-me ainda se não estarei a sustentar o argumento do artista como uma encenação do próprio texto, meramente como um ato utilitário, o último que resta de uma espécie de programa identitário do qual aqui procurei duvidar. Porque artista ou não, um professor de artes visuais não pode obedecer a nenhuma ontologia, a nenhuma imagem. E esta será, certamente, a quarta direção que decorreu deste meu encontro com a educação artística (4), a procura de uma porta aberta para o abandono, como uma maneira de pensar. Tal procura suscita em mim um sentido de sobrevivência, a mesma que, com Arendt, abre a possibilidade de falarmos de cultura, mas “somente quando nos confrontamos com as coisas que existem independentemente de todas as referências utilitárias e funcionais” (Arendt, 2010, p, 269). Como lugar de duração, a cultura – tal como a matéria de um encontro – sustenta-se numa escrita, ela é uma constelação, o “lugar certo para dar um grito que ecoe na selva do meu quarto” (Handke, 2020, p. 51), regressando ao *Poema* de Handke. Portanto, a dúvida é escrever. Só que em educação artística aquele grito passa por duvidarmos das coisas que estão escritas, e aí permanecermos, entrar nas coisas que escutamos, onde todas as diferenças habitam. Se a escuta é dissonante, é algo que sempre soubemos. Mas incorporar uma tal dissonância em nós é incontornável; “nós estamos mesmo no princípio, vê tu” (Rilke, 2021, p.7).

Referencias bibliográficas

- Agamben, Giorgio (2013) *A potência do pensamento*, Lisboa: Relógio D'Água.
- Arendt, Hannah (2010) *La crise de la culture*, Paris: Gallimard.
- Barthes, Roland (2006) *O grau zero da escrita*, Lisboa: Edições 70.
- Handke, Peter (2020) *Poema à Duração*, Lisboa: Assírio & Alvim.
- La Boétie (2016) *Discurso sobre a servidão voluntária*, Lisboa: Antígona.
- Perniola, Mario (2006) *A arte e a sua sombra*, Lisboa: Assírio & Alvim.
- Rilke, Rainer Maria (2021) *Notas sobre a melodia das coisas*, Lisboa: Editora Licorne.

A COLONIALIDADE DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: SEMENTES, PLANTAS E AS PRÁTICAS JARDINEIRAS NA FABRICAÇÃO DA NATUREZA DA CRIANÇA

Catarina (Cat) Martins

i2ADS/FBAUP

RESUMO

O texto olha para algumas metáforas utilizadas nos discursos da educação artística, nomeadamente a metáfora da criança como semente e como planta, e da educadora¹ como jardineira, cuja função seria conduzir, sem perturbar, o crescimento da criança. Estas práticas são contraditórias e transportam violências várias, quer nos modos de imaginar uma criança universal (tendo o sujeito Europeu, adulto, homem, branco, capaz, como devir) a partir de perspectivas desenvolvimentistas, quer na determinação do seu futuro. A ideia de natureza infantil é uma poderosa aliada para a manutenção destes poderes, pois a forma como a modernidade concebeu a natureza, e a criança como uma metáfora da natureza, naturaliza essa mesma ideia de uma natureza infantil como verdadeira e universal. As metáforas jardineiras na educação são profundamente morais e colonizadoras. Tal como os tutores no mundo da botânica, também estas metáforas jardineiras da educação são dispositivos de endireitamento.

1 Neste texto, quando me refiro a pessoas utilizarei a forma feminina. Também em relação aos plurais, utilizarei plurais femininos. Faço-o como forma de questionamento de uma linguagem que universaliza a partir do masculino. Idealmente, utilizaria uma forma neutra para me referir a pessoas. Contudo, em Portugal, a utilização de um sistema não-binário de linguagem, ainda enfrenta as suas primeiras discussões. Assim, e apesar de estar ciente de que não desafia o sistema binário com esta opção, coloco em movimento, todavia, uma outra posição. Quando utilizar a palavra 'sujeito', que em português não tem feminino, utilizarei o itálico (*sujeito*), para tornar visível o carácter universalista que a palavra comporta. Quando utilizo a palavra 'primitivo' ou 'selvagem', fá-lo-ei entre aspas, para não deixar passar a violência que ambas as expressões contêm pela forma como foram utilizadas para se referirem a pessoas racializadas.

A racionalidade desenvolvimentista nas formas de olhar a criança

No mundo ocidental, uma forma naturalizada de olhar para a criança é como naturalmente criativa². É também frequentemente atribuída à escola, ou ao próprio crescimento da criança, uma perda progressiva dessa capacidade, como se a aproximação de um mundo adulto deixasse para trás essa ‘natureza’ própria à criança. O sistema binário que opõe a criança à pessoa adulta é alimentado pelo princípio da inocência que desde finais do século XVIII participou na construção da criança ocidental ‘branca’ (Bernstein, 2011; Jenkins, 1998; Lesko, 2012). O estado adulto, como argumenta Kathryn Stockton, foi visto “as something that the child initially does not possess and therefore must acquire in the place of innocence” (Stockton, 2009, p. 40). Nem a noção de criança, nem a noção de criatividade são, em si mesmas, essências. São construções históricas e culturais que têm uma história. Ou seja, as formas pelas quais olhamos para as crianças como *sujeitos* em desenvolvimento e como naturalmente imaginativas fazem parte de uma certa política do tempo aplicada à infância, e de equivalências que construíram a criança como próxima, e em conexão, com uma ideia de natureza.

A modernidade ocidental concebeu a criança como um ser que desenvolve, a partir de uma temporalidade que toma as ideias de desenvolvimento e de progresso como inevitáveis. No interior destas ideias habita uma nova noção de história como uma seta do tempo composta por passado, presente e futuro e uma

2 No âmbito do i2ADS, encontro-me a coordenar um projecto sobre a Historicização da Criança Criativa na Educação (EXPL/CED-EDG/0824/2021), no qual se procura fazer uma desmontagem destas formas naturalizadas de olhar para a criança.

noção de complexidade (a criança aprenderia, por exemplo, do simples para o complexo). A criança representava o passado (do adulto, da história da raça) e, simultaneamente, o futuro, enquanto cidadã da nação. Este processo de ‘maturação’ que se fez passar por natural e universal, tinha o adulto, ‘branco’, classe média, heterossexual e corpo ‘capaz’ como modelo. Essa forma de conceber a criança e entender o seu crescimento era, pelos princípios aí activados, uma forma de colonização que não apenas alimentou a submissão da infância a um estado de menoridade (como ser em crescimento gradual, balizado por etapas ou fases, e com um atraso constantemente monitorizado), como permitiu comparar e subjugar povos colonizados a um estado infantil. A infância funcionou como um local onde a ideia de ‘raça’ se sustentou como uma verdade (Kromidas, 2014).

Durante o século XIX e nas primeiras décadas do século XX, a ciência ocidental, da antropologia, à psicologia, à educação ou à medicina, repetia as teorias recapitulacionistas, segundo as quais o desenvolvimento cognitivo da criança seguiria o desenvolvimento da espécie. Muito embora o princípio fosse contraditório com a proposta de Charles Darwin de uma selecção natural como processo aleatório, a verdade é que o próprio também afirmou e apoiou essa visão desenvolvimentista ancorada na ideia de um progresso teleológico. A criança transformou-se, então, num laboratório “for the study of evolution, the emergence of civilization, progress, morality and ethics” (Kromidas, 2014, p. 428). Nesse sentido, a infância era esse lugar quase ‘original’, equivalente ao lugar atribuído aos que eram designados ‘primitivos’ ou ‘selvagens’. A natureza da criança apontaria para uma natureza da raça. A partir deste ‘ponto zero’, a criança seria colocada em trânsito para o lugar de adulto, onde a infân-

cia continuaria a existir, mas como uma busca, a partir de uma narrativa biográfica linear (Steedman, 1995). Imaginada como inocente e pura (porque ainda não contaminada pela civilização), a criança foi submetida a discursos proteccionistas (legais, familiares, institucionais) que, partindo de um conhecimento sobre aquilo que se designou chamar de natureza infantil, tinham como missão transformá-la em cidadã do futuro. A esta criança inocente, era necessário proteger para a preservar como um lugar privilegiado da civilização ocidental, e controlar, para que não saísse dos trilhos expectáveis.

As metáforas da jardinagem

O estudo científico da criança exigia a articulação de saber e de poder. Sem “o conhecimento da criança, o ensino não pode ser proveitoso”. O educador, dizia o psico-pedagogo português Faria de Vasconcelos, estava exactamente “na mesma condição de um homem que era horticultor sem conhecimento de botânica” (Vasconcelos, 1923, p. 10).

Nas suas *Pedagogias do Jardim de Infância*, Friedrich Froebel escrevia que a criança não era “more than the germ of a plant” (Froebel, 1895, p. 5). O germe da árvore continha em si a natureza de toda a árvore, pois o “human being bears in himself the nature of all humanity” (Froebel, 1895, p. 5). Uma criança parecia uma “flower on the plant, the blossom on the tree”, ela era, em relação à humanidade, uma “fresh blossom” (Froebel, 1895, p. 7). O desenvolvimento bem-aventurado do *ser humano* dependia então do respeito à natureza infantil. Como tal, a educação deveria estar de acordo com a natureza da criança e direccionar-se para o seu cultivo “through play, creative self-ac-

tivity, and spontaneous self-instruction” (Froebel, 1895, p. 6). A constituição de um saber sobre a criança, que era designado como representando a ‘natureza’ da criança - e, portanto, auto-legitimado, porque pressupunha neutralidade e objectividade científica - era constituído nesse efeito de *loop* em que o cultivo da criança passava pela sua observação nesses dispositivos do brincar ou nas actividades criativas e espontâneas, que eram para si concebidas.

As metáforas da jardinagem, no que diz respeito à educação da natureza das crianças, tornaram-se comuns desde o século XVIII, mas começaram a ser aprofundadas em termos dos seus propósitos governativos. Como afirma Karin Murriss (2016), as metáforas pelas quais pensamos são profundamente morais e políticas. Têm funções de ‘orientação’ em relação ao modo como vemos, dizemos e agimos. As metáforas jardineiras utilizadas na educação artística estão intimamente relacionadas com os processos de infantilização do ‘Outro’ e com a objectificação da natureza.

John Locke usou metáforas de jardinagem para falar dos comportamentos indesejáveis que “one by one you may weed them out all and plant what habits you please” (Locke, 1934, p. 38). E, ressaltava Locke, os vícios e as faltas que conduziam aos maus hábitos nas crianças deviam-se à prática das educadoras. A afectação, por exemplo, não era uma falha precoce da infância ou um produto de natureza não ensinada. “It is not of that sort of weeds which grow up in the wild uncultivated waste, but in garden-plots, under the negligent hand, or unskillful care of a gardener” (Locke, 1934, p. 40).

Os dois lados das metáforas da jardinagem, o controlo das ervas daninhas e a orientação do crescimento da planta, implicam um discurso proteccionista em relação ao que se deviam considerar as infâncias correctas. As infâncias correctas correspondiam a uma monocultura do pensamento (Shiva, 2014) que procura controlar qualquer *obliquidade*³ da infância. Essas metáforas implicavam uma lógica desenvolvimentista activadora de uma noção recapitulacionista da criança no processo de se tornar o adulto ‘branco’, masculino, heterossexual e fisicamente capaz. A ênfase colocada na orientação do crescimento da criança, que faz parte da tarefa educativa (a futuridade inerente à intervenção educativa), juntamente com a imagem da criança como próxima da natureza e um ser puro, determinaram visões normativas sobre a criança e a sua criatividade, em que a tarefa da educadora seria desdobrar o que já fazia parte da interioridade infantil. O papel da educadora é caracterizado por um discurso proteccionista. Não só a criança é separada do mundo adulto, como essa separação implica que ela é “lovable, spontaneous, delicate being who is also simultaneously dependent, unreliable and wilful” (Nandy, 1987, p. 56). Como tal, a criança precisava de ser guiada e protegida. Como também argumentado por Philippe Ariès, a noção de uma criança inocente resultou em dois tipos de práticas: protegê-la contra a ‘poluição pela vida’ e desenvolver a sua razão. Por um lado, “childhood is preserved and on the other hand it is made older than its years” (Ariès 1962, 119).

O nome ‘jardim de infância’ que Froebel escolhe para designar essas escolas para os primeiros anos da criança, significava justamente um jardim de crianças, onde as crianças seriam flores,

3 Utilizo o conceito de obliquidade no sentido de Sara Ahmed (2006), enquanto uma força que *desorienta* as linhas verticais e horizontais do expectável.

cultivadas pela educadora. Por um lado, a criança era respeitada na sua ‘natureza’, por outro, a educadora como jardineira tinha a tarefa de fazer essa ‘planta’ crescer. A ideia de crescimento foi precisamente primeiro aplicada a plantas, progressivamente vindo-se aplicada também a animais e à pessoa humana. A ideia de desenvolvimento, por seu lado, tem um uso mais recente, mas desde finais do século XVIII ficou associada a um processo gradual de desdobramento e a um avanço a partir de estádios progressivos⁴. Como coloca Stockton (2009), em *The Queer Child*, a ideia de crescimento pressupõe uma verticalidade, a ideia de desenvolvimento pressupõe uma linearidade. A criança cresce não apenas em estatura, mas de acordo com uma conduta linear. A criança-problema seria aquela que *queerizaria* a ideia de um desenvolvimento gradual e linear ‘natural’. As teorias desenvolvimentistas sobre a criança procuram anular a criança que cresce para os lados e em diferentes direcções (o que Stockton refere como ‘growing sideways’). “To let children grow, flourish and mature according to their innate laws of development, not haphazardly” foi a quintessência do arte-educador vienense Franz Cizek (Viola, 1936, p. 13). Ser um ‘jardineiro’, argumentou Viola:

Can we, by the way, be anything more and better than that for the child? To remove weeds, tactfully to promote that which is useful for the growth of the child, nothing more. We have no right to hasten the growth of the child by hot-house culture. (Viola, 1936, p. 13)

Além disso, dizia, e apesar das melhores intenções das professoras em acelerar o crescimento das crianças, isso não faria a

4 Ver Stockton (2009). É igualmente interessante perceber a constelação de palavras que rodeiam a noção de ‘desenvolvimento’ e o seu aparecimento inscrito durante o longo século XIX. São elas, por exemplo, ontogenia, evolucionismo, morfogenia, raça [<https://www.etymonline.com/search?q=development>]

criança feliz. O segredo estava numa ‘maturação lenta’ da criança. Isso seria o melhor para a própria criança e para a nação. “Do apples from the hot-houses taste better, do flowers from hot-houses smell better, than fruits and flowers grown in the garden?”, perguntou Viola. Ele não estava a apreçoar o mito de Peter Pan, mas apenas que em termos de educação e arte infantil, “they should pass through different stages slowly” (Viola, 1952, p. 42).

As metáforas da jardinagem na educação inscrevem exclusões, a saber, as formas de crescimento ‘incorrectas’, indesejáveis ou ‘selvagens’, assim como explicitam que a criança está num estado ‘ainda não’ totalmente desenvolvido. Inscrevem a diferenciação entre a criança obediente e a criança voluntariosa. A educação foi direccionada para cultivar aquelas que ainda eram ‘incultas’. Em *Emílio*, por exemplo, Jean Jacques Rousseau usou a metáfora da jardinagem para falar sobre educação. “Tend and water it ere it dies”, era o seu conselho às mães (Rousseau, 1925, p. 6). As plantas são moldadas pelo cultivo, dizia Rousseau, o *homem* deve ser cultivado pela educação. Tudo deve, portanto, ser harmonizado com as ‘tendências naturais’ da criança.

As metáforas da jardinagem têm, ainda, outra função. Como costumam ser acompanhadas por palavras relativas ao crescimento ou ao amadurecimento, tratam de um devir que exclui outros devires. Isso reforça a visão da criança não apenas ditada pela noção de desenvolvimento como também esse desenvolvimento, que é naturalizado, é diferenciador. A criança pode ser o ‘selvagem’, o ‘primitivo’, o ‘imaturo’, o ‘inocente’, até mesmo o ‘infantil’, porque o que conta é o que ela se tornará quando adulta. As metáforas da jardinagem na educação, por parece-

rem atender ao que se inventou chamar, e não questionar, como natureza da criança, aparecem como uma abordagem suave da professora. Essa visão romântica e benevolente, no entanto, esconde a sua força de governo da criança. Não se pode olhar para essas metáforas botânicas e de jardinagem, em que a comparação entre o crescimento de uma planta e o crescimento da criança, sem relacioná-las diretamente com as práticas coloniais.

As metáforas jardineiras e a colonização de *sujeitos*

Um termo comum para as colónias era, precisamente, plantações. A ‘paisagem mental’ dos colonos “rested on a superior force to establish dominion over place. [...] Once we see colonialism as the literal planting and displanting of peoples, animals, and plants – as inscribing a domination into blood and soil founded in the fantasy of molding ecosystems with godlike arrogance – it becomes clear how colonialism ushered in the Anthropocene” (Mastnak et al., 2014, p. 367). Essas proximidades da linguagem em termos da educação da criança e das metáforas botânicas e de jardinagem fazem parte de uma colonialidade⁵ de pensamento que torna visíveis as relações de poder-saber e os seus efeitos produtivos ao imaginar aquilo em que a criança se tornaria como ser civilizado. A educadora como a jardineira faz da criança a planta, mas a infância, como a plantação, é um espaço conceitual de governo para o florescimento e a alimentação contínua da noção de civilização ocidental. A criança é posicionada num estado ‘ainda-não’ (Chakrabarty, 2008) e como dependente da educadora para se tornar o que se espera que ela seja. A mesma racionalidade paternalista foi aplicada como parte da

5 Voltarei a este conceito que dá título ao texto, na última secção deste artigo.

formação imperial da Europa, estabelecendo, como argumenta Ashcroft, “ideological supremacy, inculcating the values of the colonizer, and separating the ‘adult’ colonizing races from the ‘childish’ colonized” (2000, p. 186).

A imagem e a metáfora da jardinagem e da infância foram cruciais para a colonização. A partir do Jardim do Éden, em que “Man was first a settler of Paradise”, os colonizadores “could be seen as ‘planting’ a Paradise in historical time” (Mastnak et al., 2014, p. 366). O domínio da natureza vinculado à expansão colonial e às suas formas institucionalizadas de conhecimento implicavam também o domínio da natureza das crianças. A partir de um estado inculdo e inocente - ou seja, próximo à natureza e ausente de conhecimento - a criança seria guiada pelo processo de civilização. Esse processo foi fabricado na produtividade das suas próprias contradições: seguir a natureza da criança foi considerado crucial para a sua colonização pelo processo educativo. G. Stanley Hall usou as metáforas jardineiras para argumentar que “man shall control the evolution of his own species as he has learned to domesticate and improve all the cultivated cereals and shrubs that blossom and bear seed and fruit” (1911, p. 3).

A partir do século XIX, tal como a ciência organizava e governava a natureza nos jardins botânicos, a natureza da criança deveria ser científica, pois correspondia a um saber empiricamente descritivo. A ideia de ‘empírico’ nas ciências foi tomada como algo que estava ontologicamente ali para ser observado (Peterson, Popkewitz, Lindblad, 2016). O meu argumento é que era essa observação que estava a tornar o empírico uma ontologia. Ao observar a criança e ao analisar o seu desenvolvimento por meio do desenho, por exemplo, os padrões traçados, e que

eram equacionados como afinidades nos desenhos infantis em determinadas idades, foram inscritos em formas de racionalidade comparativas que se desenvolveram no longo século XIX (Martins, 2017). Eckhardt Fuchs argumenta que “only scientific results about human nature bore authority since they were seen as objective and truthful and not based on the subjective experience of the educator” (Fuchs, 2004, p. 157). Foi na construção da natureza da criança como objeto de conhecimento que a noção de desenvolvimento normal da criança se tornou uma redoma de vigilância.

As metáforas jardineiras como dispositivos de ‘endireitamento’

As metáforas da jardinagem na educação funcionam como dispositivos de endireitamento. Sara Ahmed refere-se à vontade como “a technique, a way of holding a subject to account” e, como tal, um dispositivo de endireitamento (2014, p. 7). É precisamente como a condução da conduta, por meio de uma abordagem de governamentalidade, de que o devir das crianças, em seu potencial de ser ‘outro’ ou ‘oblíquo’, é objetivado como o local de vigilância e cuidado para a intervenção da jardineira-educadora. É aqui que as práticas progressivas da educação artística encontram a sua própria contradição. Imaginando-se ao serviço da natureza da criança, colocam a criança ao serviço de seus próprios desejos e invenções. Ou seja, colonizam a criança e os seus espaços a partir de ideias muito particulares e contingentes sobre o que é a natureza da criança. Em outras palavras, as práticas de jardinagem da educação, fazendo a criança florescer, orientam a criança de acordo com formas específicas de crescimento, ao mesmo tempo em que inibem o que seria um

crescimento ‘errado’. Como argumentado por Zipory, o cultivo reduz a diversidade. O seu objetivo “is to produce identical, sturdy seeds, whose grown crops are visible, long lasting, and easily commodified” (Zipory, 2020, p. 54). As práticas de jardinagem como aparelhos de endireitamento funcionam como uma ortopedia à vontade da criança, assim como os tutores botânicos funcionam como condutores das plantas.



Práticas jardineiras da educação, interpolação de materiais do Arquivo da Criança Criativa⁶

A busca pela natureza da criança foi a tentativa de produzir a cidadã racional da nação. Aparentemente livre para seguir a sua própria natureza, a criança foi aprisionada num dispositivo cujo objectivo era regular e administrar o seu desenvolvimento e potencial. A liberdade de expressão e a espontaneidade das crianças foram consideradas o oposto da restrição. Herbert Read falou sobre a espontaneidade das crianças através da arte como uma atividade interior. Desenhos livres, afirmou, “are possible only when we have a free child who has been allowed to grow and perfect himself in the assimilation of his surroundings and in mechanical reproduction; and who, when left free to create and express himself, actually does create and express himself” (Read, 1943, p. 114). Assim, o desdobramento das energias naturais da criança, argumentou, que “spring forth spontaneously like water from an inexhaustible spring”, só ocorreria quando a criança fosse conduzida correctamente: “a eye that sees, a hand that obeys, a soul that feels” (Read, 1943, p. 114). Esta era a questão da educação e a educação era sobre o cultivo. O cultivo, Read insistia, era o poder distintivo do homem, “the power which has enabled him to progress from the animal and savage state” (Read, 2002, p. 31).

O desenvolvimento e o potencial foram qualidades afirmadas para falar sobre a criança normal e o ‘Outro’ racializado. Essas qualidades eram muito específicas da matriz de poder ocidental.

6 Este arquivo está a ser constituído no âmbito do Projecto A Historicização da Criança Criativa na Educação (EXPL/CED-EDG/0824/2021). Mais informação aqui: <https://creat-ed.i2ads.up.pt/about/>

A criança como problema de governo foi solucionada pelo investimento nessa figura como objecto de estudo, de intervenção e cuidado. A criança foi estudada pelas ciências psicológicas e educativas, foi transformada em local de intervenção de várias instituições, da escola às casas de correcção, dos orfanatos à família, como ser humano que resultaria na cidadã do futuro da nação. A metáfora das práticas de jardinagem foi produtiva nesse fazer da criança o mais próximo da natureza e, portanto, um local de intervenção e ‘cuidado’ porque, tal como argumentava Herbert Read (2002, 31), a criança ainda não estava madura.

Enfrentando a questão da colonialidade da educação artística
A fechar, regresso agora ao título do texto *A colonialidade da educação artística: sementes, plantas e as práticas jardineiras na fabricação da natureza da criança*. A colonialidade, conceito proposto por Anibal Quijano (1992), diz respeito às formas pelas quais modos de pensar, de ver e de agir, que têm origem no colonialismo, persistem para além dele no próprio pensamento. A colonialidade, que tanto é do saber, quanto das formas de ser, baseia-se em formas de poder baseadas nas noções de desenvolvimento e de progresso. As metáforas que trouxe a este texto, que se não forem decompostas nas suas camadas de saber e de poder, parecem ‘inocentes’, são parte dessa colonialidade de pensamento que encontramos ainda presente nas práticas hegemónicas actuais da educação artística.

Ensaiei parte deste texto na minha intervenção no 7EI_EA, que ocorreu em Outubro de 2021 em Cabo Verde. Em algumas das intervenções que se seguiram à minha fala, duas observações feitas por pessoas que assistiam, ficaram em suspenso no meu pensamento. Uma delas, tinha que ver com a ‘impotência’

de um lugar de pensamento crítico que não estivesse relacionado com um ‘fazer’, com ‘uma acção concreta’; a outra, tinha que ver com a vontade deliberada de não nos confrontarmos com estes arquivos que nos constituem, porque eles representariam ‘um lugar em que não quero estar’, activadores de terror, quando o que poderíamos ter pela frente, na nossa acção, poderia ser, precisamente uma prática de liberdade. O desconforto que então senti remeteu-me a um silêncio, que esperei poder desatar, numa reflexão acompanhada que surgiria na roda de conversa final do encontro. Mas essa roda de conversa acabou por não acontecer.

Resta-me por isso, a possibilidade de pensar aqui um pouco mais entre a articulação do meu texto, estes dois comentários e o final do encontro. Os comentários procuraram, ainda que implicitamente, dizer que o meu texto não era necessário, ou, pelo menos, que não era urgente, dado o tanto que se poderia fazer, numa oposição clara de um fazer a um pensar. Não posso concordar mais com ambos os comentários, mas a partir de uma posição diferente. É precisamente porque continuamos a activar estas diferentes colonialidades nas práticas da educação artística (quando olhamos para a criança como naturalmente criativa, inocente, espontânea ou expressiva, ou quando olhamos para nós próprias libertas destes arquivos) que é importante desmontarmos as diversas camadas que já não vemos, porque o fazemos a partir de uma branquitude acrítica. Essa branquitude acrítica tem dificuldade em questionar as artes ou a educação artística, porque se sente ameaçada nos diversos privilégios em que se construiu do lado de um mundo separado binariamente entre bom e mau, culto e inculto, desenvolvido ou não, sem perceber que foi com base na separação de tipos de pessoas e na sua hie-

rarquização que a arte e a educação, como tarefas civilizadoras, se estabeleceram. Se procuro fazer estas desmontagens de coisas que nos parecem naturais, é porque, parafraseando Gaiatry Spivak (1993), não posso deixar de criticar a estrutura que não posso deixar de desejar habitar. O lugar de uma educação artística anti-discriminatória e menos violenta. E, por isso, para mim, a crítica que estabeleço a pensar, é, em si, uma prática. Em si mesmo, o exemplo das metáforas jardineiras que trago a este texto mostra-nos que as formas de nos relacionarmos com as crianças, ‘na prática’, estão intimamente relacionadas com formas de pensar a criança, ‘na teoria’. Quando a educadora imagina a criança como um *sujeito* que é inocente, imaturo, que desenvolve, que se expressa, que é criativa, etc., não está necessariamente a pensar que teorias lhe permitem fazer o que faz, mas isso não significa que essas teorias não estejam inscritas nas acções, sem que sejam lidas enquanto tal. A separação entre teoria e prática, entre pensamento e acção, para além de reverberar a separação moderna, que foi uma separação teórica, entre a teoria e a prática, fá-lo também a partir de um outro binário: o trabalho manual e o intelectual, com as diferentes hierarquizações e poderes nele contidas. Procura inverter essa relação através de uma radicalidade de um fazer, que seria agora superior a um pensar. Mas para além de não desfazer o sistema binário implícito, não o questiona como princípio. A verdade é que fazer e pensar são inseparáveis e isso nos demonstra a própria possibilidade da crítica como luta anti-racista, anti-discriminatória, feminista, LGBTQIA+,

Teorizar é uma prática material. As formas de universalizar aquilo que seria a criança ou a infância, a partir das colonialidades aqui apresentadas, produzem efeitos sob a forma de múltiplos

tiplas exclusões. Separar a teoria da prática seria ignorar estas formas de exclusão.

