

INVESTIGAR
A PARTIR
DA ACÇÃO
INTERCULTURAL

ID_CAI (Colectivo de Acção e Investigação)
JOSÉ CARLOS DE PAIVA E CATARINA S. MARTINS (ORG.)

INVESTIGAR A PARTIR DA ACÇÃO INTERCULTURAL
ID_CAI (Colectivo de Acção e Investigação)

Autores: José Carlos de Paiva, e Catarina S. Martins (org.)

Edição: GESTO Cooperativa Cultural, CRL

Rua José Falcão, 107 - 111, 4050-317 Porto

1ª edição, Porto, Dezembro de 2011

ISBN: 978-972-9171-76-5

Design e Produção Gráfica: GESTO

ÍNDICE

-
- 5** INTRODUÇÃO
– Vítor Martins
-
- 9** MODOS DE VER A ESCOLA: A PRODUÇÃO DE SUBJECTIVIDADES DENTRO DE ESPAÇOS EDUCACIONAIS.
– Catarina Martins, Catarina Almeida, Inês Miguel e Paulo Fernandes
-
- 29** NO SERTÃO PERNAMBUCO À PROCURA DE UMA IMAGEM MAIS NÍTIDA DO DESCONTENTAMENTO COMO ARTISTAS, SABOREANDO MUNGUNZÁ...
– José Carlos de Paiva
-
- 39** ARTE | OUTRA INTRODUÇÃO POLÍTICA PARA O DESENVOLVIMENTO
– Rita Rainho
-
- 47** SABOREIE MAS NÃO ENGULA: COZINHE VOCÊ MESMO OS MEIOS PARA A SUA EXPRESSÃO
– Tiago Assis
-
- 55** *MUGUNZÁ* OU *CACHUPA*: O DIREITO À CONQUISTA E À DESCOBERTA DE UMA NOVA RECEITA PEDAGÓGICA.
– Mónica Faria
-
- 65** INTERRUPÇÃO: UM MOVIMENTO INTERCULTURAL
– Joana Mateus
-

Introdução

VÍTOR MARTINS

Enquanto for possível distinguir a arte da vida, é porque tudo vai mal. É porque a arte é um trabalho e a vida uma sobrevivência. Mas nem a arte se dá bem como trabalho nem a vida como sobrevivência. Não sabemos como vai ser quando não for assim, mas pelo que podemos pressentir será então difícil distinguir entre elas porque o que pressentimos é que ‘fazer arte’ será muito próximo