Não me sinto hoje menos *killjoy* (Ahmed, 2010) nem menos desconfortável do que me senti nesse encontro. Porque há tantas, mas tantas, camadas violentas que ainda são invisíveis para o meu *pensamento* e que ainda assim *pratico* no meu dia-a-dia.

Referências Bibliográficas

- Ahmed, S. (2006). *Queer Phenomenology. Orientations, Objects, Others*. Duke University Press.
- Ahmed, S. (2010). Killing Joy: Feminism and the History of Happiness. *Signs*, 35(3), 571–594.
- Ahmed, S. (2014). *Willful Subjects*. Duke University Press.
- Ashcroft, B. (2000). Primitive and Wingless: the Colonial Subject as Child. In W. S. Jacobson (Ed.), *Dickens and the Children of Empire* (pp. 184–202). Palgrave.
- Bernstein, R. (2011). *Racial Innocence. Performing American Childhood from Slavery to Civil Rights*. New York University Press.
- Chakrabarty, D. (2008). *Provincializing Europe. Postcolonial Thought and Historical Difference*. Princeton University Press.
- Froebel, F. (1895). *Pedagogics of the Kindergarten*. D. Appleton and Company.
- Fuchs, E. (2004). Nature and Bildung: Pedagogical Naturalism in Nineteenth-Century Germany. In *The Moral Authority of Nature* (pp. 155–181). The University of Chicago Press.
- Hall, G. S. (1911). *Educational Problems. Volume I*. D. Appleton and Company.
- Jenkins, H. (1998). Introduction: Childhood Innocence and Other Modern Myths. In H. Jenkins (Ed.), *The Children's Culture Reader* (pp. 1–38). NYU Press.
- Kromidas, M. (2014). The “Savage” Child and the Nature of Race: Posthuman Interventions from New York City. *Anthropological Theory*, 14(4), 422–441.
- Lesko, N. (2012). *Act Your Age! A Cultural Construction of Adolescence*. Routledge.

- Locke, J. (1934). *Some Thoughts Concerning Education*. Cambridge University Press.
- Martins, C. S. (2017). From scribbles to details: The invention of stages of development in drawing and the government of the child. In *A Political Sociology of Educational Knowledge: Studies of Exclusions and Difference*. <https://doi.org/10.4324/9781315528533>
- Mastnak, T., Elyachar, J., & Boellstorff, T. (2014). Botanical Decolonization: Rethinking Native Plants. *Environment and Planning D: Society and Space*, 32, 363–380.
- Morris, K. (2016). *The Posthuman Child. Educational Transformation Through Philosophy With Picturebooks*. Routledge.
- Nandy, A. (1987). *Traditions, Tyranny and Utopias. Essays in the Politics of Awareness*. Oxford University Press.
- Petterson Popkewitz, T., Lindblad, S., D. (2016). On the Use of educational Numbers: Comparative Constructions of Hierarchies by Means of Large-Scale Assessments. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(1), 177–202.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad Y Modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11–20.
- Read, H. (1943). *Education through Art*. Faber and Faber.
- Read, H. (2002). *To Hell with Culture*. Routledge.
- Rousseau, J.-J. (1925). *Emile or Education*. J. M. Dent & Sons Ltd. and E.P. Dutton & Co.
- Shiva, V. (2014). The Monocultures of the Mind. In *The Vandana Shiva Reader*. The University Press of Kentucky.
- Spivak, G. C. (1993). *Outside in the Teaching Machine*. Routledge.
- Steedman, C. (1995). *Strange Dislocations. Childhood and the Idea of Human Interiority 1780-1930*. Harvard University Press.
- Stockton, K. B. (2009). *The Queer Child, Or Growing Sideways in the Twentieth Century*. Duke University Press.
- Vasconcelos, F. de. (1923). *Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental*. Antiga Casa Bertrand.
- Viola, W. (1936). *Child Art and Franz Cizek*. Austrian Junior Red Cross.
- Viola, W. (1952). *Child Art*. University of London Press.
- Zipory, O. (2020). Against Cultivation: On the Dark Side of the Gardening Metaphor for Teaching. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 9(2), 44–61.

OS DISCURSOS SALVACIONISTAS DO ENSINO ARTÍSTICO – PENSAR JUNTOS, EM CABO VERDE, COM UM OUTRO TEMPO¹

Inês Barreira

i2ADS/FBAUP

Valentina Pereira

i2ADS/FBAUP

1 Investigação desenvolvida a partir de Bolsa de Doutoramento concedida pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, no âmbito do Fundo Social Europeu da União Europeia e do Programa Operacional Regional Norte, Portugal 2020.

RESUMO

No âmbito do 7º Encontro Internacional de Educação Artística realizado em Cabo Verde em outubro de 2021, e assumindo este momento de escrita como um espaço de construção de um pensamento, procuramos refletir sobre as questões e os efeitos que este encontro produziu em nós. Em Cabo Verde, partilhamos o trabalho de ação-investigação que desenvolvemos no projeto-piloto LabEA-Felgueiras, Portugal, bem como outros eixos de investigação que temos vindo a realizar, a nível nacional e europeu, sobre várias entidades organizadoras e/ou financiadoras de projetos assentes na colaboração entre artistas e instituições, nomeadamente escolas do 1º ciclo e do pré-escolar, ao mesmo tempo que procuramos construir um pensamento crítico sobre a forma como entendemos a escola e como nos pensamos enquanto investigadoras/artistas/professoras no terreno. Foi também a partir de questões que nos foram colocadas no encontro de Cabo Verde que prolongamos as nossas inquietudes nesta escrita, nomeadamente sobre a complexidade de se pensar nas artes sem que lhes seja associado um caráter instrumental.

Repensar o ensino artístico hoje, bem como o modo como determinadas naturalizações estão instaladas em nós, tem sido uma inquietude que nos acompanha ao longo do nosso trabalho e das nossas conversas. Neste 7º Encontro Internacional sobre Educação Artística, levamos uma apresentação feita a duas mãos, mas que é fruto de um trabalho partilhado a muitas outras, para, ali, num outro ponto geográfico, o confrontarmos com outras escutas. É nesta relação de escuta que encaramos também este momento de escrita. Como uma escrita que nos atravessa enquanto espaço de experiência, e cuja noção de “experiência”, tal como formulada por Jorge Larrosa, constitui-se como “algo que nos passa, que nos acontece, que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca.” (2002, p. 21). O Encontro em Cabo Verde (presencial e *online*) deixou-nos marcas, inscreveu-nos memórias e afetos, e permitiu que algo novo nos acontecesse. Assim, é nesta ideia de experiência que retomamos esta escrita, enquanto um espaço que:

(...) requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Larrosa, 2002, p. 24)

É precisamente como um momento de suspensão e de demora que esta escrita se estabelece, e onde pensámos sobre o encontro de escutas em Cabo Verde com um outro tempo. Ali, partilhámos a inquietude e o pensamento sobre problemáticas que

percorrem o ensino artístico europeu – onde se incluiu também o território nacional português e outros pontos do mundo –, nomeadamente no que toca aos discursos salvacionistas presentes nas parcerias entre instituições e artistas, e pensámos, em conjunto, na possibilidade de subversão da figura de “salvador” a que o artista surge vinculado.

Assim, nesta interrupção a que chamamos momento de escrita, começamos, numa primeira fase, por explorar um conjunto de questões que nos levou nesta viagem de partilha a Cabo Verde. Essas questões partem da investigação que temos vindo a realizar, que anda em torno do modo como as artes têm vindo a ser trabalhadas no 1º ciclo e no pré-escolar, nomeadamente em projetos de parcerias entre instituições e artistas, a nível europeu e em território nacional português, focando-nos, posteriormente, num nível mais local, analisando criticamente a nossa participação no projeto LabEA-Felgueiras².

Passaremos, depois, para uma segunda fase da escrita, que incide sobre os ecos que ficaram dessas mesmas partilhas durante o encontro, bem como sobre as inquietudes de pensamento que nos acompanharam no regresso a casa.

De entre as questões que nos colocaram e fizeram pensar junto, destacamos uma que marca o início da segunda secção deste

2 Laboratório de Educação Artística - Felgueiras (LabEA-Felgueiras) é um projeto assente na parceria entre o Município de Felgueiras e uma equipa de investigadores do Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade – i2ADS/FBAUP. Trata-se de um projeto-piloto de formação de professores, baseado no trabalho colaborativo entre um grupo de artistas/educadores/investigadores (no qual nos incluímos), professores e estudantes, em cinco agrupamentos escolares no Concelho de Felgueiras. Mais informações sobre o projeto em: <https://i2ads.up.pt/en/blog/project/laboratorio-de-investigacao-e-accao-em-educacao-artistica-felgueiras/>

texto: “Não será a arte sempre instrumental?”. Entendendo que a escola será sempre um dispositivo de poder, e conscientes da complexidade de se pensar na possibilidade de trabalhar as artes nas escolas sem lhes atribuir um carácter instrumental, será possível deixar os alunos *ser* dentro deste território em que se cruzam tantas linhas de poder, sem os condicionar a um certo salvacionismo?

Sobre os discursos salvacionistas presentes nas parcerias entre instituições e artistas e a complexidade de trabalhar e pensar o ensino artístico

Quando pensamos sobre a presença das artes na educação, principalmente no que diz respeito ao território do 1º Ciclo do Ensino Básico, percebemos o lugar marginalizado e diminuído que lhe é concedido. Este facto deve-se não só pelo menor número de horas curriculares que lhe são atribuídas em relação a outras disciplinas denominadas como “saberes maiores”, tais como a matemática, o português e o estudo do meio, como também pela persistência em se procurar legitimar a presença das artes na Educação – que a nosso ver é tão legítima como a presença das outras disciplinas no currículo –, que é justificada ora pela sua possível instrumentalização, ora pelos efeitos secundários que produz nos sujeitos, contribuindo, assim, para a eficácia do sistema escolar.

São estes discursos salvacionistas e instrumentalizadores que pretendemos aqui pensar. Ambas fazemos parte da equipa de ação-investigação que desenvolveu atividades artístico-pedagógicas no terreno de atuação do LabEA-Felgueiras, e, no sentido de melhor compreendermos o terreno em que se alicerça esse

projeto-piloto, temos vindo a analisar os discursos que atualmente norteiam projetos de parcerias entre artistas e instituições (nomeadamente escolas), ao nível do ensino pré-escolar e primário, em território nacional português e europeu. Foi a partir dos dados recolhidos que nos foi possível perceber que este tipo de projetos têm vindo a proliferar um pouco por toda a Europa, e que os discursos em torno destes mesmo projetos se centram sobretudo nos argumentos de que as práticas artísticas devem ser utilizadas como ferramenta privilegiada para promover a inclusão social, combater a discriminação e alcançar o sucesso escolar (sem que se questione em que consiste o “sucesso escolar”) – argumentos que reforçam a ideia de que as artes na escola garantem a formação de um determinado tipo de sujeito. E estas premissas não são alheias ao projeto LabEA-Felgueiras, uma vez que também este projeto tem como premissa combater o insucesso escolar através da utilização das artes.

Foi através de um olhar crítico sobre as nossas práticas, possibilitado pela nossa imersão no terreno, em Felgueiras, que procuramos refletir sobre as fragilidades, tensões e contradições do lugar que ali ocupamos, principalmente por nos situarmos contra estes discursos salvacionistas e utilitários sobre as artes. Obviamente que este “lugar de contradição”, inspirando-nos em Carmen Mörsch (2015), nos agudiza, mas também dá sentido à complexidade dos desafios que surgem neste tempo de interrupção para se pensar sobre o que se faz.

A título de exemplo, sobre esta necessidade de se justificar a forma como as artes podem responder e aprimorar os objetivos específicos que os sistemas de ensino impõem e a esta retórica dos efeitos que temos vindo a falar, e que “é sempre captada

numa lógica positivista que reforça a visão normativa e tecnocrática vigente sobre a Educação, restabelecendo as mesmas hierarquias sociais reproduzidas pela escolaridade tradicional”³ (Gaztambide-Fernández, 2013, p. 213), ao nível europeu, observamos que, dos países até agora estudados (entre os quais se encontram, por exemplo, a Bélgica, a Dinamarca, a Irlanda, a Holanda e a Áustria), todos afirmam possuir iniciativas específicas para incentivar parcerias entre escolas e artistas e/ou organizações artísticas, mas poucos são os que se aliam a centros de investigação, e que poderiam conferir um lado crítico e de reflexão permanente sobre aquilo que se está a fazer. Até esta fase de estudo, apenas a Universidade de Maastricht, na Holanda, tem desenvolvido uma investigação cujo objetivo passa por estudar os efeitos da participação cultural das crianças na educação primária, num projeto cujas linhas de ação visam a inclusão da educação cultural no plano escolar e garantir que a experiência dos professores seja promovida para reconhecer os talentos dos alunos – o que, a nosso ver, evidencia um sentido excludente e hierarquizante, que assenta as práticas de educação artística nas ideias de “génio” e de “talento”, onde uns são dotados e outros não.

Nesta pesquisa fomos percebendo que, na maioria dos países europeus, e tal como acontece em Portugal, a educação artística, mais especificamente o ensino das artes no 1º Ciclo do Ensino Básico, é geralmente assegurada por professores generalistas, ou seja, professores que ensinam todas ou quase todas as disciplinas do currículo. E, muito embora em alguns países os

3 Tradução das autoras. No original: “The rhetoric of effects is always caught in a positivist logic that enforces the prevailing normative and technocratic view of education, reinstating the same social hierarchies reproduced through traditional schooling.”

diferentes Ministérios procurem colaborar de modo a apoiar alguns projetos para promover e melhorar a educação artística (no sentido de ultrapassar uma crise que é alimentada sobretudo pelo pouco tempo destinado à colaboração com artistas, à sua participação nas escolas e em programas de educação e formação de professores, que raramente é incentivada por projetos governamentais), o que nos parece é que o ensino artístico, a nível europeu, vive nessa crise, precisamente porque permanece envolto em discursos que incidem numa procura de voltar as práticas de ensino das expressões para questões mais tecnicistas, onde ainda persistem atividades que reiteram os argumentos em torno da instrumentalização das artes face a outras áreas de conhecimento. Isto torna-se claro quando mergulhamos nos projetos que foram realizados com base em parcerias entre artistas e escolas, como, por exemplo, num projeto irlandês que consistiu na exploração das possibilidades texturais da gravura em relevo, no qual o artista residente fazia a ligação a temas transversais ao currículo, abordando conteúdos das disciplinas de matemática, de geografia, de história e de alfabetização; ou num projeto dinamarquês que consistiu na construção de um ramo de narração de histórias com o fito de espoletar um processo de escrita sobre a história de cada estudante e tornar os alunos bons contadores de histórias, trabalhando a inclusão das crianças de classes desfavorecidas, num discurso que não deixa de ser excludente, evidenciando uma “narrativa de salvação” sobre as artes, nesse desejo de inclusão.

Esta vontade, exercida por parte das instituições financiadoras de projetos colaborativos, de resolução problemas e de “salvação” de determinados estados identificados como negativos (ou em condições de “normalidade”) no interior da escola, que, por

exemplo, Thomas Popkewitz (2001) já mencionou, está também visível ao nível do território nacional português. Também em Portugal se destacam várias entidades financiadoras e/ou organizadoras de projetos assentes em parcerias entre artistas e instituições, tais como o Ministério de Educação (ME), em conjunto com o Ministério da Cultura (MC), que têm atuado sobretudo através da Direção-Geral da Educação (DGE) e da Direção-Geral das Artes (DGARTES); a Fundação Calouste Gulbenkian (FCG) ou a Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual (APECV), cujos projetos têm como público-alvo pessoas consideradas em risco de exclusão social, seja por questões de etnia, seja por estarem abrangidos por medidas tutelares de internamento, ou por habitarem em bairros e territórios sensíveis, serem pessoas com algum tipo de deficiência cognitiva, motora, visual, auditiva, etc., ou porque (e, fazendo aqui a ponte com o projeto LabEA-Felgueiras) são crianças com insucesso escolar. É neste desejo de que as parcerias com artistas ajudem a atingir as metas estabelecidas pela escola, mas também a solucionar problemas socioeconómicos e relacionais dos estudantes, que se evidencia a crença de que as artes ocupam uma função transformadora sobre os sujeitos.

Estes discursos salvacionistas que marcam as políticas educativas a nível europeu e nacional também se refletem numa escala mais local como é o caso de Felgueiras. Tratando-se de uma iniciativa da Câmara Municipal de Felgueiras para a criação de uma parceria com uma entidade “especialista” na área da Educação Artística, teve sempre como objetivos principais melhorar a qualidade do ensino e combater o insucesso escolar – tudo isto com recurso às artes. Estando cientes destes objetivos do Município, a equipa de investigadores do Instituto de

Investigação em Arte, Design e Sociedade (i2ADS), na qual nos incluímos, deslocou-se ao terreno com o intuito de desconstruir as premissas iniciais do projeto. Rapidamente percebemos a complexidade de trabalhar e pensar o ensino artístico, principalmente quando se procura subverter e desestabilizar as práticas e rotinas escolares estabelecidas, tais como: a ideia de que o fracasso escolar corresponde à não-aquisição de saberes escolarizados; as formas de trabalho que resultam em práticas avaliativas comparativas, que reforçam a individualidade e a competitividade; e a crença que associa as artes às narrativas de salvação, instrumentalizando-as. Tudo isto implicou estranhamento por parte dos professores implicados perante as nossas práticas, bem como tensões e desconfortos sentidos por uma equipa de investigadores que procuram um posicionamento crítico sobre o modo como as artes são vistas no interior da escola. Contudo, foi precisamente esse lugar de desconforto que nos permitiu pensar sobre as nossas tentativas de subversão e, ao mesmo tempo, sobre as cedências que tivemos de fazer, nas quais se inclui, por exemplo, uma certa instrumentalização das artes para que a nossa presença fosse vista de uma forma mais horizontal. Assim, evidenciou-se um lugar de contradição: demos por nós a propor atividades nas quais as artes eram tidas como facilitadoras da aquisição de saberes e conteúdos de outras disciplinas; percebemos que as nossas práticas não estavam a ser recebidas como um motor de desestabilização de rotinas – tal como desejáramos inicialmente –, mas sim como um instrumento que viria a reforçar as lógicas de poder inscritas no sistema escolar. Surge-nos então a questão: como é que os artistas nas escolas podem não acabar por ser instrumentalizados pela mesma? Como podemos almejar provocar uma certa revolução se estamos, simultaneamente, a ser regulados pela lógica esco-

lar? Como é que a figura do artista (ou das artes, no geral) surge nestes contextos, entrando no campo político, e sendo chamada para resolver problemas que são do campo social – transformando-se a figura do artista numa figura de *salvador*?

A autora Irmgard Emmelhainz ajuda-nos a pensar sobre esta questão do carácter utilitário atualmente atribuído às artes e, apoiando-se em ideias do curador Nato Thompsom, coloca a questão da seguinte forma: «(...) se a pergunta que se faz à arte moderna é: “Is it art?” (“É arte?”), agora é substituída por: “Is it useful?” (É útil?).» (Emmelhainz, 2020, p. 10).

Atribuir um carácter de utilidade às artes quando estas entram no campo social, através das parcerias entre artistas e instituições, possibilita a existência de um tipo de arte que a mesma autora define como “participativa”, “colaborativa”, “relacional” e “comunitária”, que comporta um conjunto de práticas sociais ou de intervenção, e que se posiciona contra o espetáculo e a mercantilização das artes pelas indústrias culturais (Emmelhainz, 2020, p. 13). Contudo, é aqui que encontramos mais um terreno de contradição: se estamos a falar de uma democratização do acesso às artes para grupos desfavorecidos, em situação de exclusão social, ou para sujeitos em construção, com vista à sua transformação, pela transformação dos seus comportamentos e das suas vidas, estamos a falar em arte útil e instrumentalizável, e à qual se atribui, ainda, a função da salvação. E quando falamos da salvação destes grupos por meio das artes, precisamos de nos questionar sobre o lugar em que se colocam as entidades financiadoras que constroem estes discursos salvacionistas, como se às artes fosse atribuída a função de ajudar, potenciar, salvar, incluir, regenerar ou transformar estes públicos-alvo que, segun-

do estes discursos, representam aqueles que se consideram estar à margem da sociedade, isto é, aqueles que é preciso controlar para que se tornem pessoas cada vez mais capazes, civilizadas, autónomas e, ainda, numa ótica neoliberal, rentáveis.

Pensar no lugar instrumentalizador das artes na Educação
– “Não será a arte sempre instrumental?”

Iniciamos esta parte da escrita com uma questão que nos colocou o Professor Doutor Bruno Sena Martins na senda do que partilhámos na roda de conversa em Cabo Verde, e onde, a determinada altura, e acreditando que toda a arte cumpre um certo papel, nos colocou a seguinte questão: “Então, mas toda a arte não será sempre instrumental?”. Ficámos com aquela questão a deambular no pensamento e com a certeza de que mais intensa do que a chegada a Cabo Verde, seria o seu regresso e o tempo que nos faz absorver cada efeito que aquele encontro nos foi produzindo. A verdade é que aquela questão nos interrompeu de acordo com a ideia de “interrupção” enquanto gesto de escuta e de suspensão que referimos anteriormente. Não pensamos sobre as artes na educação no sentido de lhes encontrar e reforçar o lugar instrumentalizador e utilitário, que parece ser-lhe intrínseco nos dias que correm, contudo, deparamo-nos aqui com uma contradição: a de não nos conseguirmos desprender desse mesmo lugar. Passamos a explicar. Por um lado, acreditamos que as artes podem ter um lugar na escola, que não tem de ser justificado pelo desejo de se “fazer bem” o que é pedido para fazer (referimo-nos, por exemplo, aos exercícios de Expressões em que os estudantes devem pintar “bem” e dentro dos contornos do desenho – uma prática repetidamente solicitada dentro das salas de aula, que é dominada pelas estruturas de poder que

determinam formas de *ser* e *estar* na escola e no mundo. Por outro, se argumentarmos que as artes nas escolas devem fazer-nos pensar mais sobre o que é feito ou tornar-nos cidadãos críticos e reflexivos face às rotinas escolares e aos problemas do mundo em que vivemos, percebemos que não nos conseguimos libertar desta ideia de a arte ser útil para alguma coisa. Conseguiremos, hoje, pensar nalguma coisa que não tenha uma função ou uma utilidade para o mundo?

*

De facto, pensar o ensino artístico, assumindo a construção de um pensamento crítico sobre o mundo que nos rodeia, leva-nos a refletir, antes de tudo, sobre o nosso lugar no mundo, com consciência acerca do nosso ponto de partida: uma escola eurocêntrica, cujas estruturas do saber e do conhecimento definem e dominam as estruturas institucionais, privilegiando um determinado conjunto de conhecimentos em detrimento de outros. Só estando conscientes do nosso lugar de poder e ocupando um lugar de escuta, mais do que um lugar de fala, será possível percebermos o lugar do *outro* enquanto *outro*, e estabelecermos um diálogo horizontal. Se regressarmos ao projeto LabEA-Felgueiras, podemos repensar nas interferências sentidas à medida que o mesmo foi avançando. As cedências de que falamos anteriormente, que aconteceram no sentido de facilitar a integração da nossa equipa nas escolas e construir relações mais horizontais e de confiança mútua com os professores, teve início no reforço gradual da nossa presença nas salas de aula: ora observando, ora propondo atividades que, como já referimos, alimentavam uma certa instrumentalização das artes.

Recordamos algumas ideias expostas pela autora Fikile Nxumalo na secção “Unsettling Places” do livro “Unsettling the colonial places and spaces of early childhood education” (2015), para referir a nossa atenção constante para que não caíssemos num lugar de “não escuta”, que, segundo a autora referida, se restringe a determinar como *o outro* deve ser, no sentido de o ajustar a um “eu fixo”, isto é, a um “eu” cujo lugar se torna “invisível pela despolitização normativa do lugar”. A tentativa de suspensão do nosso lugar de fala para passarmos a ocupar um lugar mais próximo da escuta no projeto LabEA-Felgueiras, bem como a nossa procura por nos desprendermos desse lugar de autoridade com que os professores nos olhavam, interrompeu-nos e fez-nos pensar sobre a forma como o nosso lugar ali era observado e interpretado pelos mesmos.

Julgamos que isto aconteceu porque os professores consideraram que nós, artistas/investigadores/educadores, sabíamos fazer coisas – ao nível da Educação Artística – que os professores não sabiam. Nessa perspectiva eurocêntrica, de relação vertical que define quem é maior e quem é menor ou quem é detentor de um saber e quem não é, reforça-se uma lógica da transmissão dos saberes assente “(...) [n]uma escola que hoje continua a insistir num modelo de ensino tradicional em que o mestre detém, na relação, o lugar do sábio, e o estudante o lugar daquele em que se identifica a falta desse saber que o mestre irá suprimir.” (Martins & Almeida, 2013, p. 26). Esta ideia remete-nos para a autora Grada Kilomba que afirma que “(...) este exercício permite-nos visualizar e compreender como conceitos de conhecimento, saber e ciência estão intrinsecamente ligados ao poder e à autoridade (...)” (2019, p. 50).

Assim pensamos sobre os perigos que podem representar as narrativas salvíficas do ensino artístico, por partirem de muitos preconceitos e de lugares de não escuta, que definem a legitimidade de um determinado saber e que induzem *o outro* “aos conhecimentos ocidentais assumidos como universais sobre a criança e o seu desenvolvimento”, numa espécie de “colonização de um dever ser” (Pacini-Ketchabaw & Taylor, 2015, p. 12).

Percebemos que as artes estão presentes nas parcerias que aqui falamos enquanto tecnologia de governo e ao serviço da instrução da criança a partir das narrativas de salvação, e percebemos igualmente a pertinência da questão inicial “não será a arte sempre instrumental?”. Contudo, aquilo que partilhamos neste momento de escrita passa por um trabalho que, muito mais do que resolver problemas e dar respostas, procura tornar-se cada vez mais pensante, questionando as nossas próprias práticas no interior de um projeto que parte de uma premissa instrumentalizadora das artes (erradicar o insucesso escolar de estudantes que habitam numa zona considerada desfavorecida a nível socioeconómico, em Portugal). Assim, trazemos as tensões e contradições de um trabalho que pretendia ser disruptivo ao nível das práticas estabelecidas na escola, no qual tentamos não cair na ideia de um certo salvacionismo; onde experimentamos repensar e ocupar um lugar de escuta (que podemos e devemos ocupar); e, por fim, analisamos criticamente o lugar de onde partimos, cujas estruturas de poder se inscrevem em nós.

Citando Grada Kilomba (2015, pp. 68-69):

(...) é preciso criar novos papéis fora dessa ordem colonial. (...) Este processo de reinvenção emerge segundo bell hooks, quando compreendemos como: funcionam na nossa própria vida estruturas de dominação, à medida que aprofundamos o pensamento e a consciência críticos, à medida que inventamos hábitos alternativos de ser e resistir nesse espaço marginal de diferença que definimos dentro de nós.

Acreditamos que é esse lugar de escuta que nos permite compreender e lutar por um lugar que não é o nosso, mas sim do *outro*. Só esse lugar de escuta nos permite ter a consciência de que a aprendizagem mais significativa é percebermos o quão discriminatórios podemos ser. Citando novamente Bruno Sena Martins no encontro em Cabo Verde: “Os espaços de poder precisam de ser ocupados por pessoas que tenham dúvidas”, pois só as incertezas nos movem numa procura constante e não nos estagnam em verdades absolutas e imutáveis.

Referências bibliográficas

- Emmelhainz, I. (2020). *A arte útil e as indústrias culturais: haverá arte depois da cultura?* Porto: i2ADS – Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade.
- Gaztambide-Fernández, R. A. (2013). Why the Arts Don't do Anything Toward a New Vision for Cultural Production in Education. *Harvard Educational review*, 83(1), 211-236.
- Kilomba, G. (2019). *Memórias da Plantação. Episódios de Racismo Quotidiano*. Orfeu Negro.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Universidade de Barcelona*, 19.
- Martins, C. S. & Almeida, C. (2013). Que sentido para a investigação em Educação Artística senão como prática política? *Educação, Sociedade e Culturas*, 40, 15-29.

- Mörsch, C. (2015). *Contradecirse Una Misma. La Educación en Museos y Exposiciones como Práctica Crítica*. In A. Cevallos & A. Macaroff (Eds.), *Contradecirse Una Misma. Museos y Mediación Educativa Crítica. Experiencias y Reflexiones desde las Educadoras de la Documenta 12* (pp. 10–21). Quito: Fundación Museos de la Ciudad.
- Pacini-Ketchabaw, V. & Taylor, A. (2015). *Unsettling the Colonial Places and Spaces of Early Childhood Education*. New York and London: Routledge.
- Popkewitz, T. (2001). *Lutando em defesa da Alma: a política do ensino e a construção do professor*. Artmed Editora.

IDENTIDADES DO OUTRO LADO DO ESPELHO

margarida dias

i2ADS/FBAUP

maria lurdes gomes

i2ADS/FBAUP

RESUMO

Do outro lado do espelho, observamos, analisamos e partilhamos um ponto de vista sobre as representações das identidades presentes em dois manuais escolares do 1º ciclo de Cabo Verde. O trabalho de análise e reflexão sobre estes manuais foi um exercício de partilha conjunta, por vezes difícil pela distância do chão que não tínhamos ainda pisado. Recuamos vezes sem conta nas palavras escritas, cuidamos de organizar o pensamento. Repensámo-nos enquanto pessoas durante o processo de visualização das imagens e dos textos e, ainda assim, duvidamos vezes sem conta.

O poder que as imagens e palavras possuem, quer estejam visíveis como ocultas, é algo que interfere na forma como cada pessoa se vê, se reconhece e se identifica na relação com o mundo. Neste texto, colocamos em cena as identidades que identificamos nos manuais escolares, propondo um repensar e evidenciando como o que está espelhado nem sempre é a imagem de frente. Com um truque de espelhos, ilusões tornam-se realidades expectáveis e outras verdades se tornam inquestionáveis.

índice

reflexão inicial
então qual é o lugar, ou não há lugar?
manuais escolhidos
pontos de toque
a aposta nas imagens
queremos dar-vos as Boas Vindas
eu-outr@
atenções
feito à medida?

reflexão inicial

Iniciamos esta reflexão a partir da nossa comunicação apresentada no *7ei_ea – Encontro Internacional sobre Educação Artística*, não como uma transcrição para a escrita do falado e escutado, mas como uma interrogação sobre o que, como e porque abordamos em Cabo Verde uma análise comparativa de dois manuais escolares atuais do 1º ciclo. Como investigadoras portuguesas, com um projeto de investigação em mãos sobre a representação visível e invisível de identidades nos manuais escolares portugueses publicados a partir de 1974, tivemos o interesse/curiosidade de ‘espreitar’ outras realidades de manuais escolares fora do contexto português. Tendo-se proporcionado, no tempo e no espaço, um *7ei_ea* focado na educação artística/ ensino artístico em Cabo Verde; tendo-se presente que os manuais escolares cabo-verdianos foram repensados e publicados muito recentemente (edição de 2019) e colocados em acesso aberto; tendo-se o conhecimento da influência e vestígios do colonialismo português nas realidades cabo-verdianas (como

da própria língua portuguesa); aproveitamos a boleia para ver e analisar a realidade dos manuais escolares do 1º ciclo, com a intenção de trazer novos olhares para as reflexões e análises em torno dos manuais portugueses. Apesar de o intuito nunca ter sido de uma tomada de posição crítica nem de comparação nem de maternalismo, em que seriam apontados problemas nos manuais escolares caboverdianos como se nos portugueses não os houvesse, não tivemos em consideração que a realidade de sermos portuguesas/brancas/mães/de classe média - após séculos de colonialismo e paternalismo em que o povo africano sofreu um contínuo menosprezo e aniquilação identitária -, pudesse ser vista como uma continuação de atitudes de superioridade epistemológica. Mesmo posicionando-nos abertamente como observadoras externas às realidades cabo-verdianas, foi o isolamento da nossa apresentação que influenciou uma atenção que não era pretendida. O nosso olhar de conforto não era o olhar de quem estava a ser colocado em cena, o que levou a que tivéssemos que colocar em questionamento as ideias pré-concebidas de quem se encontra num outro lugar (quer seja em Cabo Verde, quer seja em Portugal). Provocando um momento de reflexão sobre o uso e o poder das imagens nos manuais escolares, abrimos um espaço para a possibilidade de interferir na futura criação de manuais, independentemente do país. Simultaneamente, apercebemo-nos da nossa necessidade de aprender a descolonizar o nosso pensamento e de nos aliarmos às pessoas envolvidas diretamente nas realidades estudadas. Isso retirar-nos-ia do isolamento da análise e apresentação.

então qual é o lugar, ou não há lugar?

Colonizar é fechar todas as portas e deixar apenas uma. A assimilação era o único caminho para a sobrevivência.

— Paulina Chiziane, *O Alegre Canto da Perdiz*

O ponto de partida para os diferentes questionamentos estava concentrado na pergunta: Que interpretações identitárias podem ser feitas a partir das imagens utilizadas nos atuais manuais escolares do 1º ciclo de Cabo Verde? Entendemos por identidades as características que distinguem alguém de outrem, que aproximam semelhantes e afastam diferentes, que tanto podem ser visíveis ou invisíveis fisicamente e/ou culturalmente.

No decorrer da análise das imagens (conteúdo; formas e cores; relações com o texto), as interpretações e as reflexões foram cuidadas e pensando que estaríamos num espaço onde nunca antes tínhamos estado, onde não conhecemos os costumes, a forma de fazer, estar e ser, ponderamos as palavras e as expressões a utilizar, escrevemos e reescrevemos frases inteiras, apagamos outras tantas por considerarmos que não o poderíamos dizer daquele jeito, ainda assim falhamos... o peso do passado e do presente bloquearam a passagem do que era a real vontade da nossa comunicação, continuamos na invisibilidade porque o que se viu foram as duas mulheres, europeias, brancas e investigadoras, detentoras do lugar de fala e do saber.

Sem querermos, uma fronteira foi levantada. Sem querermos, colocaram-nos a máscara da colonização. Sem querermos, colocamos em questionamento uma atitude ‘natural’ de repeti-

ção de atitudes ocidentais de homogeneização e civilização. O que se sentiu foi que a nossa reflexão precisou de um olhar de dentro, de quem vive e acompanha a realidade cabo-verdiana escolar: o olhar das crianças, do corpo docente, institucional e editorial, das famílias e de pessoas envolvidas na investigação em educação artística.

Partindo para as páginas de uma cultura (escolar, mas não só) desconhecida, ideias tínhamos que foram derrubadas, enquanto outras se foram desenhando a partir das nossas análises. As ideias pré-concebidas num ‘antes’ assentavam na convicção de que pelo menos as identidades raciais/étnicas fossem um reflexo da sociedade cabo-verdiana. Será que a situação com que nos deparamos seria uma expressão visual e verbal de um reflexo da sociedade ocidental? Será que a assimilação está tão enraizada tanto na sociedade portuguesa, como na cabo-verdiana, que torna difícil perceber identidades culturais dos países? Representações de identidades são ‘copiadas’, ficando a dúvida se estas opções foram intencionais ou não.

manuais escolhidos

A escolha dos manuais escolares cabo-verdianos do 1º ano do Ensino Básico Obrigatório Formal foi apontada para dois exemplares que apresentavam uma identidade artística, visual e expressiva completamente díspar. Por um lado, escolhemos o *Manual de Ciências Integradas*. 1º ano, com representações visuais que não se consegue entender que sejam de alguma geografia ou contexto cultural particular. E por outro lado, escolhemos o manual de *Educação Artística. EXPRESSÃO MUSICAL, DRAMÁTICA E PLÁSTICA*. 1º ciclo. Guia do(a) professor(a),

em que o recurso na grande maioria às imagens/fotografias de contextos escolares e culturais particulares, representa realidades de Cabo Verde.



Bandeira



Hino Nacional
Clítico da Liberdade

Canta, irmão
Canta, meu irmão
Que a liberdade é hino
E o homem a certeza

Com dignidade, enterra a semente
No pó da ilha ruaz:
No despojado da vida
A esperança é do tamanho do mar
Que nos abraça,
Sentença de mares e ventos
Perseverantes
Entre estrelas e atlântico
Então o clítico da liberdade

Canta, irmão
Canta, meu irmão
Que a liberdade é hino
E o homem a certeza!

 **Ministério da Educação**



Educação Artística
EXPRESSÃO MUSICAL
DRAMÁTICA E PLÁSTICA
1º ciclo
Guia do(a) professor(a)




 **Hino Nacional**
Clítico da Liberdade

Canta, irmão
Canta, meu irmão
Que a liberdade é hino
E o homem a certeza

Com dignidade, enterra a semente
No pó da ilha ruaz:
No despojado da vida
A esperança é do tamanho do mar
Que nos abraça,
Sentença de mares e ventos
Perseverantes
Entre estrelas e atlântico
Então o clítico da liberdade

Canta, irmão
Canta, meu irmão
Que a liberdade é hino
E o homem a certeza!

 **Ministério da Educação**



Se inicialmente a nossa intenção era pegar em manuais escolares que fossem os livros de primeiro contacto no ciclo escolar, ao fazermos a nossa escolha deparamo-nos, como referimos, com dois estilos de ilustração completamente diferentes: o *Manual de Ciências Integradas*, de *Matemática* e de *Português* partilham uma mesma identidade, ou seja linguagem gráfica, enquanto o manual *Educação Artística* se destaca destes pelo tratamento que, a nosso ver, apresentava uma coerência estética pensada e trabalhada. E apesar de este último manual ser um guia do professor, ou seja, poderá nem sequer chegar aos olhares e mãos das crianças do 1º ano, consideramos importante como um exemplar que pode ser tido em conta nas futuras edições de manuais escolares, em que a valorização da cultura local é sentida e enaltecida.

A escolha do *Manual de Ciências Integradas* foi feita a partir das informações identitárias que estariam mais diretamente expostas visualmente e verbalmente no livro. Trata-se de uma disciplina em que se aborda a singularidade das pessoas, mas também a relação entre estas e os diferentes núcleos: familiar, escolar, profissional, nacional, estrangeiro e etc.

pontos de toque

It is not only what is said but what is not said that produces meaning. Careful examination of the relationship between general and specific statements can generate insights into positive and negative portrayals, as can the analysis of images for what they do and do not say, how they present and portray protagonists as active or passive, closely involved or further removed, and 'civilised' or 'uncivilised'¹. (Chisholm, 2018, p. 230)

A imagem tem significado e isso nem sempre é reconhecido pela forma como é tratada e inserida nos manuais escolares. A sua presença é tão banal, que se torna natural a utilização de certos estereótipos identitários. Algumas identidades são destacadas, enquanto outras ficam na invisibilidade. De acordo com Graça Carvalho (2011), existindo investigações que concluíram: que as imagens são usadas nos manuais escolares como os principais recursos pedagógicos (François Richaudeau, 1979; François-M. Gérard & Xavier Roegiers, 1998; Alain Chopin 1992, 2000; Carvalho, 2011); que a sua presença duplicou em Portugal entre 1952-58 (30-40%) e 2005 (80%) (Maria João Pereira, 2007); e que o tempo dedicado ao estudo direto com estes livros nas escolas primárias e secundárias é cerca de 75% (Michael Apple, 2002), torna-se pertinente investir no estudo sobre:

- que representações são escolhidas;
- como se relacionam com os textos e com as pessoas a quem se destinam;
- e que mensagens ou ideias diretas e indiretas transmitem.

¹ Não é apenas o que é dito, mas o que não é dito que produz significado. A análise cuidadosa da relação entre afirmações gerais e específicas pode gerar percepções de retratos positivos e negativos, assim como a análise de imagens para o que fazem e não dizem, como apresentam e retratam os protagonistas como ativos ou passivos, estreitamente envolvidos ou mais afastados, e 'civilizados' ou 'incivilizados'. (Tradução livre)

Por representações indicamos não os objetos ou sujeitos em si, mas os referentes destes (Barthes, 1980). Interessou-nos, no contexto dos manuais escolares, pensar sobre as representações de algumas características que interferem sobre as noções étnicas e raciais, etárias, de sexo e gênero, de classe social e de capacidades e incapacidades físicas.



(a)

Estas representações são tanto as visíveis (ilustrações, fotografias, mapas, diagramas, textos), como as que não são utilizadas. A invisibilidade de representações são também uma tomada de posição que contribuem para a formação de estereótipos sobre identidades, para a circulação de histórias únicas e para distinção entre o eu e as outras pessoas, com as consequentes atitudes ora de discriminações e afastamentos, ora de enaltecimentos e aproximações. Por representações consideramos não somente das pessoas, mas também dos objetos, contextos, paisagens que estão presentes nestes livros.

a aposta nas imagens

Rather than ideological domination and the relations of cultural capital being something we have imposed on us from above, we reintegrate them within our everyday discourse merely by following our common-sense needs and desires as we go about making a living, finding entertainment and sustenance, and so on. (Apple, 1986, p.158)

O recurso a imagens nos manuais escolares está pendente do grau de ensino, da idade e das disciplinas envolvidas, e é no 1º ciclo que estão mais presentes, pois são usadas como exemplificação, como apoio na compreensão das matérias e como uma ‘decoração’ que é mais atrativa para os públicos mais jovens. As imagens são instrumentalizadas para o texto (Arizpe, 2013/2018; Bettelheim, 1976/2018; Duborgel, 1992/1995), pois à medida que as crianças avançam nos anos escolares, começa a diminuir o uso das imagens e a aumentar a quantidade de texto (Dias, 2020). A posição que é tomada, pela equipa encarregada da criação dos manuais escolares, perante as imagens que irá desenhar, determinará a relação de como veem este recurso visual. E no caso dos dois manuais escolares que analisamos, tornou-se para nós evidente que enquanto: num deles as imagens surgem como uma explosão de pipocas, transformando-se em “poluição visual”, o que interfere na qualidade pedagógica, pois “o ser humano não tem capacidade para reagir, simultaneamente, a um demasiado número de estímulos” (Carvalho, 2011, p. 59); no outro, as imagens representadas foram pensadas e trabalhadas pela importância que têm e pelas mensagens que possam transmitir. Se numa, a imagem é superficial, na outra faz com que o manual escolar tenha ganho uma identidade própria, mesmo que também tenha recorrido a bancos de imagem.

No *Manual de Ciências Integradas* as mesmas imagens são repetidas vezes sem conta para aprendizagens diferentes (por ex., a imagem (a) surge nos seguintes contextos: *Colaboração na Família*; *As atividades das pessoas que convivem na escola*; *A educação na família e na escola*), o que irá demonstrar que o texto tem a primazia e que as imagens estão presentes somente como um suporte de exemplificação, não passando para outro patamar, ou seja,



(c)

O modo como cada um dos manuais lida com o recurso aos bancos de imagem é perceptível através da apropriação explícita. Enquanto no *Manual de Ciências Integradas* é colocada a referência da ‘Ilustração’ na ficha técnica do livro (p. 2) - ‘Adobe Stock, Freepik e Zungueira Design e Comunicação’ -, no manual *Educação Artística* há uma dedicação mais elaborada num ‘Índice de imagens’ (p.133-136), em que se percebe que foram usadas somente 3 fotografias de um banco de imagens – Pixabay –, como também há o destaque do ilustrador e equipa – ‘Oficina de Utopias – Gilardi Reis’. É de referir que as ilustrações estereotipadas deste manual (imagem (b)), são utilizadas somente na parte relativa à ‘Expressão Musical’².

Refletindo sobre a necessidade de recurso a bancos de imagens nos manuais escolares é compreensível do ponto de vista de que estes livros não deixam de ser uma forma de investimento num produto em que é expectável o retorno em forma de lucro, mesmo que sejam produzidos por razões educativas (Apple, 1986). No caso de não existir uma equipa de designers ou pessoas com competências técnicas de ilustração, é certamente mais cómodo e menos dispendioso o uso destas imagens do que o recurso à contratação externa a ilustradores e/ou ilustradoras. E, por outro lado, será que há diálogo e alguma relação de autoridade entre as pessoas que criaram o texto dos manuais e as que trabalham do ponto de vista gráfico? Como são seleccionadas as pessoas que trabalharam na conceção dos manuais escolares? Será que o tempo que as editoras têm para publicar os manuais escolares é suficiente para um desenho ponderado, com tempo, com diálogo entre as e os intervenientes? Os livros dependem de uma série de relações humanas.

2 O manual *Educação Artística* está dividido em 3 partes, cada uma dedicada a uma expressão artística: expressão musical, dramática e plástica.

Queremos dar-vos as Boas Vindas

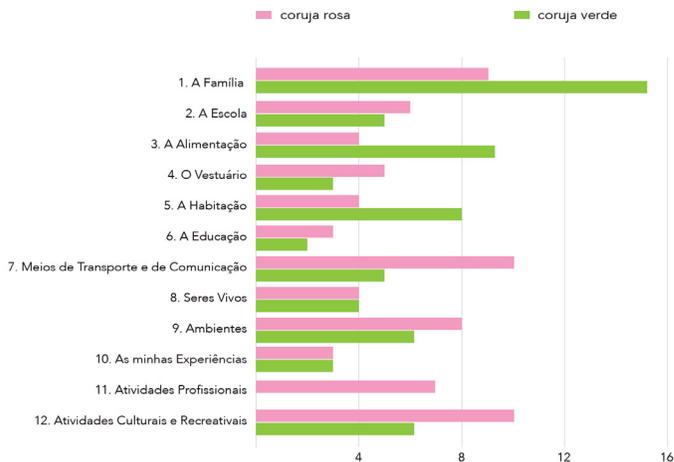


O *Manual de Ciências Integradas* principia o diálogo com os leitores e leitoras do livro com a apresentação de duas personagens/mascotes que irão acompanhar a aprendizagem. estas personagens são corujas, respeitando o simbolismo que já vem da tradição greco-romana e que significa sabedoria. E apesar de a primeira impressão transmitir uma ideia inofensiva de boas-vindas a todas as leitoras e leitores, analisando com um pouco mais de atenção, outras leituras poderão ser feitas mais complexas. As nossas leituras da imagem, texto e relação destes, levou-nos a considerar que:

- a coruja rosa é uma personagem feminina;
- a coruja verde é masculina, usa óculos e tem o nome que indica a importância-superioridade que tem em relação à outra coruja (associamos Alfa a um macho alfa nas espécies animais, um ser mais importante do que os outros e que merece respeito incondicional, e, por outro lado, é a primeira letra do alfabeto grego. Associado aos óculos, fica associado à sabedoria);
- a coruja verde transmite-nos a ideia de que é um ser mais lógico-racional, concentrado, contido, que sabe

comportar-se perante os outros e perante si, enquanto a coruja rosa é mais tonta, mais “despassarada”.³

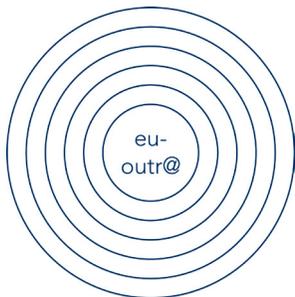
Relativamente ao levantamento da presença das mascotes neste manual escolar, verificamos que:



- a personagem feminina surge em muitas mais situações do que a masculina;
- a personagem masculina domina e apresenta as situações relacionadas com a família, a alimentação e a habitação, enquanto a personagem feminina está mais presente nos domínios da escola, do vestuário, educação, meios de transporte e comunicação, ambiente, atividades profissionais e culturais;

3 Desde a fundação do capitalismo com o início à caça às bruxas, ou seja, desde o momento que foi trabalhado e redefinido o papel da mulher na sociedade ocidental (como o refere Silvia Federici, 2014/2020), que esta tem sido representada como uma pessoa que fala demais, que age por impulso, que é mais emotiva, que tem propensão ao histerismo (o termo histeria tem origem no grego *hystéra* que significa “útero” sendo portanto atribuída ao universo feminino), que tem que ser ensinada a comportar-se e a responder perante os homens e a sociedade.

- a personagem feminina surge sempre em que tem que atuar como educadora, sendo responsável pela transmissão dos saberes ligados à cultura, à terra, ao cuidado, à tradição, à comunicação. Por exemplo, no bloco temático da família que é dominado pela coruja verde, a coruja rosa diz que as crianças devem respeitar, obedecer e demonstrar carinho pela família, e que devem ajudar, colaborar e cuidar do bem-estar da família. Existe a educação de uma responsabilidade com a família;
- sempre que há a necessidade de verificação dos conhecimentos adquiridos em cada bloco temático, a mascote que aparece é a masculina, espelhando uma certa atitude autoritária, de controlo e de aferição do saber;
- o discurso utilizado pela mascote feminina é mais subjetivo e privado (“vou contar a minha história”, “todos temos os nossos animais preferidos”), enquanto a masculina é mais abrangente, exterior e objetivo (“somos todos diferentes, por exemplo, na cor dos olhos, na textura do cabelo liso, ondulado ou crespo”).



Textbooks mediate the valuation of these [biological and cultural] differences indirectly and in so doing participate in a wider social project of the maintenance of cultural hegemony.⁴ (Chisholm, 2018, p. 228)

Sendo a família e a árvore genealógica o primeiro núcleo de relacionamento da criança com o mundo exterior mais próximo, é uma matéria que inevitavelmente abordamos na nossa análise e reflexão do *Manual de Ciências Integradas*. As representações deste núcleo seguem uma ideia de genealogia normativa (sexo definido à partida), dificultando outras possibilidades de construções familiares. Ao longo do manual, várias representações irão surgindo sobre o que é uma família, que por definição é um conjunto de pessoas com relação de parentescos e unidas pelo vínculo do casamento, afinidade ou adoção.

Neste manual (imagem (d)), todas as crianças têm uma mãe e um pai, duas avós maternas e dois avós paternos. Na maioria das famílias, existe um filho e uma filha. As idades mais avançadas, mesmo que parcas, estão destacadas a características físicas que incluem calvície, o cabelo branco e a necessidade de apoio físico (bengala e óculos).

4 Os manuais escolares medeiam indiretamente a valorização destas diferenças [biológicas e culturais] e ao fazê-lo participam num projeto social mais vasto de manutenção da hegemonia cultural.



(d)

Apesar de mencionarem que existem diferentes características nas famílias, como língua, cultura e tradição, o manual afirma visualmente como é a família do leitor ou leitora, não deixando espaço para outras possibilidades, como por exemplo, não ter pai ou mãe ou ter duas mães. Estas famílias são representadas, em termos de estratos sociais e à imagem do mundo ocidental, num nível pelo menos médio, ou seja, pelas imagens dificilmente conseguimos associar algum sinal de pobreza. Aliás, a tendência é para mostrar, através dos sorrisos de orelha a orelha, a abundância, associada a uma transmissão de uma ideia de felicidade e de normalidade. A apresentação do exagero/abundância nas refeições nos seios familiares, no consumismo (compras) e na partilha de momentos de lazer na natureza ou à frente da televisão, reforça uma visão de que o bem-estar social e económico e a felicidade são inseparáveis.

Se no *Manual de Ciências Integradas* as ilustrações das pessoas são dominadas pelas representações de inter-raciais e de tom de pele clara (o dobro em relação a pessoas com peles mais escuras) (imagens (d) e (e)), já no manual de *Educação Artística* o cabelo e os tons de pele estão mais próximos da realidade cabo-verdiana (imagem (f)).



(e)



(f)



Nesse sentido, existirá um questionamento da parte das designers, editoras, docentes e instituições governamentais sobre as mensagens implícitas e explícitas nas imagens utilizadas

dos manuais escolares? Conseguem as crianças (e docentes), a quem se destinam estes manuais, reconhecer-se nas realidades representadas?

atenções

Desde a capa e percorrendo todo o manual *Educação Artística* que se verifica um certo cuidado de dar atenção a diferentes públicos do livro.

- Aborda-se as pessoas no masculino e no feminino (mesmo que estas últimas continuem entre parêntesis; ficam de fora as pessoas que manifestam uma identidade não-binária).
- Assume-se no prólogo e nas finalidades a posição autorral de que o manual é mais um guia orientador, flexível e que o enriquecimento é possível com a experiência e criatividade dos próprios professores e professoras, isto é, adaptável às diferentes realidades e contextos. Agradece-se o contributo e disponibilidade de docentes e estudantes de 3 escolas de Cabo Verde (Escola Mestre Batista; Escola Portuguesa do Mindelo; Escola de Ribeira Bote).
- Agradece-se o contributo das pessoas que se envolveram na realização do registo fotográfico das atividades representadas, bem como das que cederam as suas imagens.

Esta abertura é uma mudança perante a forma como um manual escolar pode ser trabalhado. As pessoas da comunidade cabo-verdiana escolar foram convidadas a participar e contribuir em conjunto com a equipa editorial para a construção do livro. Esta

relação evidencia a importância que a comunidade tem, pois é lhe dada a possibilidade de ter voz desde o início do processo. Há uma aposta que, com a publicação, permite à comunidade escolar se reconhecer no manual, na partilha das aprendizagens e na validação das suas identidades. Não é um manual imposto de uma outra realidade ocidental; é um manual que dá visibilidade ao contexto cultural e social em que está envolvido.

feito à medida?

Ao abordamos estes dois manuais escolares de Cabo Verde percebemos que existem diferentes formas de representar as identidades, mas não podemos deixar de mencionar que o *Manual de Ciências Integradas* é “infantilizado”, possivelmente porque é de contacto direto com as crianças, enquanto o manual das expressões artísticas apresenta-se com a linguagem gráfica coerente, refletida e objetiva. Sendo a utilização deste último feita principalmente por pessoas adultas, as realidades representadas são do contexto escolar atual. Esta atitude de apresentar soluções mais próximas da identidade local poderia ter sido adotada no *Manual de Ciências Integradas*, aproximando as crianças à medida das suas realidades próximas. Se este manual aborda questões diretamente ligadas ao relacionamento de cada pessoa consigo e com as outras, terem optado por criar um manual ainda com referências brancas e hegemónicas dificulta o reconhecimento e perpetua um pensamento por descolonizar. Como disse Michael Apple (1986), não é possível ignorarmos o fato de que os manuais escolares (que dominam o currículo) resultam de uma escolha sobre a qual atuam as relações de poder (que legitimam um conhecimento) e as lutas para as alterar. O conhecimento escolar está ligado às reproduções das dinâmicas

de classe, de género e raciais dentro e fora das instituições educativas (p.148). Reproduzem-se intenções e valores e criam-se ora tensões, ora aceitações.

O lugar do nosso posicionamento continua a ser marcado pelas histórias do presente contínuo. Por muito que tenha havido a intenção de nos distanciarmos, de partilharmos uma reflexão sobre o papel das imagens na visibilidade e invisibilidade de identidades nos manuais escolares, compreendemos a dificuldade e barreiras invisíveis de comunicação. Afinal, não deixamos de ser investigadoras, mulheres, brancas e portuguesas.

bibliografia

- Apple, Michael (1986). The Culture and Commerce of the Textbook. *Journal of Curriculum Studies*, 17(2), 147-162. <http://dx.doi.org/10.1080/0022027850170204>
- Apple, Michael (2002). *Manuais Escolares e Trabalho Docente*. Didáctica Editora. (Trabalho original publicado em 1986).
- Arizpe, Evelyn (2018). Wordless Picturebooks: Critical and Educational Perspectives on Meaning-making. Em B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *Picturebooks: representation and narration* (pp. 91-106). Routledge. (Trabalho original publicado em 2013).
- Barthes, Roland. (1980). A câmara clara. Edições 70.
- Bettelheim, Bruno (2018). *Psicanálise dos contos de fadas* (15a). Bertrand Editora. (Trabalho original publicado em 1976).
- Carvalho, Graça (2011). As Imagens dos Manuais Escolares: Representações mentais de professores e alunos relativamente à presença de imagens nos manuais escolares e à sua eficácia pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, 1(2), 59-79. <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/62/63>

- Chisholm, Linda (2018). Representation of Class, Race, and Gender in Textbooks. In E. Fuchs & A. Bock (Eds.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, pp. 225-237. Springer Nature.
- Choppin, Alain (1992). *Les Manuels Scolaires: Histoire et Actualité*. Hachette.
- Choppin, Alain (2000). Los manuales escolares de ayer a hoy : el ejemplo de Francia. Historia de la educación. *Revista interuniversitaria*, 19, 13-37. Ediciones Universidad de Salamanca. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10790>
- Dias, Margarida Dourado (2020). *A [ideia da] morte nos álbuns ilustrados publicados em Portugal no início do séc. XXI* [Tese de doutoramento, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/127027>
- Duborgel, Bruno (1995). *Imaginário e pedagogia*. Instituto Piaget. (Trabalho original publicado em 1992).
- Federici, Silvia (2020). *Calibã e a Bruxa: as mulheres, o corpo e a acumulação original*. Orfeu Negro. (Trabalho original publicado em 2014).
- François-M. Gérard & Xavier Roegiers (1998). *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Porto Editora.
- Pereira, Maria João (2007). *O Design e a Edição Escolar – O Contributo do Design na elaboração dos Manuais Escolares do 1º Ciclo* [Dissertação de Mestrado, Instituto de Artes Visuais, Design e Marketing].
- Richaudeau, François (1979). *Conception et production des manuels scolaires-Guide pratique*. UNESCO.

POR UMA EPISTEMOLOGIA DAS PRAGAS.

ENTRE O QUE ARDE E RE-EXISTE NO TERRITÓRIO PERTURBADO DAS EXPOSIÇÕES DE ARTE

Gabriela Carvalho

RESUMO

Numa sobreposição de temporalidades e espaços diferentes, o presente texto aponta questões e incômodos que permaneceram comigo após a organização de dois projetos de exposição que, em comum, têm a ferida de uma história colonial ainda aberta na relação entre as pessoas, as instituições e as narrativas que apresentam. A partir do que germina e se prolifera na fricção causada por esses projetos e aliada às leituras de Anna Tsing, Donna Haraway, Suely Rolnik e Vandana Shiva, busco discutir outros modos de colaborar, de *falar-com* fungos e ervas daninhas em territórios perturbados, de pensar e atuar em espaços de contradição, da decomposição, corrosão e transformação de velhas narrativas por meio de uma possível epistemologia das pragas.

O que importa é que narrativas contam narrativas, e que conceitos pensam conceitos. Matematicamente, visualmente e narrativamente, é importante pensar que figuras figuram figuras, que sistemas sistematizam sistemas. (Haraway, 2016a)

Sobrepõem-se camadas de tempos e espaços distintos na deriva fragmentada da minha mente. Tenho fungos a aflorar o ecossistema do meu corpo. Me incitam às vias inconclusas de uma investigação ainda em processo, em cultivo selvagem que se descontrola na fricção das relações, dos eventos, de um *presente espesso*¹, movente, em transformação. Falo aqui de uma pesquisa no campo das artes plásticas, que deseja modos de fazer anticoloniais. Falo também de experiências práticas de ontem e hoje no campo das exposições de arte que me intrigam continuamente. Mas falo sobretudo de como, a meu ver, *falar-com* fungos e ervas daninhas tem se tornado uma base fundamental para re-existir e imaginar outros modos de colaboração em arte nestes tempos de crise.

Brasil, outubro de 2017

Integrava a equipe de uma grande exposição de arte contemporânea africana em Belo Horizonte. O projeto reunia dezoito artistas africanos de diferentes nacionalidades, mais dois artistas brasileiros e tinha a curadoria de um senhor alemão branco. A exposição teve realmente grande repercussão na cidade e levou para o país artistas com obras mesmo relevantes que ainda não tinham circulado por lá. A proposta levantava questões que ganhavam corpo no crescente movimento de museus e eventos

¹ Em *Staying with the trouble* (2016b), Donna Haraway fala sobre a sobreposição de camadas temporais até o agora na construção de um presente espesso, um presente composto de muitas temporalidades.

que emergiam a produção artística de artistas negros, africanos e afrodiáspóricos no país naquele momento. Isto é, em termos de narrativa, a exposição ecoava as vozes de artistas e movimentos há muito articulados e resistentes no próprio contexto brasileiro, de movimentos sociais, ativistas, levantando e discutindo questões urgentes e necessárias diante de uma situação política colapsada na fricção entre as violências do racismo estrutural e o avanço do fascismo sob a máscara de uma extrema direita no país. A exposição foi organizada em um dos principais espaços expositivos da cidade, no centro cultural de um banco, também financiador do projeto por meio da lei federal de incentivo à cultura. Diante de grandes projetos como este, sempre sou levada a me questionar sobre o que ficou por trás, que permaneceu nas entrelinhas, nas reminiscências da montagem, das relações, das conversas, da produção estetizada pelas paredes brancas de *drywall*. Entre a complexa trama que se desvela nessa escavação, lembro-me de uma questão que me tomou por algum tempo e segue inquietando, a presença e a obra da artista nigeriana Ndidi Dike naquela exposição.

Apenas os artistas que precisavam estar presentes para a montagem das obras é que puderam viajar ao Brasil para ver a exposição. Ndidi foi uma delas e hoje confesso que gostaria de ter minha língua mais próxima da dela para conversarmos coisas que naquele tempo eu ainda não percebia. Nas palavras do curador, ela era a única artista mulher daquela mostra, pois as políticas de gênero na África não davam condições para que muitas mulheres pudessem ocupar os espaços das artes, assumir-se como artista. Não fosse esse o argumento de muitos críticos, gestores e curadores que se limitam a pesquisar e apresentar apenas aquilo

que lhe é mais próximo, mais confortável². Também não fosse a consideração de que em todo continente haveria “uma” política de gênero³ (ocidental) que dificultaria tal posicionamento, vendo e conhecendo as obras de tantas mulheres artistas africanas com trabalhos extremamente relevantes em um continente tão diverso. Talvez, não fosse o incômodo de perceber certa ironia no tom da voz desse curador cada vez que era questionado sobre isso. Talvez eu não teria me incomodado tanto com a sua perspectiva.

Como mulher branca que atuava em uma pequena camada desse projeto imenso, me pego frente a esse homem, esse curador de grande notoriedade no meio das artes, um senhor alemão, que assume o seu olho branco para apresentar ao Brasil sua perspectiva sobre a arte contemporânea africana. E ali, naquela lida de meses produzindo os trabalhos junto dos artistas, fui cultivando incômodos, tensões, incongruências que se instalaram na boca do estômago, proliferaram e me movimentaram de dentro pra fora, da barriga pra boca, do passado para o agora.

Volto a obra de Ndidi pois acho que foi ali que ingeri por fim os esporos que me afloram ainda hoje. Para essa exposição ela apresentou a instalação *Troca pela vida* em que reúne objetos variados que remontam a história do tráfico transatlântico de pessoas escravizadas. Sobre uma mesa de madeira rústica, Ndidi dispõe grilhões, algemas, ferros, instrumentos de tortura, moe-

2 Sobre a disparidade de gênero nos espaços institucionais da arte, a crítica Lucy R. Lippard afirma “[...] Na melhor das hipóteses, os dados apresentados irão despertar exames conscientes e mesmo inconscientes do quão inclusiva é a curadoria, uma consciência de que se os percentuais são péssimos, você [curador] precisa trabalhar mais.” (Carvalho, 2018, p.56)

3 Oyèwùmí, Oyèrónké. Conceituando gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: Holanda, Heloisa B. *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020, p.94-108;

das, notícias de jornal, mandados de captura, além de objetos de valor de troca, como garrafas de *schnapps*, braceletes de búzios e conchas. [fig 1.] Para a artista, a obra estaria relacionada não apenas como uma lembrança histórica, mas parte de uma memória estética dos objetos considerados de valor e produzidos à época pelos seus ancestrais, bem como um documento visual sobre a aquisição do “poder”, das moedas de troca que valiam vidas (Dike, 2017, p.134)



Fig.1 - Dike, Ndidi. Instalação *Troca pela vida*, 2017. Fonte: Hug, Alfons (Org.). Catálogo da exposição EX AFRICA. São Paulo: [s.n.], 2017.

Todo esse material foi enviado para o Brasil por navio e levou algum tempo para chegar até o local da exposição. As caixas só foram abertas com a presença da artista no local, que logo detectou: estavam cobertas por um fungo desconhecido. A viagem de navio provavelmente teria sido o disparador para que os

objetos se contaminassem por algum fungo que, pela umidade e calor, rapidamente se espalharam entre as peças. À partida, houve uma grande movimentação entre a equipe do projeto e da instituição com medo do que poderia acontecer com as pessoas, com as demais obras da exposição, ou com o próprio edifício histórico, repleto de madeiras e fissuras por onde esse fungo poderia se alastrar. Um medo generalizado sobre um ser espontâneo e descontrolado que não fazia parte da lista de obras, da lista de convidados para o evento. Por fim, a própria artista junto de uma restauradora e alguns assistentes decidiram limpar as peças com todo cuidado para não se contaminarem e ao fim de um dia, lá estavam todos os objetos, limpos, intactos e prontos para serem expostos. Tudo sob controle!

Provavelmente aqueles que visitaram a exposição não sabiam da viagem da própria obra que entrou em corrosão ao atravessar o Atlântico (outra vez?) rumo ao Brasil. Acho que também não sabiam que a maior parte dos fungos se espalha pelo ar e que é muito provável que parte deles ainda estejam entre as entranhas daquela instituição. Assim como seguem proliferando entre os corpos que lá estiveram, como em mim quando me lembro dessa história em outro tempo, com outro olhar, em fricção com outros espaços.

Portugal-Cabo Verde, Outubro de 2021

Já há tempos vinha interessada em um movimento intercultural anticolonial que percebia acontecer entre as vias não muito explícitas da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Recebi por e-mail um convite do grupo que estava interessado em discutir sobre as noções e práticas de hospitalidades e hos-

tilidades na relação com estudantes imigrantes na educação artística em Portugal. Foi por ali que cheguei e muito rapidamente me envolvi com parte das ações do Identidades que fui conhecendo e adentrando com o corpo à medida que me relacionava na prática com a sua história de intercâmbio artístico e cultural entre Portugal, Brasil, Cabo Verde e Moçambique. Naquele ano, estavam a organizar dois projetos em que me envolvi e que causaram grandes turbulências na minha própria percepção sobre o que estava a desenvolver na área das artes plásticas: o 7º Encontro Internacional sobre Educação Artística (7ei_ea) em Cabo Verde e uma série de ações que pontuavam a escala dos vinte e cinco anos de existência do Identidades (que na realidade eram muitos mais, entrelaçados nas histórias de vida e resistência de alguns de seus membros). Os dois projetos se misturaram na minha experiência e por isso passo a falar deles num emaranhado que não se distingue.

Por estar a desenvolver um projeto de investigação (Doutoramento em Artes Plásticas/FBAUP) na área da curadoria, me envolvi na exposição que estava a ser organizada a partir dos arquivos do grupo para o marco dos vinte e cinco anos. Eu, que pouco conhecia daquela história, mergulhei por meses perdida entre materialidades diversas para pensar junto deles como poderia ser apresentada uma exposição desse arquivo que traz por si uma história de relações e resistências ao colonialismo no contexto da educação artística e das artes. A partida, havia um pequeno núcleo dentro do grupo a organizar algo que foi chamado a todo momento de “narrativa visual”, uma seleção de fotografias do acervo de projetos e ações realizados nos quatro países e que eram agrupados por familiaridades de imagem: paisagens, escolas/oficinas, pessoas e encontros. A ideia era criar

uma narrativa visual que sobrepujasse temporalidades e territórios distintos em painéis de imagens modulares também para que fosse possível transportá-las posteriormente para outros contextos, numa itinerância da exposição. Havia desde o princípio um ponto de partida: a ausência da narrativa escrita, que as imagens pudessem traçar textos não literais na sobreposição entre elas. Além destes painéis, estava também a ser editado um vídeo com excertos das gravações audiovisuais de diversas ações realizadas ao longo desses anos. Os vídeos foram digitalizados e editados em uma peça autoral da artista Mariana Delgado que entretencia os fragmentos de imagem sempre em contato com a percepção do grupo como um todo.

Pois já aqui alguns pontos saltaram-me à vista com um incômodo que naquele momento ainda era confuso distinguir. Ao passo que outros também se viam nesse mesmo sentimento, o caminho que tomávamos era cada vez mais complexo para mim. Não conseguia lidar com o uso das imagens de outras pessoas, de outras realidades desconhecidas por mim, de representações que encontravam eco em imagens já tão difundidas nessa velha história colonial que permeia as pessoas ali retratadas. Ainda que percebesse a relevância, a imersão, as inúmeras memórias que saltavam à boca de cada integrante de longa data que passasse os olhos por elas, a forma como as organizávamos no interior daquela universidade, por um filtro formado por uma equipe exclusivamente branca e acadêmica, já não tinha cabimento.

Como possível escape (de antemão, fracassado), acabei por tentar direcionar meu olhar para outras abordagens. Queria chamar alguma confusão dessas narrativas por meio da materialidade do arquivo entre os objetos, documentos, publicações, mate-

riais gráficos, obras de arte e tudo aquilo que junto falasse sobre esse tempo e experiência do coletivo de forma mais fragmentada, aberta. Curiosamente, me vinha sempre em mente a ideia que estava visitando a casa de uma avó (portuguesa?) e que cada objeto, cada pequeno achado ali dentro vinha permeado pelas histórias daqueles que lá estiveram. A voz sempre presente, mas viva, nos textos, relatos, causos e memórias que emergiam na relação íntima com o arquivo. Não daria para deixar de lado a palavra – não para mim.

Devo pontuar que paralelamente estavam também a organizar um livro, com edição da investigadora Rita Rainho (2021), com textos, conversas, imagens e relatos de muitos dos que estiveram a atuar junto do grupo. Percebi que era aqui a morada da palavra. A tríade, narrativa visual, vídeo e livro, se juntos, poderiam de fato já se complementar em uma leitura complexa e entretecida de camadas para contar essa história, mas o que me indagava sempre era pensar isso tudo no espaço físico de uma exposição. E ali me via, lado a lado com artistas, investigadores e professores em sua maioria portugueses, criando uma história por meio de uma exposição posicionada na Universidade do Porto que falava de experiências e memórias de tantos outros que não estavam com a câmera ou a caneta nas mãos.

Contradições fervilhavam em cada conversa, em cada encontro. Acabei por encontrar nas Algarvias do poeta Waly Salomão o que me daria algum chão. O verso *A memória é uma ilha de edição* falava de como estávamos nós naquele tempo contando uma história naquele espaço expositivo a partir do nosso olhar. E afinal, ele não poderia ser neutro. Ainda mais agravado pela infinidade de contradições em que se depara ao trabalhar em um territó-

rio perturbado, com uma ferida aberta, a colonialidade exposta nas histórias que conectam essas pessoas, esses países. E como lidar com a tentativa – já a princípio fracassada – de revelar uma história tão sensível, a história de pessoas, de movimentos, de culturas e resistências. E ainda com Salomão, indagava:

[...]

A vida não é uma tela e jamais adquire

o significado estrito

que se deseja imprimir nela.

Tampouco é uma estória em que cada minúcia

revela uma moral.

Ela é recheada de locais de desova, presuntos,

liquidações, queimas de arquivos,

divisões de capturas,

apagamentos de trechos, sumiços de originais,

grupos de extermínios e fotogramas estourados.

Que importa se as cinzas restam frias

ou se ainda ardem quentes

se não é selecionada urna alguma adequada,

seja grega, seja bárbara

para depositá-la?

Antes que o amanhã desabe aqui

ainda hoje será esquecido o que traz

a marca d'água d'hoje.

[...] (Salomão, 2014, p.242)

Algo que se iniciava de um modo tão simples como um convite para a organização de uma exposição, tornou-se uma inquietação contínua para mim, e continua. Como contar essa história que eu pouco conhecia e já se mostrava tão densa, complexa

e no mínimo contraditória? À deriva dos arquivos, trazia para a superfície aquilo que considerava minúcia, mas que poderia conter uma potencial abertura imaginária para que se constituíssem narrativas menos lineares ou objetivas em cada um. As obras que eram produzidas e comercializadas para financiar os projetos do grupo; as impressões em tela de artistas que colaboraram em algum momento com as ações do coletivo; esculturas de artistas que atuaram nos projetos; os cartazes, dispostos de maneira não linear, nem cronológica e que diziam tanto do desenvolvimento de comunicação, de linguagem, de interesses que os próprios integrantes do grupo transpunham no correr do tempo; as publicações impressas com conteúdos que poderiam entregar mais profundidade ao que estava a ser contado ali, além de uma caixa com pequenos objetos, documentos, papéis, folhetos, fotogramas, álbuns e outras coisas que chamavam para perto das mãos uma abertura possível nessa narrativa que se queria fragmentada. Entretanto, ainda seguia com o incômodo da ausência de palavras, parecia-me que essa tentativa de não direcionar um discurso sobre aquilo que fazíamos, corria grandes riscos de ser entregue apenas como uma falta de posicionamento quanto ao que estava sendo exposto. E por mais que me interesse pensar nas camadas textuais, ausentes ou não nos espaços de exposição, ali, em meio ao espaço de tensão que tudo aquilo apresentava para mim, as palavras se fizeram urgentes.

Poucos dias antes da montagem da exposição, acontecia o 7^{ei}_ea no Mindelo, onde estivemos dias a discutir educação artística e a conhecer pelas vias do corpo tantos olhares e perspectivas distintas daquela mesma atuação que colapsava aos meus olhos naquele momento. Ali, falei brevemente sobre minha experiência com a Casa Camelo, uma iniciativa autônoma no campo das

artes visuais ativa desde 2011 em Belo Horizonte e que, para mim, se tornou um laboratório de experimentações para além das fronteiras delimitadas das instituições de arte. Com a Camello, aprendi a buscar a fricção, a fresta, o que germina na rachadura, a cultivar certo gosto pelo que é menor, criado a partir da escuta atenta do território e em simbiose com os seres que ali habitavam. Algo bem diferente das largas distâncias que estava a percorrer entre oceanos e continentes naquele momento, mas que encontrava reverberações em modos de fazer muito particulares daqueles que seja em Cabo Verde, em Portugal ou em Moçambique também andavam à procura dessa movimentação rizomática sob a terra.

Ao retornarmos ao Porto e ao projeto de exposição que se concretizava, muito daquilo que havíamos planejado tinha sido profundamente transformado para mim. Tornou-se insustentável manter aquele projeto ausente das palavras e de uma perspectiva crítica sobre o que via ali e ainda que escrita à última da hora, tive que apontá-la. Na noite anterior à abertura, saí do museu e escrevi um breve texto para ser impresso e disposto junto dos demais materiais da exposição. “Porque caminho entre inquietudes e as palavras me ancoram” dizia do caos que se instalara na minha cabeça naquele momento. Na altura questionava:

“Que história afinal estamos aqui a contar? É preciso e urgente para mim colocar em causa não apenas a história, mas a forma como se está a contar essa mesma história. A memória é uma ilha de edição sim e muitas vezes editadas por pessoas que sequer conhecemos, aquelas que escrevem, que estão a realizar exposições em museus, que estão a publicar livros e artigos académicos, aquelas a quem é reservado o direito da voz e olha eu aqui e agora. Com a palavra, o espaço e as armas da história nas mãos.”

Como pessoa incomodada, inquieta, imigrante brasileira em uma universidade portuguesa, me questionava muito sobre como fazer parte, apresentar parte dessa história, por si já tão perturbada? Como *seguir com o problema*⁴, pensar e agir com a inquietude ao invés de abandoná-la e seguir entre os meus espaços de conforto? São respostas que ainda custa a imaginar, mas que tive a deixa de um pequeno ser a me abrir caminhos nessa exposição.

Na abertura do evento tivemos a presença de alguns integrantes do grupo vindos de outros países e que traziam presentes para os amigos que estavam a encontrar. Dos amigos de Moçambique vieram muitas pimentas que, naquele momento, tiveram a ideia de incorporar também no espaço da exposição. Dois pequenos pratos de cerâmica foram dispostos com malaguetas para que as pessoas pudessem levar. Como é de costume nos espaços controlados das artes, poucos tocaram, muito menos levaram. Mas fato é que em poucos dias, menos de uma semana, os pratos ficaram cobertos por um mofo branco que cobria a pele das pimentas em um algodão aveludado, chamando para dentro do espaço também insetos e outros seres indesejados [fig.2].

4 Haraway, Donna. *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Duke University Press, 2016.



Fig. 2. Prato de cerâmica com malaguetas mofadas ao fim de três dias de exposição. Não temos registros de imagem dos pratos ao fim da exposição, ao que resta imaginarmos. Fonte: arquivo Identidades, 2021.

Mofó e bolor são fungos responsáveis pela decomposição de matéria orgânica, retornando nutrientes e minerais para outros seres vivos, geralmente vegetais. São seres que transformam o que precisa retornar a terra, transmutando e colaborando para que nova vida se faça. Penso na emergência daquele fungo que encontrou casa propícia para a decomposição, para transformação de algo que vem há séculos se estabelecendo nos andares do velho edifício da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, que é raiz e estrutura para tanto do que ali se produziu e se faz, ainda hoje. O mofo algodoado das malaguetas pedia-me mais atenção, se alastrara também ele pelas ranhuras daquela história, daquelas vozes, chamando para repensar as formas de estar no mundo, de se infiltrar nas fissuras moventes do que escapa às fronteiras, aos limites estabelecidos das *monoculturas do pensamento*⁵.

5 Shiva, Vandana. *Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia*. São Paulo:Gaia, 2003;

E é também com os esporos que brotaram nas malaguetas que vejo proliferar ainda aqui meus incômodos quanto ao dispositivo das exposições, com as narrativas que se constroem para dentro e para fora dessas estruturas que sustentam, que catalogam histórias no campo das artes, na grande maioria das vezes estruturadas ainda pelo olhar branco, hegemônico, capitalista, colonial. Ainda que da parede para fora, se diga o contrário.

Trago na língua a ardência da malagueta latino-americana que atravessou oceanos em barcos portugueses para se alastrar como mercadoria em tantos países da África e Ásia, fruto que traz nas suas origens as histórias dos mercados de especiarias de mãos dadas com os tráficos humanos, com as “trocas pela vida” que permeavam os genocídios maquiados em relações de mercado, conquista e expansão nos livros de história (Tsing, 2019, p.200). Uma boa parte das plantas que consideramos patrimônios culturais, foram migrantes de outros tempos, talvez invasoras, talvez nada mais sejam do que “estrangeiras bem adaptadas” (Mancuso, 2021, p.40). A mesma pimenta que cura, que tempera, modera, dá o ponto do alimento, que é ritualística, permeada por tantos significados de milhares de anos de cultivo entre povos indígenas latino-americanos, essa mesma pimenta pica, me arde os olhos e me leva a pensar sua transmutação em bolor dentro de um espaço expositivo, naquele contexto. É que um fungo geralmente se manifesta num alimento vegetal apenas quando há uma ferida aberta, um machucado, um ponto por onde ainda é frágil. E é aí que ele se aloja e nos fala – é preciso outro modo de colaborar! Não apenas entre nós, humanos, mas com a sabedoria e as vozes de seres não humanos que estão a cooperar entre si nesse mesmo plano terrestre (Tsing, 2019, p.138).

O mofo manifestado nas malaguetas corroeu narrativas, ecoou a presença das ausências, das memórias de viagem, de calor, terra e umidade, se alastrou pelas fendas ainda abertas, inconclusas, mal curadas e segue a transformar, a decompor meu corpo, minhas palavras, esse texto, seus olhos.

Portugal, maio de 2022

Quero convidar os fungos que proliferam nas vias correntes do meu corpo para escrever, reinventar, reimaginar perspectivas possíveis para uma prática no campo das artes, da academia, dos sentidos, dos olhares. Assisto hoje às ruínas de um projeto de escalabilidade colonial-capitalística (Rolnik, 2019) que sem filtros ou limites engloba tudo que lhe é rentável, come e descarta o que considera inútil, que lhe permite sustentar ainda a égide de velhas estruturas pautadas na exploração de seres, corpos, terras, subjetividades, afetos.

A antropóloga Anna Tsing, a quem chamo pelas leituras para acompanhar essa escrita, traz-me um horizonte de leitura quando conceitua a *teoria da não escalabilidade*. Para a autora, a *escalabilidade* estaria atrelada à capacidade de certos projetos de expansão e exploração pautados num crescimento constante, em que não se alteram os elementos básicos, estruturais desse mesmo projeto no decorrer dessa expansão. Pautados pela dimensão da escala, seguimos no fio de que “Grandeza foi progresso” (Tsing, 2019, p.179). A mesma escala exponencial como base para a criação de “expansões ultramarinas”, para a exploração de terras, corpos, culturas, para a manutenção das *plantations*, a base para a modernidade industrial do trabalho alienado, do máximo lucro com a mínima transformação da própria escalabili-

dade. Nessa lógica, o que escapa à norma é englobado, engolido pelas amplas vias pasteurizadas que repelem a diversidade, que necessitam do controle humano, da exploração daquilo que chamam natureza, relegando à beira, ao menor que humano aqueles não autorizados, que não tenham utilidade à expansão do “progresso” (Shiva, 2003, p.33). Nesse sentido, Anna Tsing nos convida a pensar numa *teoria da não escalabilidade* como uma ferramenta “útil para recontar o que escapa da escalabilidade. Em vez de se considerar a escalabilidade como uma ferramenta necessária para o progresso, a teoria da não escalabilidade se ocupa da contingência e do fracasso.” (Tsing, 2019, p.182). Isto é, pensar a partir das ruínas que remanescem nos projetos de escalabilidade, daquilo que ficou por controlar, por conter, que não foi possível abafar, eliminar. Daquilo que resiste em se expandir, em acompanhar o ritmo desvairado da produtividade, do progresso.

Me enlaço nas ideias de Tsing para pensar o contexto muito particular das instituições de arte, sejam elas museus, universidades, grandes eventos, galerias – todas criadas sob os mesmos fertilizantes. Entre os movimentos de expansão e resistência, de dentro e fora a permeabilidade desses limites vai se tornando cada dia mais porosa a fim de incorporar aquilo que escapa, que tem vivido entre re-existências, entre micropolíticas e que torna-se a certa medida moeda de propaganda e lucro para essas mesmas instituições sob o selo de serem anticoloniais, decoloniais, descoloniais... Mas o que vemos aqui é a transformação do não escalável em escalável, sem que as estruturas, a essência do projeto institucional se altere. “O pequeno é englobado ordenadamente pelo grande somente quando ambos são criados para expansão uniforme” (Tsing, 2019, p.177). Não questiono aqui a

validade desses mesmos projetos, nem mesmo sua relevância – que considero de extrema importância no contexto político atual. Entretanto, é preciso ver para além das paredes de gesso que escondem velhas estruturas corroídas pelo tempo.

Por outro lado, é no interior dessas contradições que se descascam as paredes, que se percebem os fungos a regenerar matéria orgânica, as ervas daninhas a abrirem fissuras pelo concreto. É no colapso entre o discurso e a prática que se evidenciam as rachaduras do que está por ruir. E talvez ali haja vida a germinar, a proliferar. Talvez ali existam outros a imaginar, a criar, a inventar outros modos de fazer, de colaborar no que é diminuto, até insignificante. No que esteve por tempos silenciado, na força de uma planta que resiste às intempéries, ao controle humano, à escassez do solo. Talvez seja na fricção entre o que é escalável e o que não é que esses terrenos possam se recuperar, tornarem-se férteis, diversos, plurais.

Quero voltar ao microscópico dos fungos para pensarmos juntos um caminho que tem se apontado para mim num entretecer de ideias e palavras que encontro em Tsing, lado a lado com Donna Haraway e Vandana Shiva. Até o momento, venho chamando-a de *epistemologia das pragas*, um convite à escuta dos seres que perturbam a ordem e o controle humano, que atravessam fronteiras, limites, que resistem aos herbicidas, às armas químicas de controle da mente, que se alastram incontroláveis na menor brecha possível, quase sempre entre as ruínas.

Com especial atenção ao potencial “invasor” das ervas daninhas, encontro nas leituras de Shiva um terreno fértil para o cultivo desse caminho. Em *Monoculturas da Mente*, a autora nos fala so-

bre o paralelo intrínseco entre os sistemas de colonização, produtividade e expansão de terras e a construção de um modelo dominante de conhecimento científico, responsável pela supressão de diversidades, alternativas quanto aos modos de pensar, de se relacionar, de habitar. Shiva recupera a conversa com as ervas daninhas num paralelo com outros seres que assim como elas, são (des)considerados à luz de uma política de extinção. Uma política pautada pelo “campo de visão unidimensional do sistema dominante [que] percebe somente um valor, aquele baseado no mercado [...]” (Shiva, 2003, p.42). Nesse sentido, seriam esses seres considerados daninhos apenas por fugir, resistir ao serviço humano que as quer sob controle, domesticadas onde possam seguir a gerar lucros escaláveis. Considerar uma planta daninha é colocar sobre uma espécie vegetal a monocultura da mente humana a serviço do capital. Para Tsing, as ervas daninhas não são nem boas, nem ruins, mas um golpe de sorte para a diversidade e a integridade de ecossistemas que sobrevivem ao Antropoceno. Sem elas, essas paisagens permaneceriam estéreis.

Tsing afirma que ainda que muitos de nós podemos ser considerados pragas no Antropoceno, criaturas de perturbação que fazem uso das oportunidades, de colaborações que nos permitam proliferar. “A tarefa-chave é descobrir que tipo de infestação viabiliza paisagens de habitabilidade mais que humana [...] Por meio da atenção às coordenações que permitem assembleias daninhas particulares, a paisagem pode ser um objeto de pesquisa que nos mostra a heterogeneidade de projetos de fazer mundo.” (Tsing, 2019, p.265).

Estou aqui a aproximar terminologias e seres distintos como *pragas*, *ervas daninhas*, *plantas invasoras*, *fungos* (para não falar

em *plantas ruderais, espontâneas, etc.*) pois acredito que se somam na dimensão microscópica que estou a buscar. Uma dimensão que encontra ressonâncias nas palavras de Donna Haraway (2016b) quando nos apresenta sua ideia de vivermos no *Chthuluceno* como uma via para lidarmos com o colapso global político, ambiental, social, econômico (etc.) que estamos a viver no séc. XXI. Com referências à mitologia grega, *Chthulu* estaria relacionado aos deuses telúricos, aqueles que viviam sob a terra, num chamado para olhar para o que esteve soterrado, para a dimensão mínima e imensa do que vive baixo solo. No *Chthuluceno* sobrepõem-se “temporalidades e espacialidades e uma miríade de entidades em arranjos interativos, incluindo mais-que-humanos, outros-que-não-humanos, desumanos e humano-como-húmus (*human-ashumus*)” (Haraway, 2016a, p.140). Trata-se de um modo de ver, de jogar o jogo como seres mortais em um sistema colapsado para fazer perseverar arranjos multiespécies, em diversidade com “colaboradores e co-trabalhadores sim-poiéticos, bióticos e abióticos” (p.140).

Nesse sentido, creio que as pragas, para além de grandes aliadas entre as metáforas, tem nos contado histórias ao rés do chão que podem interessar nesse momento. Pela via daquilo que as nomeia, encontramos nas suas origens gregas e latinas, a palavra *praga* (*plegma, plaga*) usada para designar ferida, golpe, aflição, desgraça, sendo que no latim, adquire ainda outro sentido: região, país. Me pego a questionar o enlace desses sentidos, a ação e o território, dando forma ao longo dos anos na palavra *praga* da língua portuguesa, infiltrada e transformada em tantos países pelo mundo. É sobre esse potencial das pragas que quero me deter. Seres que respondem a uma perturbação humana, à ferida aberta, ao desequilíbrio provocado intencionalmente, que

geralmente são consideradas como tal por gerarem danos econômicos a um determinado grupo. Seres que resistem por anos em cooperação lenta com o ambiente, mas que adotam comportamentos féreis (Tsing, 2019, p.16), bravias diante da instabilidade desse mesmo ambiente provocando uma consequente reorganização entre todos aqueles que ali coexistem.

Talvez olhar para os destroços, para as ruínas, *pensar-com* seres que resistem entre as perturbações, se reconhecer contraditória, daninha, praga em alguma medida seja um caminho possível para abandonarmos a ideia maniqueísta de que há um paraíso a alcançar ou um inferno a combater. Encontrar entre as incômodas crises desse território instável que vivemos, a vida que insiste em perseverar, que busca escapar à extração da pulsão vital, da força motora de resistência e prazer que corre por entre fluidos, floemas, sangue, águas subterrâneas, esporos pelo ar (Rolnik, 2019, p.97). Que se espalhem por dentro dos museus, escolas, galerias, pelas bienais de cada canto e que também se proliferem nas frestas, nas fissuras, nos refúgios em que pulsa o desejo pela vida em comum. Cultivar uma epistemologia das pragas é carregar essa pulsão comigo, no pensamento, nas ideias, nos modos de fazer, nas mínimas ações que tenham um potencial chamariz à proliferação das pragas. É saber que por mais escaláveis que sejam os projetos de expansão, de exploração, sempre deixam uma ponta solta, uma falha mascarada, uma ferida entreaberta por onde podem ser infestadas e minimamente transformados, “a escalabilidade nunca foi completa” (Tsing, 2019, p.200).

E é nesse sentido que vejo a atuação contraditória de muitos de nós que atuamos dentro de instituições como a universidade ou

os museus e que buscam a decolonialidade, o anticolonial, uma atuação coesa, consistente e responsável aliada a movimentos políticos e sociais. Não se trata de negar os espaços de contradição, de imaginar uma atuação que vá de fato fazer ruir todo projeto em que se estruturam essas instituições, ou mesmo de permanecer aqui em uma crítica distanciada que paralise qualquer tentativa arriscada que se mostre minimamente fracassada. Mas de estar em fricção com essas esferas a partir de um modo de operar daninho, de uma epistemologia das pragas que olhe para a minúcia, para a rachadura na parede dos fundos, que evidencie, alargue e transforme os espaços com que se relacionam. Há uma característica particular entre algumas pragas que me fascina: o fato de quase se camuflarem em certos ambientes para poderem proliferar, persistir na vida. Algumas chegam a ter comportamentos parecidos com o das plantas hospedeiras, outros desenvolvem habilidades de defesa, mas a ideia aqui é que entram, confundem quem os quer controlados, domesticados e se alastram por vezes transformando radicalmente o território em que se instalam. É um jogo, uma conversa, por vezes cooperação, por vezes disputa, não é pacífico, é luta por espaço, por existência.

Sendo o território da arte um “campo especialmente cobiçado como fonte privilegiada de apropriação da força criadora pelo capitalismo com o fim de instrumentalizá-la” (Rolnik, 2019, p.93), nos deparamos aqui com um lugar controverso de disputa de narrativas, mas também de propaganda e acúmulo de capital. Para usar um termo ainda de Tsing, nos deparamos com um *território perturbado*, um projeto de *escalabilidade* que faz uso da criação, da pulsão vital, das micropolíticas, dos movimentos sociais e do que mais puder ser cooptado em função da

sua expansão e progresso. A questão que aqui venho tentando levantar é: como transitamos por esses espaços de contradição sem nos alienarmos com a ordem sedutora que nos é vendida? Como estarmos dentro e/ou fora, nas bordas, na encruzilhada, mantendo ainda a fervilhar o potencial fúngico de que falava há pouco? Talvez as pragas tenham respostas mais radicais.

Referências bibliográficas

- Dike, Ndidi (2017). Depoimento da artista. In Hug, Alfons (Org.) Catálogo da exposição *EX AFRICA*. São Paulo: [n.s.].
- Haraway, Donna (2016a). Antropoceno, Capitaloceno, Plantationoceno, Chthuluceno: fazendo parentes. *ClimaCom Cultura Científica - pesquisa, jornalismo e arte* Ano 3 - N. 5, 139-146. Consultado em 30 jun. 2022. Disponível em <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/antropoceno-capitaloceno-plantationoceno-chthuluceno-fazendo-parentes/>
- Haraway, Donna (2016b). *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Mancuso, Stefano (2021). *A incrível viagem das plantas*. São Paulo: Ubu Editora.
- Oyèwùmí, Oyèrónké (2020). Conceituando gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In Hollanda, Heloísa B. *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, p.94-108.
- Rainho, Rita (Ed.). (2021). *Ecossistemas de uma escuta construindo sujeitos anti-coloniais*. Porto: i2ADS.
- Rolnik, Suely (2019). *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetina*. São Paulo: n-1 edições.
- Shiva, Vandana (2003). *Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia*. São Paulo: Gaia.
- Tsing, Anna (2019). *Viver nas ruínas: paisagens multiespécies no Antropoceno*. Brasília: IEB Mil Folhas.

“ESSE GRANDE LEQUE
DA EDUCAÇÃO
[ARTÍSTICA] É PARA
SEPARAR?
QUE MEIO-TERMO,
EM QUE LUGAR
A GENTE SE ENCONTRA?”
– *RELATOS DO VIVIDO.*

Henrique Vaz
CIIE / FPCEUP

RESUMO

O 7º encontro internacional sobre educação artística - 7ei_ea – aconteceu segundo um modelo de organização fortemente indutor da partilha, não apenas nos espaços formais do encontro – o lugar das comunicações, das apresentações, das performances – mas igualmente naqueles que, também devidamente organizados (embora de participação voluntária), suscitaram espaços e tempos de informalidade, de descoberta, de encontro e desencontro sob este panótico da educação artística.

Estruturado a partir de dois eixos centrais – um primeiro, que deu mote ao encontro, em torno das práticas e epistemologias do ensino artístico na CPLP, alimentado sobretudo por comunicações livres e/ou performativas; um segundo, mais focado nos estudos de caso de Cabo Verde e Moçambique, procurando aqui desocultar os desenvolvimentos destas práticas e epistemologias a partir de um estudo e levantamento histórico e programático – daqui emergiram contributos diversos para uma problematização dos tempos, dos modos, das conceções da educação artística, vividas, sentidas e afirmadas pelos diversos protagonistas nas diversas geografias aqui presentes.

Do que aqui se procura dar conta em jeito de reflexão, não exaustiva, mas incisiva, é de um conjunto de denominadores invocados a cada passo, em diversas falas, que parecem traçar configurações do artístico, do educativo, da educação artística nas suas diversas latitudes e alcances. Falamos, falaremos sobretudo dos 'lugares', do 'corpo', da 'identidade', da 'cultura', da 'decolonialidade', denominadores cuja separação só convém à forma do texto, se para tanto se entenderem as suas permanentes sobreposições.

dos lugares

Revisitar África é sempre uma espécie de reencontro com raízes que, não parecendo estar fixadas na terra, nem por isso deixam de marcar a sua existência por momentos de maior ou menor filiação, de maior ou menor identificação. O regresso ao território amplo no qual elas brotaram recorda bem a diversidade que as constitui, em processos de identificação nos quais a cultura não se dissocia da vinculação visceral ao território e aos pergaminhos que a memória não esquece: os cheiros, as cores, o espaço, o clima, as pessoas,... Como acentuou Fabiana Vencezlau¹ na sua *pedagogia crioula* ou *a arte da resistência*, o território, enquanto princípio estruturante desta pedagogia, “é como sangue que corre nas nossas veias. Território não é só aquele espaço físico, são todos os patrimónios que a gente tem, material e imaterial, a nossa comunidade” (id.). O território não se desvitaliza, embora se possa deslocar; o território impregna-nos, embora as suas raízes se possam soltar.

Aqui se procura desvelar esta centralidade do território, do lugar, do local no sentido da valorização da comunidade, embora não ignorando que este *pôr em comum* coabita em tensão com a possibilidade de um fechamento face ao exterior. Como acentua Bauman, “as identidades comunitárias ostensivamente partilhadas são subprodutos ou consequências do infindável (e por essa razão tanto mais febril e feroz) processo de estabelecimento de fronteiras” (2001: 21). É menos o sentido do posicionamento a privilegiar e mais a gestão desta tensão que parece aqui

1 Os nomes referenciados sem datação ou numeração de página reportam-se a falas emitidas ao longo do encontro pelos e pelas respetivas participantes, daí se subintitular o artigo de “relatos do vivido”. A grafia respeita, por isso, as particularidades do discurso oral.

acentuado. Remetendo à experiência de *Conceição das Crioulas*, Fabiana Vencezlau realça as contingências desta relação quando reconhece que, “nós não negamos o conhecimento do mundo para nossos alunos, mas para que eles conheçam mundo, é necessário que eles conheçam primeiro o seu mundo, então, é partir do local para o geral, para o global”. Esta capacitação, de algum modo, para correr mundo, para olhar mundo, para fruir até dos conhecimentos, dos saberes dos outros – relembra Bruno Martins, “nós não lutamos apenas a partir de um lugar, nós aprendemos com as histórias de outros lugares” – parece requerer, invariavelmente, um sentido de pertença, que é identidade, que é cultural, que é educativo:

A importância de nós estarmos presentes no local: presente no nosso corpo, presente no nosso pensamento, presente como educador, os nossos alunos presentes, ou seja, o contexto, o local preciso onde nós nos inscrevemos deve ser o ponto de partida para o pensamento em educação no seu sentido lato e, concretamente, da educação artística, que é impossível de acontecer se não for nas suas coordenadas precisas. (Valdemar Lopes)

Esta tensão problematiza ainda lugares enquanto lugares de poder, vaivéns de saberes que transitam segundo modos de apropriação que, não deixando de afirmar o nosso lugar de pertença, não deixam de reconhecer no outro (lugar, sujeito) propriedades igualmente legítimas e intercambiáveis; nesta transição ou coabitação entre os lugares de pertença e os lugares de estranheza, “para nós produzirmos uma troca justa, nós temos de saber o nosso lugar de poder porque, muitas vezes, o diálogo horizontal é um diálogo em que aquele que tem poder... escuta, mais do que fala” (Bruno Martins). Guy Berger (1992) discute, na investigação em educação, aquilo que distancia uma *epistemologia do*

olhar – eu olho o outro na qualidade de observador, mas, sempre a partir dos meus instrumentos de aferição, coloco o observado (sujeito, saber) no lugar de objeto, não lhe reconhecendo o estatuto de sujeito – de uma *epistemologia da escuta*, segundo a qual, enquanto observador, eu me coloco numa ordem temporal (do aparecimento e desenvolvimento da interação), na qual um outro fala, responsável pelo aparecimento, pela emergência de um gesto, de um sentido, de uma significação, isto é, a sua significação. A escuta, a maximizar no processo educativo, distingue ainda aquilo que poderíamos inscrever numa postura (voluntariosa) altruísta – o estafado *pôr-se na situação do outro* (como se isto fosse possível) – daquilo que poderíamos inscrever numa postura singular, transitando nesta relação para um *pôr o outro na situação*, processo que Sennett distingue entre, no primeiro caso, solidariedade, no segundo caso, cooperação:

O séc. XX perverteu a cooperação em nome da solidariedade. (...) O poder perverso da solidariedade, no seu formato ‘nós contra eles’, mantém-se vivo nas sociedades civis das democracias liberais, de que são exemplo as posições europeias face às etnias imigrantes, que pareceriam ameaçar a solidariedade social, ou às exigências americanas para regressar aos ‘valores familiares’. (Sennett, 2012: 279)

O sentido de cooperação, aqui reabilitado, aparece expresso amiúde em torno do conceito de *parceria*, desta necessidade de diálogo com o outro, também como processo de contrariar um fechamento sobre si. Acentua-o Eduardo Lichuge, quando refere que “fazemos a discussão, partilhamos as experiências a partir dos nossos contextos, mas numa perspetiva de que, é até de considerar uma ecologia no ensino artístico, que nos permita um melhor contributo para a sociedade neste diálogo sul-sul”, acentua-o ainda Evanilda Napoleão:

Uma das formas de influenciar os políticos é fazer parcerias, internamente, e depois é a parceria externa. Uma das coisas – falo em Cabo Verde – é que, nós pouco consideramos os países africanos, e se calhar isso é o início de uma grande parceria: Cabo Verde, Angola, Moçambique, ... o mundo todo, porque o mundo é nosso.

A cooperação, construída a partir das instâncias de base, das instâncias artísticas e educativas, pode ser um poderoso instrumento novamente para o diálogo entre desiguais posições de poder, sejam elas concentracionárias – como diz Eduardo Lichuge, caracterizando o exemplo moçambicano, “é preciso *desmaputizar* o ensino artístico” – ou visando elas a transformação das políticas para o setor, admitindo-se que, “a melhor forma de influenciar a classe política [seja] de facto a partir das práticas”, como refere Vítor Sala. É ainda de uma luta, de uma resistência que aqui se fala:

Eu não me concebo no campo da lamentação contínua. Nós todos temos dias que nos perguntamos se vale a pena continuar, se vale a pena esse esforço, mas também a nossa ação contínua e continuada, insistente e persistente, transforma a classe política, transforma os decisores porque, dependendo da nossa postura, da nossa posição e às vezes, da nossa quase intransigência para com os modelos instalados, é possível mudá-los. Os técnicos é que influenciam quem toma as decisões mais de cima. (Irlando Ferreira)

A importância do lugar é aqui o lugar das práticas, os lugares da educação artística, da afirmação daqueles que, neste território e a partir dos seus saberes, podem transformar aquilo que são as orientações políticas. Reportando-se ao ensino técnico e artístico cabo-verdiano, Evanilda Napoleão afirma: “O ensino não alimenta o mercado, o ensino cria e transforma o mercado, cria e transforma a sociedade. É nessa transformação que o ensino tem de se

centrar”. Numa perspetiva mais incisiva, Manuel Fortes procura desenhar o papel da educação artística neste confronto:

A educação artística é isso, transformar as pessoas, inculcar hábitos também para resolver problemas, também o hábito de pensar pelas próprias cabeças. Nós não sabemos se a educação artística proposta pelo governo, neste momento, é realmente para as pessoas pensarem pelas próprias cabeças.

Voltando ao início desta narrativa a partir dos lugares, este *pensar pelas próprias cabeças*, ideia preconizada por Amílcar Cabral, líder revolucionário guineense e caboverdiano, parece ser exaltado pela expressão de um forte sentido comunitário, pelo realce do seu cunho identitário, pelo imperativo de afirmar os saberes ancestrais (a historicidade do sujeito) na produção desta identidade:

A educação não pode ser de todo o jeito, tem de ser a educação de nosso jeito. É a educação que faz pensar, é a educação que faz criticar o modelo da educação que a gente tinha; é a pedagogia crioula. Então essa pedagogia, que a gente ensina nas nossas escolas, que a gente ensina na nossa comunidade e que eu vou continuar falando agora, é a pedagogia crioula, a pedagogia para a diversidade. (Fabiana)

do corpo

O corpo é ainda lugar, é ainda espaço de tensões entre confiança e vulnerabilidade, sujeito de afirmação como objeto de negação:

[o] corpo humano como porta da consciência, ou antes, como mecanismo possível de abertura e receção da alteridade [...] permite o encontro, a comunicação e a relação íntima com os outros, mas também se converte, pela sua exposição, em objeto privilegiado da desumanização, através da racialização, da diferenciação sexual e de género. (Maldonado-Torres, 2007: 155)

Mas é ainda, procura ser, lugar de autodeterminação na relação do sujeito com o mundo, no mundo. Como sugere Merleau-Ponty,

se é verdade que tenho consciência de meu corpo através do mundo, que ele é, no centro do mundo, o termo não-percebido para o qual todos os objetos voltam a sua face, é verdade pela mesma razão que o meu corpo é o pivô do mundo: sei que os objetos têm várias faces porque eu poderia fazer a volta em torno deles, e neste sentido tenho consciência do mundo por meio do meu corpo. (1999: 122)

A autodeterminação é aqui menos o sentido de uma individualidade, é mais o sentido de uma percepção, ancorada nesta ideia do *corpo como pivô do mundo*, que é singular, que nos confere uma visão de mundo que nos distingue das demais visões de mundo, uma espécie de “apagamento da pessoa por detrás da[s] personagem[ns]” (Le Breton, 1990), i.e., o registo interpretativo do *estar no mundo*. Num registo outro poderíamos falar dessa aproximação ao sentido da autodeterminação que o individualismo, particularmente acentuado nas sociedades ocidentais, teria favorecido, registo que tende a branquear “as questões do corpo, [a partir das quais] se afirmam as questões da diferença, da história, ...” (Bruno Martins), como clarifica David Le Breton:

A distinção do corpo e da presença humana é uma herança histórica do cancelamento, na conceção da pessoa, da componente comunitária e cósmica e o efeito do corte operado no seio da própria conceção do homem. O corpo da modernidade, aquele que resulta do recuo das tradições populares e do advento do individualismo ocidental, estabelece uma fronteira entre um indivíduo e o outro, um fechamento do sujeito sobre si próprio. (1990: 22)

Trata-se, no entanto, e nesta conceção, de uma falsa autodeterminação, na medida em que a sua afirmação, carente de espaços

partilhados – de significações partilhadas entre os sujeitos – se tende a subordinar a uma efetiva heterodeterminação, na qual o sujeito de algum modo se desapossa do seu corpo, remetendo-o a uma estrita instrumentalidade. Ivan Mello, na sua abordagem à *corpoética*, assinala o quanto

na experimentação criativa dos afetos, a educação corpoética favorece o cuidado de si e dos outros como caminho ético para lidar com os desejos, paixões e sentimentos que surgem na relação com o mundo e consigo mesmo. Práticas terapêuticas como massagens são experimentadas coletivamente, buscando fortalecer a autoestima e a amorosidade entre os participantes do processo criativo.

Este sentido de experimentação partilhada dos afetos, do trabalho partilhado no campo das emoções, descreve-se ainda a partir das tensões vivenciadas pelo sujeito, i.e., “[e]star emocionado é achar-se engajado em uma situação que não se consegue enfrentar e que todavia não se quer abandonar” (Merleau-Ponty, id: 127). Porque somos feitos de partilha, porque somos feitos de cultura, porque somos igualmente feitos de sentires, jamais poderíamos subscrever a convicção kantiana de que os poros dos sentidos se esgotam na perceção do mundo; que, daí em diante, todo um processo de racionalização entra em jogo para nos restituir, apropriando-nos, a inteligibilidade desse mundo. Num olhar crítico à psicologia clássica, é ainda Merleau-Ponty que afirma que,

a permanência do corpo próprio, se a psicologia clássica a tivesse analisado, podia conduzi-la ao corpo não mais como objeto do mundo, mas como meio de nossa comunicação com ele, ao mundo não mais como soma de objetos determinados, mas como horizonte latente de nossa experiência, presente sem cessar, ele também, antes de todo pensamento determinante. (id: 136-137)

Se há campo de saber no qual esta dissociação entre corpo e mente parece não fazer sentido -onde o corpo apareceria como objeto e não ser atuante, mas igualmente ser atuado - esse será o da educação artística, certamente. “Corpo e mente como um único lugar de ação”, invoca Luciana Lucena na sua intervenção sobre o *corpólítico*: “pensamento-ação, que é convocar os nossos corpos à ação criativa, de aprendizagem, de corpólítica” (id). É este veículo-corpo, meio de comunicação com o mundo que, tensionado, dialoga, por via do exercício educativo e artístico, não já entre corpo e mente, mas reposicionando o sujeito na sua relação com o social:

Porquê falar de um corpólítico e não de um corpo político? Conceituar é criar mundos, diálogos, possibilidades de fricções. Então, a proposta de pensar esse corpólítico é trazer esse conceito, capaz de friccioná-lo de forma relacional nas criações-corpo vocais, de forma artística, pedagógica, que eu entendo necessárias, necessariamente políticas porque elas são sociais. (Luciana Lucena)

Se, como reconhecemos no início, o corpo é ainda lugar, outro tanto se pode invocar relativamente ao lugar do corpo no espaço público, nas instâncias formais da aprendizagem, na escola. António Tavares lembrava, na sua alocução, que “enquanto tivermos uma escola sentada, nós não temos corpo; enquanto não tivermos uma escola de perspetiva – tal como estamos aqui [a fazer] – não temos escola cabo-verdiana”. Depreende-se aqui claramente o lugar do corpo comunicacional, o corpo-lugar na formação – também Jair Pinto questionou “porque é que a dramática fica de fora? Porque é que o corpo fica de fora?” – mas transcende-se também a perspetiva estrita do corpo exercitável. José Alberto Correia mencionava em tempos, a propósito das reformas no ensino educativo, que não assistimos propriamente

à ideia de uma aprendizagem centrada no aluno, mas antes, de uma aprendizagem *sentada* no aluno, a escola *sentada* de que fala António Tavares, e que descreve menos o aluno no centro desta aprendizagem e mais o aluno – ou a pessoa que está por detrás do aluno – sufocada neste *assentamento*:

Assiste-se hoje, com efeito, a uma tendência para que o agravamento dos problemas sociais seja sempre imputado aos défices de qualificação daqueles que estão mais directamente envolvidos nestes problemas: o agravamento dos fenómenos de exclusão social seria uma consequência da desqualificação das suas principais vítimas, a xenofobia e o racismo derivariam da agregação de comportamentos individuais pouco propensos ao desenvolvimento de atitudes tolerantes de aceitação da diferença, os conflitos armados resultariam dos défices de uma educação para a Paz, o desequilíbrio ecológico seria, por sua vez, o corolário da ausência de uma educação ambiental consequente. Estes problemas sociais contribuem [...] para que os tempos e os espaços da escolarização sejam vividos como tempos e espaços permanentemente deficitários. (Correia & Matos, 2001: 92)

Este sentido deficitário parece reclamar outros espaços e tempos formativos nos quais, a este sentido deficitário se alterne um sentido de pertença, de autoria, aquilo que Luana Andrade explora nas suas *pedagogias da deriva*:

A observação atenta às imagens que estampam a superfície da cidade, na produção dos barcos, a todo o tempo produzia perguntas sobre como essa visualidade urbana oferta determinadas possibilidades de vida para o seu público. Raptar essas imagens e fazer barcos é um desvio que dá a elas uma segunda chance. Podemos, a partir de então, olhar de novo para o que ofertam, sendo agora autores daquilo que lemos.

O *sentado*, que não é metafórico na indignação de António Tavares, é mesmo visado no trabalho de Luana Andrade, mas um sentado inóspito, no espaço público de uma mesa e duas cadeiras colocadas numa paragem de autocarro, onde o corpo dialoga - por via da metáfora das imagens dos pedaços de papéis que constroem *barcos possíveis*, como acentua Luana - num espaço de aparente deslocação da sua função.

da identidade

Como mencionamos na introdução, a organização desta reflexão por tópicos, por conceitos se quisermos ir mais longe no seu aprofundamento, é fundamentalmente uma conveniência de um trabalho algo analítico que procura ter por base o vivido, e que rapidamente nos confronta com a miríade de sobreposições que, estes conceitos, entre si, estabelecem. A análise procurou, fundamentalmente, linhas de força que parecem sobressair deste encontro sobre educação artística de territórios, nações, lugares que, entre si, estabelecem uma longa relação histórica, mas cujos termos se transformaram ao longo do tempo, e cuja interpretação é aquela que as pessoas envolvidas lhe entendem dar, i.e., no sentido daquilo que parece privilegiado. Não deixam, porém, de sobressair aqui em torno da identidade, os vários sentidos desta historicidade.

Embora o conceito da identidade seja originalmente associado ao campo disciplinar da psicologia, privilegio aqui uma abordagem sociológica (Dubar, 2000; Weber, 1971) e antropológica (Ingold, 2018), por me parecerem mais adequadas às articulações que o conceito estabelece com os demais, aqui salientados. Dubar, inspirado nos trabalhos de Weber (que não utiliza o termo *identida-*

de), descreve “uma análise compreensiva da ação humana, considerando-a do ponto de vista da sua significação subjetiva” (2000: 28), i.e., identificando duas formas de construção do laço social:

As formas comunitárias [que] designam para Weber, “relações sociais fundadas sobre o sentimento subjetivo (tradicional ou emocional) de pertença a uma mesma coletividade”; [...] as formas societárias [que] designam “relações sociais fundadas sobre o compromisso ou a coordenação de interesses motivados racionalmente (em valor ou em finalidade)”. (id: 29)

Tim Ingold, por um lado, afirma que, o termo comunidade não apenas significa *viver em conjunto*, mas igualmente *dar em conjunto* e, desse modo, “pertencemos a comunidades porque, cada um de nós, sendo diferente, tem alguma coisa para dar. A identidade em comunidade é, fundamentalmente, *relacional*” (2018: 47). Por outro lado, “para o cidadão [reportado ao estado moderno], a identidade não se reporta à pertença a outros, à comunidade ou ao lugar. Trata-se antes de um *atributo* que cada um detém, um direito ou possessão” (id: 48). O sentido ou forma comunitária, aqui evocado na expressão de Dubar ou de Ingold, parece bem presente na expressão de Fabiana Venceslau, quando afirma, “eles combinaram de nos matar e nós combinamos de não morrer”, não enquanto afirmação de uma exclusividade – nós *versus* eles – mas enquanto afirmação de uma autenticidade, de uma identidade coletivamente partilhada:

Eu só tenho orgulho em contar para vocês hoje a história de Conceição das Crioulas por conta da minha identidade, por meu pertencimento em ser mulher negra e quilombola em Conceição das Crioulas. Se eu não afirmasse a minha identidade, se eu não me entendesse enquanto mulher negra, eu não estaria aqui, [...] eu ia negar a minha ancestralidade. (Fabiana Vencezlau)

Na forma comunitária sobrevém ainda, para além da sua marca de resistência, a sua marca de independência face ao opressor, de afirmação interior:

Lembro-me do Amílcar Cabral no tempo em que Cabo Verde e a Guiné eram colonizados pelos portugueses, num congresso do PAIGC², ter defendido uma ideia fundamental (do meu ponto de vista, do pensamento de Cabral), que é dizer: a nossa luta pela independência é a luta da solidificação da construção da nossa identidade. O alicerce da luta pela independência é a nossa identidade, que se materializa e que se desenvolve a partir da educação. Ele dizia que a educação era o instrumento fundamental da luta, num tempo de luta armada. (José Paiva)

Os *tempos quentes* da independência, designadamente de Cabo Verde, parecem tempos de uma transição para formas societárias (em que, nas palavras de Ingold, ao *relacional* se sobrepõe um *atribucional*), embora acentuem a necessidade de não se perder um património, uma historicidade das comunidades como coluna vertebral desta mesma identidade coletiva. Como refere Irlando Ferreira, “[o] CNA³ [Centro Nacional de Artesanato] está na fundação deste país, não apenas sob o ponto de vista do artesanato e das artes, mas também como a primeira instituição que desenha as políticas do setor para Cabo Verde. Os artistas plásticos queriam fazer parte da construção do país”, posição partilhada pelo testemunho de Manuel Fortes - “no ensino bá-

2 Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde

3 Atual CNAD – Centro Nacional de Arte, Artesanato e Design

sico, o ensino pré-colonial não tinha qualquer relação com a realidade cabo-verdiana. No período pós-colonial, o trabalho na escola vira-se também para fora da sala de aula, reconhecendo a importância dos saberes populares” – ou ainda de Valdemar Lopes, quando refere a experiência do M_EIA [Instituto Universitário de Arte, Tecnologia e Cultura]:

Nesta viagem, o M_EIA faz parte de um histórico importante de 42 anos de vida deste país, realizando um trabalho continuado com pessoas, comunidades, alunos e outras instituições, que continuará vivo e atuante em vários momentos e formatos da sua especificidade.

Como vai sendo percebido, a questão identitária dificilmente se dissocia da questão educativa na medida em que a segunda é um dos eixos privilegiados para estruturar a primeira. Reportando-se ainda ao exemplo de Amílcar Cabral, José Paiva refere que, “este espírito de entender a educação na construção da identidade (...) não é a educação pela educação, é esta educação com o propósito de construir o país com uma identidade própria, autónoma, com a sua própria autoridade”. Num registo mais interpretativo, José Paiva acrescenta ainda que “o problema da educação é o problema da relação entre as pessoas, uma relação para criar um espírito transformador, interventivo, desobediente, por aí!”. Uma relação que confere igualmente à educação esta forte dimensão identitária, alicerçada num sentido comunitário igualmente forte e central:

A nossa educação com a pedagogia crioula é a educação que diz que os conhecimentos das pessoas mais velhas, os ofícios, as tradições, a história tem que ser o primeiro alicerce dos nossos alunos porque, quando eles saem do quilombo para entrar nas universidades, para ganharem mundo, eles têm que estar alicerçados no nosso conhecimento, eles têm que estar alicerçados na nossa

história, porque assim a gente tem a certeza que eles vão estudar, a gente quer que eles estudem, mas que eles voltem para dar retorno e continuar a luta da comunidade. (Fabiana Vencezlau)

A esta dimensão emancipatória da educação – como respira Evanilda Napoleão, “eu vou ser sempre aluna, o resto da vida, e isso me dá muito alento”. Nas palavras de Bruno Martins, a arte acrescenta, uma dimensão crítica, “uma arte que produz seres pensantes, uma arte que é capaz de colocar em causa o mundo em que está sem ser instrumentalizada pelas estruturas que a precedem”. E esta dimensão é tanto mais pertinente quanto ela tem de se posicionar criticamente sobre esta coabitação das formas comunitárias com as formas societárias, cujos fundamentos culturais não se dissociam de heranças coloniais estruturantes:

Pensarmos o lugar do ensino artístico implica também pensarmos sobre o lugar do pensamento eurocêntrico, das estruturas de saber e do conhecimento eurocêntrico. É a ideia de resistência a este pensamento eurocêntrico que nos leva a uma ideia de escola, que nos leva a uma ideia de saber. Na narrativa eurocêntrica, o espaço do ensino artístico e das artes foi de alguma maneira marginalizado, também. (Bruno Martins)

da cultura

A saliência de aspetos ou legados culturais tende a privilegiar dimensões históricas, de continuidade, de vinculação, mas invocam-se igualmente as suas propriedades a partir de um contraponto à natureza. Como sugere Ingold, “apenas para os humanos é suposto a cultura complementar o défice entre aquilo que a natureza lhes proporciona e aquilo de que eles necessitam para funcionar no mundo” (2018: 43), constatação que não se dissocia de uma outra, segundo a qual, “contrariamente aos outros

animais, que sabem instintivamente como fazer as coisas, os seres humanos têm de aprender” (id: ibid). E esta aprendizagem, sugere-o Charlot, radica na própria ideia de incompletude do ser humano quando nasce, i.e., “tudo ocorre [...] como se o homem nascesse com seu desenvolvimento inconcluso e devesse ser acabado fora do útero” (2000: 52). Acrescenta ainda Charlot,

nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). (id: 53)

Abordando a cultura nestes *moldes*, importaria perceber a relevância das idades primeiras na construção deste ‘ser humano’ para percebê-lo à luz da ideia de um *projeto* de ser, o qual funda a distinção entre o *ser natural* e o *ser social*. Na sua alocução em torno da *escrita de histórias outras da educação artística*, Catarina Martins refere que,

[a] visão primitivista da expressão infantil, que ganhou destaque em termos culturais, foi reforçada pela psicologia, pela educação e pelas artes, e particularmente por uma nova noção de história com o passado, presente e futuro. Psicólogos e educadores olharam para os desenhos das crianças em busca de estágios de desenvolvimento, que repetiriam a história do Homem, e forneciam evidências do processamento cognitivo da criança. Artistas olhavam para os desenhos infantis em busca da frescura das suas qualidades inatas.

O inatismo que aqui se invoca parece procurar acentuar a *pureza* da expressão infantil (a sua analogia a uma visão *primitivista*) com uma dupla preocupação: a crença, por um lado, de que esta espécie de *expressão em bruto*, sem marcas culturais (como se isso fosse possível) pode inspirar a própria expressão artística

em sociedades saturadas pela imagem e pela iconicidade; a convicção, por outro – e repesquemos aqui as formas identitárias societárias de que falamos anteriormente – de que é a coordenação de interesses motivados racionalmente que estabelece a necessidade de *saber polir esta expressão em bruto*:

A procura pela natureza da criança foi a tentativa de produzir um saber sobre sujeitos, que era importante conduzir como determinado tipo de sujeitos. Aparentemente livre para seguir a sua natureza, a criança ficaria aprisionada em dispositivos cujos objetivos eram regular e gerir o seu desenvolvimento e potencial. Esse desenvolvimento e esse potencial eram qualidades fabricadas para falar sobre a criança normal e sobre os seus outros. (Catarina Martins)

Esta espécie de determinante social – a aquisição, em última análise, da condição de sujeito - pareceria identificar nas fundações desse (potencial) sujeito uma espécie de *comum indiferenciado*, a diferenciar justamente pela intervenção da educação, mas igualmente pela hierarquização entre culturas que precedem ao sujeito. Tim Ingold é crítico relativamente a esta perceção:

As vidas humanas, de facto, não [se] iniciam unidas pela natureza para acabarem divididas pela cultura. [...] Convergência e divergência prosseguem de mãos dadas ao longo do ciclo vital: pelo facto, não somos mais diferentes, entre nós, à medida que nos aproximamos do fim da vida, do que seríamos iguais quando nascemos. (2018: 44-45)

Em contraste com esta visão a partir das idades primevas – e repescando aqui de novo as formas identitárias comunitárias – o sentimento de pertença a uma mesma comunidade é exaltado por uma transmissão dos saberes que se inscreve na partilha, no legado dos saberes ancestrais, os quais, como Benjamin nos re-

corda no seu *narrador*, exaltando a comunicação da experiência, se exprimem na figura do *conselho*, o qual, “mais uma proposta do que a resposta a uma pergunta, é a continuação de uma história começada (ainda que esteja a desenrolar-se)” (2012: 30):

Além de aprender a ler e escrever, é preciso aprender a contar a nossa história. Foram os professores na escola de Conceição que me ensinaram isso. As pessoas mais velhas são presenças constantes, não somente nas quatro paredes da sala de aula, que a gente diz que a escola não é apenas as quatro paredes da sala de aula, mas a escola é tudo o que há, todos os espaços na comunidade. (Fabiana Vencezlau)

Preocupações semelhantes, em torno da procura e da conservação de um legado coletivo, exprime Elisângela Monteiro relativamente ao papel do CNAD - à época da independência de Cabo Verde, o então CNA - na preservação e “registo do saber-fazer; porque havia poucos artesãos (na área da tecelagem) e já idosos, a abordagem do ensino enquanto transmissão visa[va] passar conhecimento para o preservar e perpetuar” ou ainda, Valdemar Lopes quando, testemunhando a experiência do M_EIA, destaca a importância do “aprender fazendo, a partir de lugares concretos, ouvindo pessoas, aplicando conhecimentos, criando soluções significativas em contexto local”, numa sistemática preocupação de enraizamento das suas propostas artísticas nas (e com as) culturas locais. Testemunhando a experiência em Moçambique, face, desde logo, à diversidade de dialetos regionais e locais, Vítor Sala destaca o “uso das artes e cultura como forma de se poder comunicar com a população”, expresso também na programação da Rádio Moçambique no período pós-independência:

Outro movimento interessante de domínio nacional é o teatro radiofónico. Este aconteceu logo após a independência, e nesse logo

após a independência teve um movimento muito, mas muito local: aqui, as cenas eram feitas em línguas locais e eram passadas pela rádio nacional – o que nós chamamos Rádio Moçambique – tinham acesso a todo o grupo, ou seja, todo o elemento cultural. (António Sarmento)

Esta vinculação entre cultura e comunidade, tradição e identidade não deixa ainda de invocar um olhar particular sobre a arte, menos em torno do “como *conhecer* o mundo”, o que nos situa numa abordagem mais epistemológica, mais em torno da possibilidade de “*haver* um mundo para nós conhecermos” (Ingold, id: 17), o que nos situa numa abordagem mais ontológica: “arte para a gente é a vida, e tudo o que há nela, (...) desde a história, desde a cultura, desde a nossa ancestralidade” (Fabiana Vencezlau).

da decolonialidade

Inscrita numa *virada* epistemológica por relação a uma “lógica monológica da modernidade”, a decolonialidade desenvolve conceitos enquanto “expressões da disponibilidade dos sujeitos que os produzem ou os usam para entrar em diálogo e produzir mudanças” (Maldonado-Torres, 2007: 162). Nesse sentido, deve ser aqui realçado o modo como esta invoca modos outros de abordar os demais conceitos aqui desenvolvidos, aparentemente estabilizados na sua inteligibilidade (moderna). É este carácter outro que procura fundar, de certo modo, uma visão epistémica alternativa, como parece sugerido por Eduardo Lichuge ao reconhecer o “obscurantismo epistemológico relativamente aos saberes artísticos ou a (im)possibilidade do momento moçambicano”. A afirmação desta visão epistémica alternativa a partir da des-construção do(s) conceito(s) radica, desde logo e como propôs Bruno Martins, numa percepção vivida do “colonialismo enquanto uma massiva expropriação da dignidade”.

Para situar os conceitos, proponho a leitura que nos oferece Maldonado-Torres:

a colonialidade refere-se a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, no entanto, em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, acrescenta-lhe a forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si, através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. (id: 131)

Maldonado-Torres acrescenta ainda que, embora o colonialismo preceda temporalmente a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo, i.e., “a mesma mantém-se viva em manuais de aprendizagem, no critério para o bom trabalho académico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspetos da nossa experiência moderna” (id: *ibid*). Ideia que parece reiterada pelas palavras de Eduardo Lichuge, quando invoca o necessário trabalho de “resgate da identidade e personalidade cultural dos moçambicanos que, no discurso político, tinha sido desprezada durante a noite colonial”, ou ainda, de Bruno Martins quando nos deixa a questão, “como é que nós nos libertamos da marca dos antigos senhores?”. O momento de apropriação, expresso com o colonialismo, revela-se, ainda, como momento de expropriação com a perenidade da colonialidade:

Antropólogos olharam para outras culturas por meio de lentes comparativas. Artistas modernos olhavam para os artefactos não europeus como fonte de inspiração e sedução, que pareciam resistir à deterioração da civilização. O sistema de arte ocidental apropriou-se e saqueou objetos não europeus, colocando-os dentro da caixa de arte primitiva. (Catarina Martins)

A abordagem decolonial parece tanto mais urgente quanto ela não se reporta estritamente a uma relação de poder, ela extravasa-a para o domínio da relação do saber, combinatória que Maldonado-Torres identifica como uma “colonialidade específica do ser”:

se a colonialidade do poder se refere à inter-relação entre formas modernas de exploração e dominação e a colonialidade do saber tem a ver com a função da epistemologia e as tarefas gerais da produção do conhecimento na reprodução de regimes de pensamento colonial, a colonialidade do ser refere-se, então, à experiência vivida da colonização e ao seu impacto na linguagem. (id: 130)

Esta visão ancora-se no princípio de que a linguagem “não é algo que os seres humanos têm, é algo que eles são” (Mignolo, 2003: 669), é algo que veicula a experiência vivida – não deixando, no entanto, de considerar, como enfatizam Turner e Bruner, que “a experiência de vida é mais rica do que o discurso” (1986: 143) - experiência esta que, ao extravasar a sua referencialização ao domínio do poder, adicionando-lhe o domínio do saber, remete a abordagem decolonial para uma transcendência da raça, para a evocação de outras formas de diferenciação humana, como é o caso do gênero, da casta, da sexualidade, que se lhe acrescentam. Deste modo, as expressões de colonialidade – ou a emergência da decolonialidade - não se reporta(m) estritamente ao momento da ‘noite colonial’, como referiu Eduardo Lichuge, ou ao espaço colonizado, propriamente dito, mas transcendem-nos – espacial como temporalmente – nas *marcas* que, depois daquele momento, permaneceram, particularmente por via da colonialidade do saber, uma colonialidade no plano epistémico, mas igualmente ontológico. Alguns testemunhos ouvidos neste Encontro deixaram-no particularmente claro:

Essa educação pensada por nós e para nós, ela foge dos padrões formais (...); a gente precisou desfazer muita coisa, a gente precisou reaprender muita coisa, a gente precisou aprender de novo o aprendido para voltar a aprender. E nesse processo de desconstrução para construir de novo é que a gente construiu a pedagogia crioula, a pedagogia da resistência. (Fabiana Vencezlau)

Outros registros, mais poéticos, mais políticos, mais artísticos são reveladores de como a arte, arte que é vida, se revela uma linguagem pertinente a este exercício de decolonialidade. Na sua alocação sobre os saberes decoloniais do Orixá Exu, Felínio Freitas desenvolve uma reflexão em torno da *mediação da leitura*:

Mediadores e mediadoras de leitura têm a missão de deseducar os sentidos colonizados, historicamente. A mediação de leitura [é vista] enquanto uma possibilidade poética, estética, política, afetiva, assim como as outras possibilidades de reinvenção presentes na encruzilhada que é o local onde vive e atua esse Orixá mensageiro chamado Exu, e a tarefa de um mediador ou de uma mediadora de leitura é de soprar encanto para a vida, por meio da poesia, por meio dos livros, por meio de pensar outras possibilidades de estar e de existir poeticamente, afetivamente na sociedade.

Sobre os lugares do corpo, a expressão artística é ainda um modo de desconstrução das suas heranças percebidas, como explica Luciana Lucena na sua alocação em torno do *corpópolítico*:

A arquitetura do corpo, ela é política, (...) e percebendo o corpo como a nossa maior potência criativa, em signos, em subjetividades, esse experimento ele é realizado a partir da nudez, dialogando com essa necessidade de enfrentamento de uma normatividade colonizadora, que tentou vestir nossos corpos e calar nossas vozes de uma forma muito bruta. E isso, dentro de um processo civilizatório ocidental, (...) que associou a nudez exclusivamente à sexualidade, e criou sobre ela padrões de consumo e, portanto, criando um controle sobre o poder dos corpos. Então, a nudez aqui é uma

opção simbólica, pretendida enquanto armadura de enfrentamento num processo artístico político contínuo de decolonialidade.

A resistência a esta *colonialidade do pensamento*, de que fala Catarina Martins quando se reporta às “metáforas botânicas e jardineiras da educação”, pressupõe, neste caso, uma concepção de criança “que torna visível a articulação entre o poder e a produção de saber e os seus efeitos produtivos naquelas que são as imagens nas quais a criança se deverá tornar”. Neste *tornar-se* pereniza-se uma concepção de criança que veicula os valores ocidentais, uma determinada ordem (exclusiva) de leitura do mundo e da vida:

O educador, como jardineiro, vê a criança como uma semente ou como uma planta, mas a infância como uma plantação é o espaço conceptual de governo para o florescimento, que há-de continuar e alimentar a noção de civilização ocidental. (Catarina Martins)

A abordagem decolonial procura, em síntese, o reconhecimento da diversidade epistémica e leva, de acordo com Maldonado-Torres, “a conceber os conceitos de descolonização como convites ao diálogo, e não como imposições de uma classe iluminada” (id: 162), como reitera Bruno Martins:

Eu creio que existe uma riquíssima biblioteca anticolonial, assim nós tenhamos essa capacidade de escuta, assim nós nos desloquemos dos nossos lugares de privilégio e de poder para constituir outras alianças e outras formas de pensar o mundo, a partir de um olhar que não nos coloque apenas enquanto sujeitos que, distanciadamente analisam com naturalidade o mundo em que vivemos.

da educação artística, em jeito de conclusão

Repesco aqui a expressão que dá título a esta reflexão, enquanto *relatos do vivido*, ouvida numa interpelação à mesa (cuja pessoa emissora não consigo nomear), e a qual parece levantar duas grandes questões:

I Num primeiro momento, a interpelação interroga o *grande leque* que é a educação sob o ponto de vista da sua unidade ou *separação*, como que procurando desvendar uma espécie de *modus faciendi* da coisa. Não fica claro se falamos aqui de educação no geral, mas pareceu-me adequado acrescentar-lhe *artística*, visto estarmos num Encontro sobre educação artística.

A propósito do *modus faciendi*, parece-me pertinente trazer a esta reflexão de novo Guy Berger, quando, em determinada altura, e discutindo o trabalho de investigação em educação, ele se pronuncia sobre as Ciências Sociais em geral (nas quais enquadra as da educação) e aquelas que enquadrámos no mundo das ciências naturais:

a diferença essencial entre a investigação em [Ciências Naturais] e a investigação nas Ciências Sociais não incide apenas nas metodologias utilizadas, mas fundamentalmente na relação que temos com essas ciências, ou melhor, na relação entre elas e a nossa experiência pessoal. [...] Ora, tudo o que as Ciências Sociais dizem e fazem reenvia-nos em geral para qualquer coisa de que já temos experiência. [...] A investigação em Ciências Sociais tende, pois, a ser sempre um trabalho de reelaboração, de reinterpretção de um conjunto de fenómenos que todos nós experienciamos (1992: 24)

Seria tentado a dizer que a separação é um falso problema, que o problema se situa mais nesta circunstância de trabalharmos com fenómenos que experienciamos, embora numa relação que não se esgota na apreensão da experiência, nem ainda na interpretação da experiência, mas que, sobre ela exerce um trabalho de reelaboração, de reinterpretção, como diz Berger. Os relatos do vivido aqui trazidos, particularmente (mas não só) no âmbito da decolonialidade parecem-me, a este título, claros como bem ilustra Catarina Martins:

O fracasso em ser criativo tende a ser entendido em termos de falta de mérito e de esforço e sempre como resultado de um ato de escolha. Um dos desejos que desafia de facto a compreensão da sociedade ocidental contemporânea é o desejo de não ser criativo.

Quando acrescentei o artístico à educação, admiti poder estar a entender este *grande leque* como reportando-se às várias áreas ou disciplinas artísticas, parecendo então que o separar, em algum sentido poderia significar tratar de modo diferente, mas poderia igualmente significar hierarquizar. Ora, ao construir esta reflexão tendo por base a escuta atenta de uma parte substancial dos painéis e comunicações que ocorreram no encontro, sobre os e as quais procurei efetuar uma análise sistemática que desse conta das questões mais emergentes, das questões mais sensíveis, qual não é a minha surpresa quando identifico sobretudo questões em torno dos lugares, do corpo, da identidade, da cultura, da decolonialidade, por fim. A discussão sobre educação artística parece, assim, distanciar-se das disciplinas artísticas - que não da arte - identificando dispositivos como disposições que se inscrevem num trabalho de cunho marcadamente interpretativo como parece bem patente nestes dois trechos da fala de Luana Andrade sobre as *pedagogias da deriva*:

A educação artística em sua forma ampliada é, na verdade, um processo formativo das subjetividades e que não se dá, exclusivamente, por via institucional, mas também e sobretudo através da diversidade dos espaços e dos encontros com a arte.

Uma pedagogia da deriva interessa-se, portanto, em acolher o mistério para que sobrevivam as perguntas. Quando a curiosidade ingênua se transforma em curiosidade epistemológica, o encadeamento de perguntas se cria, a curiosidade epistemológica é a pergunta sobre a pergunta, como lembra Paulo Freire, e nos fará perguntar sobre nós mesmas, sobre o que se passa ao nosso redor, sobre a nossa quotidianidade.

II Num segundo momento, a interpelação contida no título desta reflexão remete para a ideia de um *meio-termo*, da indagação do *lugar em que a gente se encontra*. Considerando a diversidade de proveniências de lugares, culturas, identidades presentes neste Encontro, importa precisar o lugar do meio? A autenticidade dos relatos do vivido, assentes nesta diversidade, requer uma modulação que, ao valorizar o centro prescinde das margens?

José Alberto Correia fala da importância em educação de valorizar uma *epistemologia da testemunha*, que não se confunde com uma *epistemologia do testemunho*. Esta reporta-se “a fenômenos que transcendem aquele que testemunha, sendo que este testemunho, à semelhança com o que se passa no campo jurídico, constitui uma expressão incompleta ou deformada dos fenômenos a que eles se referem”, para concluir que a epistemologia do testemunho “se situa sempre num regime de verdade” (2019: 30). Por outro lado, e contrariamente a esta,

a epistemologia da testemunha situa-se num registo de autenticidade que supõe que aquele que testemunha é um sujeito comunicacional que se constrói na troca de testemunhos. O testemunho não é nem mais nem menos verdadeiro, mas constitui uma expressão mais ou menos deformada de um sujeito que procura narrar-se como uma história. [...]. (id: ibid)

Esta epistemologia da testemunha integra assim, ainda nas suas palavras, a dimensão da *controvérsia* - que a rutura com o senso comum em investigação pareceria elidir pela construção de um senso comum esclarecido -, a dimensão da *mestiçagem* - que pressupõe a convivência em educação dos saberes científicos com os saberes profanos - e a dimensão da *fronteira*, que separa, mas que, igualmente pode contribuir para articular e complexificar os saberes.

A epistemologia da testemunha pode ainda sustentar, creio, a indagação que José Paiva deixa no ar, a propósito da educação artística:

Para mim, o grande problema não é saber se a educação artística tem tempo, se é reconhecida, se o governo olha para ela como deve olhar, todo esse problema institucional. Eu acho que o problema fundamental da educação artística é nós sabermos, quando temos os alunos à frente, o que é que fazemos nas aulas? O que é que nós fazemos com os alunos, que seja diferente dessa rotina que está instalada? O que é que nós queremos ensinar aos alunos? Queremos ensinar a serem artistas para que os mais habilidosos sejam os melhores alunos ou estamos a contribuir para a formação de cidadãos? Pensar na formação de professores de educação artística tem de partir deste pensamento.

Bibliografia

BAUMAN, Zigmunt (2001). *Comunidade. A busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, Ltda.

- BENJAMIN, Walter (2012). *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- BERGER, Guy (1992). A investigação em educação: Modelos socio epistemológicos e inserção institucional. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, nº 3/4, 23-36.
- CHARLOT, Bernard (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- CORREIA, José Alberto (2019). Contributos para uma (re)introdução às Ciências da Educação. In Antunes, M^a João *et al* (Orgs.), *Ciências da Educação em Portugal; saberes, contextos de intervenção e profissões*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. ISBN: 978-989-54655-0-7.
- CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel (2001). Da crise da escola ao escolocentrismo. In Cortesão, Luiza; MARQUES, Paulo; STOER, Stephen (Orgs.), *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à "educação" da crise*. Porto: Edições Afrontamento, 91-117.
- DUBAR, Claude (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.
- INGOLD, Tim (2018). *Anthropology. Why it matters*. Cambridge : Polity Press.
- LE BRETON, David (1990). *Anthropologie du corps et modernité*. Paris : PUF.
- MALDONADO-TORRES, Nelson (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". In Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. pp. 127-167. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1999). *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes Editora.
- MIGNOLO, Walter (2003). Os esplendores e as misérias da 'ciência': colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. In Sousa Santos, Boaventura de (ed.), *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as 'ciências' revistado*. Porto: Edições Afrontamento, 631-671.
- SENNETT, Richard (2012). *Together. The rituals, pleasures and politics of cooperation*. New Haven & London: Yale University Press.
- TURNER, Victor; BRUNER, Edward (1986). *The anthropology of experience*. Chicago: University of Illinois Press.
- WEBER, Max (1971). *Économie et société*. Paris: Plon.

A PARAGEM DO TEMPO

Cristiana Santos, Raquel Boavista,
Sofia Azevedo e Sofia Ferreira

FBAUP

RESUMO

Quando refletindo sobre o encontro do 7ei_ea, as memórias levam-nos bem para além daquilo que foi partilhado dentro das quatro paredes institucionais, dando mais valor aos contextos informais, os quais nos permitiram realmente um encontro com as pessoas, os diálogos, as escutas, num constante sair de nós, na reflexão com outros contextos e vivências.

A ideia de Cabo Verde começou vaga, quase até utópica. Não sa-
bíamos nada de específico. Foram algumas as vezes que, dadas as
nossas perguntas preocupadas com esse futuro incerto, tais como
“Como é que vamos?”, “Com que dinheiro?”, “O que vamos fa-
zer?”, que ouvíamos: “Não se preocupem. Lá chegaremos”.

A partir de um trecho de Walter Benjamin (as cited in Mass-
schelein, 2008): «a revolução está no caminhar, e não depende
da terra prometida para onde ela [nos] levaria» (p.37). Jan Mass-
schelein fala-nos de uma *pedagogia pobre* «[que] não promete lu-
cros. Não há nada a ganhar (não há recompensa), não há lições
a serem aprendidas (...) ela oferece tempo e lugar, o tempo e
o lugar da experiência» (Masschelein, 2008, p.43). A falta de
intenção, a falta de projeção para o futuro transforma a postura
do professor.

Citando novamente Masschelein (2008) e a sua *pedagogia po-
bre*: «ela não nos direciona, não nos leva à terra prometida, mas
nos impulsiona. Ela não nos diz aonde ir, mas impulsiona para
que nos desloquemos de onde estamos, de quem somos» (p.39).
«A pedagogia pobre oferece meios que nos auxiliam a assumir
a posição do vulnerável, a posição desconfortável, a exposição»
(idem, p.44). Abdicamos, assim, da nossa necessidade de contro-
lo, abrimo-nos ao desconhecido e permitimo-nos confiar. A ex-
periência, começou, por isso, muito antes do encontro começar,
antes até de entrar no avião. Apenas nos foi dito que ajudaríamos
na organização do 7ei_ea, nada muito formal e específico. Torna-
mo-nos então parte do grupo de apoio, ajudando no secretariado
nos dias que antecederam ao encontro, e no local enquanto uma
equipa de “tarefeiras”, colmatando necessidades pontuais.

Quando refletimos sobre o encontro do 7ei_ea, as memórias levam-nos bem para além daquilo que foi partilhado dentro das quatro paredes institucionais, dando mais valor aos contextos informais, os quais nos permitiram realmente um encontro com as pessoas, os diálogos, as escutas, num constante sair de nós, na reflexão com outros contextos e vivências¹.

Em Cabo Verde, fora da instituição, fora do território físico e emocional de todos os dias, sentimos que podemos existir de outra forma. A ideia utópica de *scholè* materializou-se, um espaço de tempo livre, de interesse. Onde se suspende o quotidiano dos indivíduos, deixamos de ter presente as nossas responsabilidades e afazeres diários. Onde se *profanam* conhecimentos e certezas, onde nos pomos em causa e nos permitimos fazer ruir as nossas concepções. Onde se presta *atenção*, tivemos tempo, pudemos ouvir, ver e apenas absorver.

- C A ida às calceteiras foi a minha preferida².
- SF Foi, mas também foi muito estranho. O que é que eu tenho a dizer aqui? Não tenho nada.
- SA Eu também senti que não tinha nada a dizer. O que eu quis foi ser esponja, só quis estar a ouvir. A parte mais esquisita até foi quando prepararam toda uma refeição para nós e não estavam a comer connosco.

¹ Visitámos a ilha de Santo Antão e, em Lajedos, almoçámos na Babilónia onde, uma vez mais, a partilha de comer e beberes aproximou ideias e vontades. Em Mindelo, realizaram-se encontros com a comunidade de Alto de Bomba, com o grupo Mudjer D’Obra, no contexto do trabalho lá desenvolvido com a colaboração do IDENTIDADES_Colectivo de Acção/Investigação (ID_CAI). Visitámos o projeto “Neve Insular” – cultivo de algodão ecológico – situado no Centro Agroecológico do Madeiral, periferia da cidade do Mindelo.

² Em Alto de Bomba, zona periférica do Mindelo, ilha de São Vicente onde decorreu o 7ei_ea, decorre a “Iniciativa Outros Bairros” (IOB), uma ação de urbanismo a partir do modo de vida da população, do qual o ID_CAI faz parte. No âmbito IOB surgiu um grupo de calceteiras, todas mulheres da zona que foram formadas na obra e hoje se dedicam a tal atividade.

- Aí é que não me estava a sentir bem. Eu queria comer com aquelas pessoas.
- SF Eles acabaram por comer no fim, deixaram toda a gente se servir e só depois se serviram. Mas isso também aconteceu na própria faculdade.
- SA Não quer dizer que seja vassalagem, pode ser aquela coisa de bem receber, de receber alguém. Preparamos esta comida para vocês, sem pensar em nós.
- R Não consegues olhar para isso sem a questão da raça. Porque é que elas estão a fazer isto por nós?
- SA Eu não pensei na raça por acaso.
- R Não queremos pensar. Ao terem essa reação, a primeira coisa que te ocorre é essa. Pode até não ser. Pode ser só uma coisa do bem receber.
- SA Eu fiquei sensibilizada com a realidade tão difícil que elas têm, com tão poucos recursos. Fiquei a pensar como sou privilegiada, como o facto de estar lá me tornava privilegiada. Tínhamos um banquete posto para nos receberem e no entanto, vês tanta dificuldade à volta. Aquelas mulheres que têm tantas bocas para alimentar, que dali a uns dias sabiam que iam ficar desempregadas e que ainda cozinharam aquelas coisas para nós. E nós não tínhamos nada para dar, só ficamos a ouvir.
- C Demos a nossa presença. E dissemos que, aquilo em que elas acreditam, nós também acreditamos. Porque a maior parte das pessoas no contexto delas não acredita.
- SF Demos os nossos ouvidos.
- SA Sim, mas pareceu-me pouco. Porque a seguir vais apanhar um avião e vens embora dali.

De volta à nossa realidade, da qual não podemos fugir, a magia desapareceu um pouco. As paredes que nos rodeiam, tanto nas faculdades, como nas escolas onde estagiamos³, fazem-nos sentir insignificantes e sem poder de ação. Por momentos, acreditamos que fomos comprometidas pela tal burocratização, carregada de individualismo e competitividade. A esmagadora sensação de pequenez, faz-nos duvidar de nós mesmas e sentir que somos apenas mais uma peça na engrenagem. Porém, continuamos a acreditar num anti-academismo.

Parece quase caricato reparar, que quando o termo *scholè* nos foi apresentado – a partir das palavras de Masschelein & Simons (2012) –, no início do nosso mestrado, este nos soava absurdo, impossível de concretizar⁴. No entanto, analisando, agora à distância, a nossa *paragem* por Cabo Verde, esta tornou-se a nossa *scholè*. E, como utopia que é, apesar de a perseguirmos, esta fuge-nos, e parece ficar cada vez mais longe, dentro de um recanto saudosista da nossa memória.

- SA Eu senti uma leveza, senti-me leve, muito leve.
SF Mas foi por estares numa bolha onde não tens as tuas responsabilidades.
C Pois, não deixou de ser férias. E foram as férias mais fixes porque eram férias com um propósito. É mesmo

3 Este texto foi produzido em maio de 2022, altura em que ainda estávamos em pleno estágio, em quatro escolas cooperantes do MEAV.

4 Maarten Simons & Jan Masschelein, a partir de *School – A Matter of Form* (2008), introduzem a ideia de *scholè* como um espaço de “tempo livre”, partindo do próprio significado da palavra em grego: tempo livre, atraso, descanso... No entanto, a ideia de tempo livre não significa tanto um tempo de lazer, mas sim um tempo para estudar e exercitar, um tempo afastado da ideia de produtividade ou de tempo produtivo. No contexto grego, a escola seria um espaço livre das ocupações diárias, económicas e políticas, um espaço real com um espaço e tempo próprios, onde as pessoas seriam expostas a coisas reais (p.72).

difícil ter esse tipo de experiências. Proporcionares-te a ti sozinha, descontextualizada...

SA Tens de ter tempo...

C Não, tens é de conhecer. Nós tivemos estas experiências porque as pessoas que nos levaram lá já conheciam. Foi muito fácil termos esta experiência, não só porque tivemos uma relação mais próxima com aquilo que era a realidade local, como também foram experiências dos nossos interesses, portanto, são as duas coisas juntas.

SA Ainda assim não acho que a leveza tenha sido só das “férias”...

SA ... foi também uma sensação de liberdade, mas de liberdade do pensamento, como se estivesses mais disponível, estivesses mais predisposta a pensar em outras coisas que habitualmente não estás. Também por uma questão de tempo. O tempo que abrandou...

R Sim, é isso! O tempo abrandar, isso é coisa que aqui... aqui o tempo não abranda!

SF Tinhas um foco, o foco é estar ali e ponto final.

SA ... estar ali, escutar e ser “esponjinha”. Só estar.

Em Cabo Verde, o tempo desacelerou... A *paragem* do tempo — pedindo o termo emprestado a Fernando José Pereira — tornou-se numa contemplação ativa, algo que pára e que age. Nesse tempo, sentimos uma informalidade crescente entre boa parte dos nossos professores e participantes do mesmo encontro e nós, alunas, imbuída numa espécie de *sedução*. Sedução essa que nos alicia, que nos chega de mansinho, aproximando-se dos nossos interesses. Porém, somos nós que vamos caminhando no sentido das intenções do sedutor/professor.

Fora das quatro paredes da sala de aula, conseguimos olhar para os nossos professores sem os endeusar, apenas como meros terrestres mortais. A sua capa de imortalidade perde-se quando se sentam ao nosso lado para jantar, quando partilhamos a mesma garrafa de vinho ou a mesma comida. Contagiadas por esse tempo livre, conhecemos pessoas, abrimo-nos a outras conversas, a novas formas de ver e de escutar. Porém, o debate e os pequenos conflitos, tais como: “Ora prova lá este grogue” [mas eu não bebo álcool] ou “Já provaste este peixinho?” [mas eu sou vegan] estão presentes em todos os momentos do dia, sem nos deixar acomodar às certezas que tomamos como nossas, como fazendo parte do nosso eu. Questionamos, expômo-nos ao novo, ao inesperado, aos conflitos, numa constante dúvida sobre as nossas escolhas e verdades.

R O que Cabo Verde nos deu? Mostrou-nos essa possibilidade de horizontalidade pedagógica. Sabemos que é uma utopia. Ou achamos que sim. Onde é que nós estamos agora? Olha eu estou na lama. O fim de Cabo Verde coincidiu com o início dos nossos estágios, viemos de lá com uma energia diferente. Com o tempo, a realidade da escola, da máquina escolar, aniquilou-nos.

SF Existia uma ideia ideal que tínhamos no início, acreditamos nela. Uma ideia utópica, ideal. A horizontalidade. Agora, no final do nosso estágio, sabemos que está cada vez mais distante. Andamos, andamos, queremos ir naquela direção, mas estamos a ser formatados no sentido oposto. Por muito que nós queiramos chegar lá, não sabemos como. E estamos sempre a cair, no erro. E trazemos coisas connosco que, lá está, não são neutras. Nós somos parte do problema... No início achávamos que

íamos resolver tudo... que íamos boicotar, que seríamos os heróis aqui da onda...

SA Quando ficas com uma relação um bocadinho mais horizontal com eles na sala, de repente quando não flui, voltam os nossos automatismos, as necessidades de exigir, de sermos autoritárias, de pedir silêncio, foco, etc. Sinto que, nesses momentos, não posso simplesmente deixar fluir. Onde é que ia se deixasse fluir?

SF Poder podes, mas ...

SA Se calhar eu podia deixar fluir, mas se calhar tudo o resto à volta, ia-me impedir que eu deixasse fluir. Tens uma série de burocracias, regras e imposições. É a escola, não podes deixar fluir. Ou porque é intervalo, ou porque têm que dar qualquer coisa para tu avaliares. Não podes deixar fluir...

R E não te sentirias bem contigo mesma. Muitas vezes nós culpamos a escola, dizemos que a escola é que é o problema, que não nos deixa fluir. Mas, lá está, nós também, se deixarmos fluir, ficamos assustadas com a ideia de “não estão a fazer nada”, “não estão a aprender nada”, “isto é um caos”, “é só barulho”, “isto é falta de respeito”.

C Para mim o que tem sido mais constrangedor é o tempo. Tenta-se potenciar esses espaços mas depois é “vamos lá que não temos tempo”, “temos que cumprir”. Perde-se o propósito na corrida que é alcançar aquilo a que, juntos, nos propusemos, mas totalmente desatentos ao facto de que, para chegarmos lá precisamos de tempo. Tempo para os alunos se permitirem envolver mas, também, para não o fazerem e podermos falar sobre isso, “olha, porque é que vocês não estão interessados”, “como podemos mudar?”, “O que vocês sentem?”. Isso

nunca se pergunta, fazem-se sempre pressupostos, por falta de tempo. Por isso é que eu acho que em Cabo Verde nós tivemos tempo. Nós estivemos despreocupadas, e por isso é que se calhar se conseguiu construir outro tipo de relação e de experiência.

É nesta experiência que sentimos que nos aproximamos de uma horizontalidade pedagógica, algo que, até agora, apenas se debatia, teorizava, refletia nas aulas e nos trabalhos de grupo. Algo utópico e nunca antes vivido nesta pele de alunas com mais de quinze anos de experiência. Pareceu-nos possível, como professoras em construção, viver e criar relações transparentes, com nivelamento e distribuição de poderes, numa relação de partilha e construção de projetos em conjunto, numa responsabilidade partilhada, numa co-responsabilidade, na desburocratização da relação pedagógica e dos papéis que se (auto)assumem, numa relação que não se prende às formalidades, no reconhecimento de todos e de cada um dos sujeitos enquanto indivíduos com vontades e vozes próprias.

Sabemos que talvez não tenhamos experienciado uma horizontalidade pedagógica *per si* porque nenhum de nós estava a cumprir as suas funções enquanto professora e aluna. Estávamos simplesmente numa memória do que isso é/representa. No entanto, foi suficiente para evidenciar que, para encontrarmos este espaço de relação pedagógica, precisamos de nos desviar, de sair dos espaços formais, dos próprios papéis fechados que assumimos, de abrandar, de ociosar e de ter tempo, de partilhar momentos do quotidiano (como as refeições, caminhadas, esperas), que nos permitem ver, mostrar e relacionar com os sujeitos nos seus diferentes contextos, livres de expectativas ou intenções.

- R Eu honestamente sei que para mim aquilo deu-me um *boost* de energia quando cheguei aqui mesmo fixe.
- C Para mim, foi um choque gigante entrar no estágio.
- SF É assim, foi um *boost* de energia, efetivamente. Mas depois foi uma chapada de realidade quando chegaste à escola.
- R Sim, foi.
- SA Sim...
- R Mas ainda ficaste com aquele bichinho... não sei, eu ainda ficava com aquela... que tem vindo a decair... acho que não sou a única. Todas nós sentimos essa coisa, de que está a descer, está ali em baixo...
- SA Sim, sim.

Provavelmente são histórias como esta, que queremos manter vivas. Que necessitamos manter vivas. Queremos um anti-academismo, queremos mostrar a insurgência contra uma forma de pensar e de estar. Queremos resistir e insurgir contra a posição estereotipada de professor e de estudante, partindo de um lugar de escuta que, aparentemente, só parece poder existir ao “ar livre”. Será mesmo preciso “*destruir*” a escola, tal como nos dizia Ivan Ilitch?

Que histórias de educação artística queremos escrever no nosso presente? Aquelas que não se deixam domesticar por uma estrutura escolar imposta, altamente hierarquizada. Aquelas que nos fazem deslocar, sentir desconfortáveis, sair da nossa zona de conforto. Aquelas que nos fazem chorar, “berrar”, entrar em conflito e dissonância umas com as outras. Aquelas que nos incentivam a questionar todo o tipo de certezas que outrora tínhamos por garantidas. Que nos levam constantemente a boi-

cotar-nos, a tirar-nos o chão, a destruir o que tínhamos pronto, e começar outra vez de novo. No entanto, tentamos transformar essa fragilidade numa potência.

SF É a cena de não queres ser o típico professor. Isso deixa-te numa insegurança muito grande. Se tu fores autoritário, é fácil. Quer dizer, pelo menos não há aberturas para certo tipo de comentários. Vais estar a precaver tudo aquilo que é possível acontecer, e condicionares todo o teu comportamento e a tua maneira de ser, por aquilo que os outros vão pensar. Acho que não faz muito sentido, não é? Acaba por ser o que a escola acaba por fazer: cria uma data de regras e uma data de papéis, e não sei o quê, na insegurança de alguma coisa correr mal. Porque nós todos cometemos um crime, antes de o ter cometido. Porque o crime já está previsto. Tipo, tudo é burocrático. Tudo é institucional. Antes de qualquer coisa que tens de fazer, tens que pedir uma data de autorizações. Porque tudo tem que ter aprovação, senão não se pode fazer. Oh pah, pode-se fazer na mesma. Depois logo se há-de ver. A maior parte das vezes, as consequências não são assim tão graves. E aquilo que nós estamos a propor a fazer torna-se ainda mais difícil porque nós não queremos a coisa altamente controlada e altamente esterilizada.

SA Mas há uma coisa que Cabo Verde fez notar que é importante, que é essa parte da escuta e do tempo mas que tu aqui não consegues alcançar.

SF Em Cabo Verde não tínhamos de prestar contas a ninguém. Agora estamos a prestar contas. Para lá, fomos de peito aberto. Na escola, nem tu vais de peito aberto nem os miúdos vão. Estás constantemente a prestar contas.

- C E toda a gente está obrigada.
- SF Sim, mas constantemente a prestar contas: eu fiz isto, eu fiz aquilo... ou aquele merece tanto porque fez aquilo...
- SA Mas tu podes perfeitamente justificar porque é que numa aula ficamos “só a conversar”, por exemplo.
- SF Mas vais ter de justificar, não pode ser porque sim. Não podes admitir que falhaste. Tu nunca falhas. A escola não falha. A escola está sempre a falhar, mas nunca falha.
- SA Assumir o erro e assumir a frustração é uma coisa que falta à escola e é uma coisa que podia ajudar os alunos no seu crescimento e aprendizagem.
- C Eu hoje disse que estava a sentir-me fracassada.
- SF E eles?
- C “Oh... oh stora, eu estou interessada, mas não há tempo, não há tempo... não há tempo”. E eu: “Pois é, tens razão, temos pouco tempo”.

Falamos de utopia, como um lugar sem lugar, onde sempre que damos um passo em direção à utopia, esta afasta-se. Falamos de horizontalidade pedagógica, como um espaço de informalidade, de proximidade e de exploração conjunta. Falamos de uma pedagogia pobre como uma suspensão do tempo. Como um momento para esquecer as intenções e a pressão do que está por vir. Queremos, portanto, ser capazes de recriar *esse tempo livre, esse tempo de interesse, esse momento de e para estar atento*.

- R Cabo Verde puxou o nosso bom.

Bibliografia

- Simons, M., & Masschelein, J. (2012). School: A matter of form. In Gielen, P., & Bruyne, P. (Eds.), *Teaching art in the neoliberal realm: Realism versus cynicism*. Retrieved from <https://www.culturenet.cz/coKm-v4d994Swax/uploads/2018/08/Teaching-Art-in-the-Neoliberal-Realm.pdf>
- Illich, I. (1985). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes.
- Masschelein, J. (2008). E-ducando o olhar: A necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação & Realidade*, 33(1), 35-47. Retrieved from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227051005>

PASS-AGEM. RELATO DE UMA EXPERIMENTAÇÃO INCORPORADA

Flávia Lira

i2ADS/FBAUP

Resumo

Esse breve relato versa sobre o(s) corpo(s) em movimento nas vivências e partilhas no 7º Encontro Internacional sobre Educação Artística (7EI_EA) em Cabo Verde. Tem por objetivo refletir a experiência e os atravessamentos provocados pelas escutas, ações, movimentos, caminhadas, durante o encontro ao conhecer o território (Ilhas São Vicente e Santo Antão), a cultura e as práticas educativas em artes.

O relato aborda a relação corpo-caminhar-experiência e propõe uma metáfora visual com a instalação *transpassantes*¹, que constitui uma poética de um corpo composto/afetado que se elabora no ato de caminhar junto a outros.

¹ A instalação *transpassantes* fez parte do vídeo experimental *Raízes Aéreas de um Manguê Vermelho*, contemplado pela Lei Aldir Blanc PE/BR e realizado entre janeiro e abril de 2021, apresentado durante o VII Encontro Internacional sobre Educação Artística na comunicação *Formas parideiras de outras formas: relatos, vivências e experimentação artística com a argila*, dia 05 de outubro de 2021.

A chegada

Em meus caminhos, a chegada é sempre partida para outros lugares.

Lugar aqui entendido como um espaço de (construção de) sentido, que vai se compondo na medida em que nos deslocamos física e simbolicamente. Ao caminhar pelos lugares, algo (nos) acontece. A nossa presença altera a paisagem (Careri, 2017, p. 14), modifica seu significado – e pode nos transformar.

Como um processo relacional em contínua ação entre uma partida-chegada, o caminhar pode se constituir em uma prática educativa que tem por fundamento a escuta, o estranhamento e o movimento. Desse modo, a partida é pensada como um processo de abertura de caminhos (de si, do que sabemos/aprendemos); como uma aventura /deriva para chegar a algum lugar ou lugar algum, mas no sentido de sair do (seu) lugar. De distanciarmos do que conhecemos/ vivemos, dos lugares que ocupamos; para imaginar outros lugares possíveis, que sonhamos e que queremos/desejamos.

[...]Eles caminham sem seguir nenhuma senda, por uma paisagem em contínuo devir, sem passado nem futuro (Careri, 2017, p.14)

Nesse sentido, o ato de caminhar também pode ser traduzido como uma prática artística sobre o nosso próprio corpo – sobre como sentimos, interagimos e articulamos as diferentes geografias, culturas, existências, às nossas movimentações no/com o mundo. Prevê uma vontade da presença de “outro(s)” (lugar, existência, cultura, sentido), do diferente, diante de quem sou, e

se organiza em um tempo-espço relacional singular que acontece entre a partida e a chegada.

Chegar a Cabo Verde foi, antes de qualquer coisa, uma viagem no tempo-espço por acessar uma memória ainda não vivida, mas que está impregnada em nosso imaginário e que remonta a formação do povo brasileiro e sua constituição histórica – disseminada pelas narrativas hegemônicas como “legado de civilidade” na colonização européia sobre os povos indígenas originários e sobre o rapto e escravização dos diferentes povos de nações africanas.

“O que isso demonstra, acho, é quão impressionáveis e vulneráveis somos diante de uma história, particularmente durante a infância” (Adichie, 2019, p.13)

Pisar em solo africano por Cabo Verde trás uma sensação de fazer o caminho de volta na história; agora procurando observar as estruturas coloniais que permanecem lá e cá, em Cabo Verde e no Brasil.

Chimamanda Ngozi Adichie (2019), em seu livro sobre o perigo da história única, reafirma a importância das histórias vividas e da escuta das diferentes vozes enquanto possibilidade de reaver os sentidos usurpados pelos processos colonizadores dos corpos/ sujeitos, dos pensamentos/ imaginação.

Caminhar por Cabo Verde, pelas ilhas de São Vicente e Santo Antão, em presença e corpo coletivo, possibilitou pensar esta ação como prática artística. Tomo de empréstimo a fala do

Tony Tavares (2021)² onde ele comenta que “um corpo em movimento, cria”. Esse pensamento alude às vidas dentro da vida em constante contágio gestacional. O movimento de um corpo coletivo agrega (as questões e lutas), acolhe e/ou concebe outros corpos – filhos, artes, valores, pensamentos, mundos. Tem potencial transformador. É lugar de contato e de acesso ao mundo, de trocas e estímulos, de conflitos e saberes, em contínua experimentação da vida. Reflete as tensões, criações e contradições das pulsões inerentes à vida, ao paradoxo estranho-familiar – é um sobre-viver coletivo.

[...] A caminhada não se faz pelas calçadas e pelas ruas asfaltadas, e boa parte dela se realiza onde não temos o direito de ir... eles não querem pular as cercas... Para todos os outro, transpor obstáculos torna-se logo a ação criativa mais bela e mais regeneradora (Careri, 2017, p. 105-106).

Meu corpo é outro. Um corpo transpassado por outros corpos. Esse corpo estranho-familiar, sente-pensa, busca transgredir, desobedecer, libertar-se de sua própria forma.

Deslocar constantemente os desejos e as expectativas, os medos e os preconceitos. Colocar fora de lugar, demover muros, abrir buracos, construir pontes, colocar em relação lugares e pessoas que antes não se comunicavam (Careri, 2017, p. 122)

Assim fiz meus pés, de barro³, frágeis, vazados e suspensos, para que ao caminhar eu reforce essa consciência corpórea em afeta-

2 Comunicação realizada no VII Encontro Internacional sobre Educação Artística, dia 04 de outubro de 2021.

3 Aqui faço uma alusão à expressão popular portuguesa pé de barro que significa fragilidade e inconsistência.

ção a cada passo, e dessa forma possa experimentar a caminhada enquanto errante, em lugares outros.

Reflico agora observando a instalação *transpassantes* que essa criação reuniu, em si, um conjunto de proposições desde a matéria – o barro – ao conceito de caminhar coletivo, suspensão/suspeição, de transpassar e de avessar o corpo para esmiuçar as questões que estávamos vivendo no Brasil (período pandêmico regido por um *desgoverno* neoliberal/ negacionista), e que está a acontecer, onde o barro foi refúgio, foi possibilidade de contato com o (nosso) corpo-terra, cujos pés configuraram a base de seu (des)equilíbrio-movimento.

[...] El cuerpo de la resistencia no camina bien con solo una pierna, el par permite avanzar; cuando una pierna tropieza, las dos se precipitan, juntas son pilares del cuerpo (Walsh, 2017, p. 414).

Há algo marcante em uma caminhada que nos faz refletir e criar os caminhos para continuar a caminhar por outros terrenos (interiores). Algo que nos contagia em um abraço, em um sorriso ou aperto de mãos; no cultivo da terra, de amizades, na transformação das sementes (materiais e imateriais) em alimento. Ainda mais quando quem caminha não está só, e também não caminha sozinha, atua junto a outros – seres/ corpos – reconhecendo a potência e a ressonância do outro em si, ao participar do mistério do tempo em movimento de criação e vida.

Esse movimento propõe um envolvimento com o que nos rodeia; em re-unir corpos/ territórios/ culturas/ relações que foram separadas; em nos integrar aos (nossos próprios) contextos para criação de outras possibilidades de vida em coletividade.

Corresponde ao que está vivo em nós, ao que nos perturba em reverberação com o meio, que Rolnik (2018, p. 53) denomina de afetos⁴.

A ideia de envolvimento, aqui, não retira as complexidades, as singularidades, a diversidade e também não anula as desigualdades inerentes aos contextos e sujeitos, mas nos convoca a caminhar juntos (as) e a questionar (nos situar sobre) o modo como estamos vivendo em comunidade.

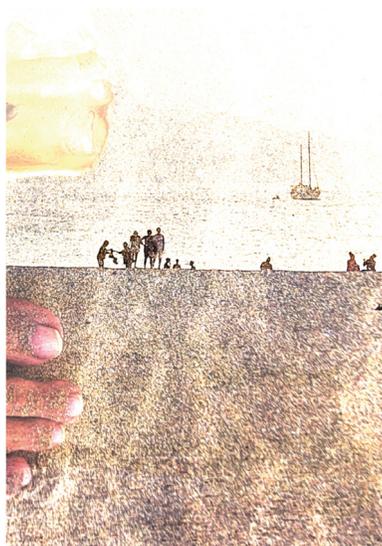
A narrativa visual nasce desse lugar de afetação aguçado pela partilha, presença e ação-reflexão, ainda que breve, da/ na vida e do/ no trabalho de artistas, arte/educadoras/es, professores, gestores, estudantes, de tantas pessoas com quem nos encontramos e que se sustentam pelas mãos, pelas vozes, pelas lutas e por diferentes práticas artísticas e educativas que cultivam esse movimento em seus territórios; pois põem em questão os termos e dispositivos usados para dividir, isolar, objetificar, precarizar, paralisar e mercantilizar a vida, ou seja, para des-envolver etnias, culturas, territórios, saberes e homogeneizar as diferenças.

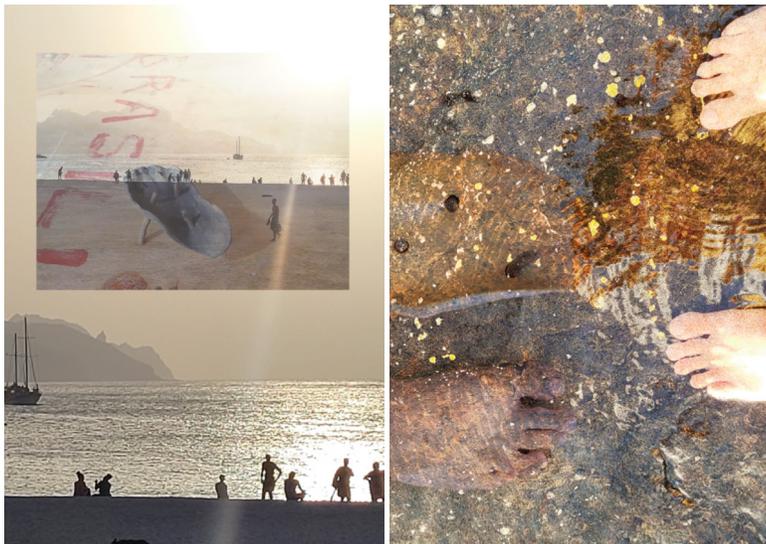
Nesta perspectiva, produzi uma narrativa visual sobre o vivido; o sentido nesse desencadear de memórias e imagens trazidas na bagagem, com o meu próprio corpo envolvido, deslocado, feito por esse caminhar junto.

4 Suely Rolink comenta que o termo “não deve ser confundido com afeição, carinho, ternura”, pois designa uma ‘emoção psicológica’, mas deve ser compreendido como uma ‘emoção vital’; “[...] pelo sentido do verbo afetar – tocar, perturbar, abalar, atingir” (Rolnik, 2018, p. 53).

Referências

- Adichie, C. N. (2019). *O perigo de uma história única*. São Paulo, Companhia das Letras.
- Careri, F. (2017). *Caminhar e parar*. São Paulo, Gustavo Gili.
- Rolnik, S. (2018). *Esferas da Insurreição*. Notas para uma vida não cafetinada. São Paulo, n-1 Edições.
- Walsh, C. (2017). (Ed). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo II. Quito, Equador, Ediciones Abya-Yal.





*Misturo sólidos com os meus líquidos
Dissolvo o pranto com a minha baba
Quando tá seco, logo umedeço
Eu não obedeco porque sou molhada*

Estrofe da música *Banho*, lançado no álbum *Deus É Mulher*, em 2018, por Elza Soares e composta por Tulipa Ruiz.



BIOGRAFIAS

AMANDA MIDORI

Doutoranda em Educação Artística pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (PT). Mestre em Arte e Design para o Espaço Público pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (PT). Especializada em Educação Inclusiva pelas Faculdades Metropolitanas Unidas, São Paulo (BR). Bacharel e Licenciada em Artes Visuais pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (BR). Adquiriu bolsa de estudos do Programa de Bolsas Luso Brasileiras do Santander Universidades. Atuou como professora-tutora do Ensino Superior na modalidade EAD no Complexo Educacional FMU/FIAM-FAAM, São Paulo (BR). Foi Bolseira de Gestão de Ciência e Tecnologia pela FCT no Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade – i2ADS/FBAUP. É atualmente Bolseira de Doutoramento pela FCT e investigadora integrada não-doutorada no i2ADS/FBAUP.

BRUNO SENA MARTINS

É Investigador do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES/UC). É licenciado em antropologia e doutorado em sociologia. Os seus temas de interesse incluem o corpo, deficiência, direitos humanos, racismo e colonialismo. É Coordenador do Programa de Doutoramento “Human Rights in Contemporary Societies” e Docente no Programa de Doutoramento “Pós-Colonialismo e Cidadania Global”. Foi Vice-presidente Conselho Científico do CES/UC (2017-2019).

CARLOS SANTOS

Faculdade de Educação e Desporto da Universidade de Cabo Verde. Doutor em História da Arte pela Universidade Nova de Lisboa. Professor e Investigador na Universidade de Cabo Verde. Membro do Conselho Científico do Instituto do Património Cultural e membro correspondente do CHAM-Centro das Humanidades (FCSH-UNL e Universidade dos Açores).

CATARINA (CAT) MARTINS

Catarina (Cat) Martins (pronomes neutros) é Docente da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, onde coordena o Programa Doutoral em Educação Artística. No i2ADS – Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade encontra-se a trabalhar

no projecto 'A Historicização da Criança Criativa na Educação'. O seu trabalho estabelece-se como uma história do presente da educação artística, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista e decolonial.

CRISTIANA SANTOS, RAQUEL BOAVISTA,
SOFIA AZEVEDO, SOFIA FERREIRA

Somos quatro professoras em construção, do grupo 600 (Grupo de Recrutamento das Artes Visuais), com sinal de perigo na estrada, com um passado em escultura e design gráfico, atualmente em estágio em escolas bastante distintas, provenientes do MEAV (Mestrado no Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário), entre a FPCEUP (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto) e a FBAUP (Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto). Continuamos a ver com olhos algo desconfiados o que se passa na escola e a (querer) acreditar, ingenuamente, que talvez sejamos capazes de mudar alguma coisa. Somos produto de um certo pragmatismo que fez parte da nossa geração à rasca e, por isso mesmo, sem qualquer constrangimento, nos auto apelidamos de “tarefeiras”, ou seja, “se é para ser, siga”, atitude que nos fez e faz embarcar em qualquer viagem.

EDUARDO LICHUGE

Eduardo Lichuge é doutorado em Etnomusicologia pela Universidade de Aveiro (Portugal). Actualmente exerce o cargo de Director da Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane, coordena a Plataforma ECArte-Comunicação, Arte e Sociedade da Escola de Comunicação e Artes-UEM. Desenvolve investigação no campo da Etnomusicologia, fontes históricas sobre a música em Moçambique, estudos em música popular e patrimónios. É investigador afiliado ao Instituto de Etnomusicologia e Estudos de Música e Dança da Universidade de Aveiro, (INET-Md) em Portugal, é membro da comissão científica do Bragança Music Fórum (Instituto Politécnico de Bragança, Portugal), e membro do Conselho Internacional de Música Tradicional, (ICTM) e, do African Music Study Group. Tem participação nos projetos Liber|Sound: Práticas inovadoras de arquivamento para a libertação da memória sonora. Música gravada, experiências transcontinentais, comuni-

dades conectadas, Universidade de Aveiro, (2020), Regions 2050: Mobile Spaces, Porous Borders – (African Technoscapes), Universidade de Witwatwrsrand, RSA, (2020).

ELISANGELA MONTEIRO

Licenciada em História da Arte pela Universidade de Coimbra. Integra desde 2016 a equipa do Centro Nacional de Arte, Artesanato e Design, Instituto Público sob superintendência do Ministério da Cultura e das Indústrias Criativas de Cabo Verde. Naquele instituto é responsável pelo acervo, trabalha em sintonia com designers e curadores que prestam serviços à instituição. É Co-coordenadora da Regulamentação do Sector do Artesanato em Cabo Verde, um projeto que assenta sobre três eixos de ação: Reconhecimento Profissional do Artesão, Inventário Nacional de Artesanato e a Certificação do Artesanato de Matriz a vigorar desde 2018, e é Coordenadora da exposição de artesanato em formato feira, parte integrante e realizado no âmbito da URDI - Feira do Artesanato e do Design de Cabo Verde, que se realiza na última semana de novembro situada na Praça Amílcar Cabral (Praça Nova).

FABIANA VENCEZLAU

Eu sou Fabiana Vencezlau, quilombola de Conceição das Crioulas, Salgueiro/PE - Brasil. Professora e pesquisadora quilombola, leciono na Escola José Nêu de Carvalho. Escrevo poemas e tenho graduação em Letras e Pedagogia pela FACHUSC – Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura e em Educação Intercultural no Pensamento Decolonial, estou mestranda em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Sócia da AQCC – Associação Quilombola de Conceição das Crioulas atuo em várias comissões. Como militante do movimento quilombola integro o Coletivo Nacional de Educação da CONAQ – Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais e sou membra do NAPP de Igualdade Racial da Fundação Perseu Abramo.

FLÁVIA LIRA

Doutoranda em Educação Artística pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto e colaboradora do ID_CAI (Identidades_Coletivo Ação/Investigação), do Instituto de Investigação

em Arte Design e Sociedade – i2ADS/ FBAUP. Mestre e bacharel em Design pela UFPE, colabora com o Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre o Imaginário – NIEI do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais/ UFPE. Docente do curso Design Gráfico da Universidade Federal de Pernambuco/ Campus Acadêmico do Agreste. Atua desenvolvendo pesquisas, formações, ações e projetos em arte e design junto às comunidades e aos grupos de produção artesanal, com ênfase na pesca e na cerâmica, no estado de Pernambuco/ Brasil.

GABRIELA CARVALHO

Gabriela Carvalho (Brasil, 1988) é escritora, curadora e pesquisadora na área de artes visuais. Atualmente, cursa o doutoramento em Artes Plásticas na FBAUP, onde desenvolve o projeto “Enquanto falo: uma desconstrução do logos curatorial em perspectiva decolonial”, financiado com a bolsa de doutoramento i2ADS/FCT. É investigadora integrada não doutorada no i2ADS e integrante do Identidades_Coletivo de Ação/ Investigação. É mestre em Artes (UEMG) e bacharel em Artes Visuais (UFMG). Desde 2011, organiza projetos de exposição em diversos espaços, transitando entre a cena independente, institucional e comercial de arte. Fundadora e integrante da Casa Camelo, uma iniciativa autônoma no campo das artes visuais que atua em projetos de fomento e difusão da produção artística em Belo Horizonte.

HENRIQUE VAZ

Henrique Vaz é professor auxiliar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Investigador do CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Doutorado em Ciências da Educação pela mesma universidade, leciona na licenciatura, mestrado e doutoramento desta área disciplinar, mas igualmente no mestrado de formação de professores das artes visuais em articulação com a Faculdade de Belas Artes desta mesma universidade.

No plano da investigação, os seus interesses privilegiam a formação e o trabalho em instituições educativas, a educação de adultos, a educação artística, a relação entre experiência e aprendizagem, as metodologias de investigação, a mediação social e educativa e os

estudos surdos, temas em torno dos quais se desenvolve maioritariamente a sua publicação.

Participa regularmente nos órgãos de gestão da Faculdade, destacando atualmente o Conselho do Departamento, o Conselho Científico e a Comissão de Ética.

INÊS BARREIRA

Nasceu no Porto, é doutoranda em Educação Artística na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto - FBAUP, bolsreira de doutoramento pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia -- FCT, - desde 2020, e investigadora integrada não doutorada do Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade - i2ADS. Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (2018) pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto - FPCEUP, e mestre em Arquitetura (2014) pela Faculdade de Arquitetura e Artes da Universidade Lusíada do Porto.

JAIR PINTO

Jair André Pinto dos Reis Nasceu a 30.11. 1977 em Lajedos, Santo Antão, Cabo Verde. Curso de professores de artes visuais – M_EIA, 2007. Curso de pós-graduação, especialização em cinema e audiovisual – M_EIA, 2011. Curso de Mestrado em educação artística – ESE_IPVC, Portugal, 2012. Doutorando em Educação artística – FBAUP, Portugal.

É Ativista social e cultural, Professor e artista visual do quadro do Ministério da Educação – em desempenho de funções no curso das artes gráficas – Escola Técnica do Mindelo, Professor e orientador no curso formação de professores de educação artística, na UNICV_FaED e Colaborador do Ministério da Educação em processos de revisão curricular, educação artística, desde 2008.

MANUEL FORTES

Manuel Fortes, nasceu em Mindelo, São Vicente, Cabo Verde em 1972, é Professor auxiliar graduado e Coordenador do curso de Educação Artística da UNICV-Faed – Universidade de Cabo Verde – Faculdade de Educação e Desporto; Doutorando em Educação

Artística pela FBAUP – Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto com o projeto “Tecendo olhares sobre a educação artística no EBO. Entre territórios e diálogos artísticos das ilhas de cabo verde”; é Mestre em Educação Artística pelo IPVC – Instituto Politécnico de Viana do Castelo; possui o Curso de Professores de Artes Visuais do M_EIA – Mindelo Escola Internacional de Arte; Formado com o Curso de professores do Ensino Básico; No início dos anos 90, fez Curso de Tecelagem, Tapeçaria, Desenho e Batik pelo CNA – Centro Nacional de Artesanato; foi Diretor do CNAD – Centro Nacional do Artesanato e Design de 2011 a 2015; Autor do Livro “Artesãos de Santo Antão”, Associação para a Cooperação Entre os Povos, 2010.

MARCOS BONIFÁCIO

Marcos Bonifácio Muthewuye, co-fundador do Movimento de Arte Contemporânea de Moçambique nasceu ao 19/02/1972 em Gaza - Moçambique. Formado pela Escola Nacional de Artes Visuais nível médio, licenciado em Artes Plásticas no Instituto Superior de Arte de Havana e Mestrado em Educação Visual pela Universidade Pedagógica de Maputo. Docente desde 2000 na ENAV, passando pelo Instituto de Magistério Primário- Chibututuine, Instituto Superior de Artes e Cultura; actualmente na Faculdade de Ciências e Tecnologias da UP-Maputo. Exposições em Moçambique, Cuba, Brasil e Portugal, vencedor em 2005 do prémio “CRIAR LUSOFONIA”, bolseiro do Centro Nacional de Cultura em Lisboa, co-autor do livro “Educação Visual 11º Classe”; publicações nas revistas de Moçambique KULIMAR (Artes Visuais - recurso para o Empreendedorismo Juvenil em Moçambique) e CUPULAS de Cuba (EI Arte Makonde) e no jornal UP-Maputo (Experiência da Arte – Princípio para a Educação Integral em Moçambique e Pensar a Arte na Universidade Pedagógica).

MARGARIDA DOURADO DIAS

margarida dourado dias, investigadora júnior integrada do i2ADS - Instituto de Investigação em Arte Design e Sociedade, da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto [FBAUP] desde 2020. Desenvolve investigação em Educação Artística, integrada no ID_CAI - IDENTIDADES_Collectivo de Acção/Investigação (<https://identidades.up.pt>), e também desenvolve atividades de

gestão de ciência e tecnologia. O percurso académico foi trilhado com: o Doutoramento em Educação Artística da FBAUP (2020); o Mestrado em Estudos Criança, Especialização em Comunicação Visual e Expressão Plástica, pela Universidade do Minho (2009); e a Licenciatura em Artes Plásticas - Escultura da FBAUP (1999). Entre 2016 e 2018 foi investigadora e artista no projeto Erasmus+ 'CREARTE - Creative School Partnerships with Visual Artists'. Desde 2021, participa no projeto Erasmus+ 'YUCUNET - Rede Yucatán-Cuba para o desenvolvimento de Mestrados em Arte Contemporânea e Gestão Cultural'. É investigadora responsável do projeto '[in]visibilidade das identidades nos manuais escolares portugueses do 1º ano do ensino básico de Estudo do Meio a partir de 1974' (2022.05056.PTDC), financiado pela FCT. Tem feito parte de diversas comissões organizadoras e científicas de eventos e publicações científicas.

LURDES GOMES

maria de lurdes azevedo moreira silva gomes, concluiu o Mestrado em Ensino das Artes Visuais (2010) pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Licenciatura em Design em Equipamentos 2002 pela Escola Superior de Artes e Design. Frequenta o Doutoramento em Educação Artística na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (2019). É investigadora colaboradora do i2ADS, desenvolvendo investigação em educação artística no ID_CAI. É Assistente Convidada no Instituto Politécnico do Cávado e Ave desde 2010 e na Escola Superior de Media Artes e Design desde 2017. É responsável pelas unidades curriculares de Desenho e Representação Técnica, Design de Moda, Ilustração Digital, Materiais e Processos de Produção e Design de Mobiliário e tem sido orientadora dos relatórios finais. Desenvolve pesquisas na Educação Superior em Design com foco em questões relacionadas à crítica, ética, design especulativo e a descolonização do design. É investigadora do projeto '[in]visibilidade das identidades nos manuais escolares portugueses do 1º ano do ensino básico de Estudo do Meio a partir de 1974' (2022.05056.PTDC), financiado pela FCT.

MARIA SUZETE BILA

Artista Plástica | Educadora de infância | Departamento da Infância e Juventude da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa. Equipa de

Intervenção e Capacitação Parental. Doutoranda na UL | UP através da Faculdade de Belas-Artes de Lisboa, Instituto de Educação e Faculdade de Belas Artes do Porto.

PAULO NOGUEIRA

Paulo Nogueira tem vindo a desenvolver a sua atividade docente e de investigação no campo da educação artística, quer no contexto da formação de professores de artes visuais, quer na orientação de teses e projetos de investigação ao nível do doutoramento. Na FPCEUP é docente de Psicologia da Educação Artística; Educação Artística e Cultura Visual; e Oficina de Escrita, em estreita relação com o Mestrado em Ensino de Artes Visuais em disciplinas relacionadas com a investigação e a prática docente em artes visuais. É professor no Doutoramento em Educação Artística na FBAUP e membro da sua comissão científica. Em ambos os contextos tem estado envolvido em equipas de coordenação e avaliação e em diferentes grupos de reflexão sobre educação artística, designadamente através da realização de debates e da participação em eventos científicos. É membro do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE/FPCEUP) e do Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade (i2ADS/FBAUP).

RITA RAINHO

Actualmente promove o seu projecto de investigação “Descolonizando Educação Artística: A Possibilidade de Outras Práticas no Ensino das Artes na CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa” como investigadora doutorada no i2ADS/FBAUP - Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade da Faculdade de Belas Artes - Universidade do Porto [Portugal].

É Doutora em Educação Artística, 2018. Desde então tem vindo a investigar as relações históricas e geopolíticas que determinam, desde os regimes coloniais de plantação e escravatura, monoculturas de formas de plantação, pensamento e produção artística ligadas ao algodão entre a costa da África Ocidental, as ilhas de Cabo Verde e o Brasil.

É co-coordenadora do ID_CAI Identidades _ Coletivo de Ação/ Investigação, a partir do qual mantém relações com Brasil, Cabo

Verde e Moçambique. É membro do coletivo Oficina de Utopias, do PIF – O papel da mulher cabo-verdiana na luta de libertação de Cabo Verde 2015-2018 e Neve Insular, 2018 - actual, ambos Projetos de pesquisa e criação a partir de Cabo Verde.

RODRIGO CORDEIRO

Deambulante das sonoridades, silêncios e culturas no mundo, atualmente encontra-se como artista freelancer e ativista; frequenta o Doutoramento em Educação Artística na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto; investigador colaborador do i2ADS e músico da companhia Stage Entertainment – Le Roi Lion, Paris.

VALDEMAR LOPES

Cabo Verde, 1967. Doutor em Educação Artística pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto; Mestre em Comunicação Educacional Multimédia pela Universidade Aberta, Lisboa; Pós Graduado em Empreendedorismo e Serviço Social pela Universidade da Beira-Interior; Licenciado em Ensino Educação Visual pela Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Portugal. Para além da docência tem desenvolvido trabalho em diferentes áreas do Design, com particular incidência em Design Museográfico e Design Social. Desde 1992 professor de Educação Artística em Portugal e Cabo Verde; Professor e membro da Direção do M_EIA (Instituto Universitário de Arte, Tecnologia e Cultura . Cabo Verde); Co-autor do programa de Expressão Plástica para o 9º Ano de Escolaridade, Cabo-Verde, 1996; Formador de Professores em Educação Artística e utilização educativa de TIC (Portugal) 2000/22; Coordenador de vários projetos artístico/educativo em (Cabo Verde/ Portugal).

VALENTINA PEREIRA

É doutoranda em Educação Artística na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (FBAUP), investigadora integrada não doutorada no Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade (i2ADS) e bolseira de doutoramento pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT). Licenciada em Artes Visuais e Tecnologias Artísticas (2014) pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE-IPP) e Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (2016) pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP).

VICTOR SALA

Nascido em Maputo-Moçambique, é estudante do curso de doutoramento em Educação Artística na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto-Porto. Fez o seu Mestrado em Gestão de Educação na Universidade de Perth – Austrália e é licenciado em Artes e Design pelo Colégio de Loughborough da Inglaterra. Foi Director da Escola Nacional de Artes Visuais de 2003 a 2010. Director da Faculdade de Artes no ISArC-Instituto Superior de Artes e Cultura (2010 a 2017) onde é docente de Artes Visuais e Design. Já coordenou vários projetos de intercâmbio artístico-cultural com destaque para Umoja-CFC (instituições Norueguesas e Africanas), Identidades (entre Moçambique, Portugal, Brasil e Cabo Verde). Várias vezes membro do Júri de concursos nacionais e internacionais de artes. Participou como palestrante em vários seminários/conferências dentro e fora do país. É actualmente Director da AC MoNo e coordenador do projecto Tudo Pamoja (intercâmbio internacional entre Noruega, Brasil e Moçambique).

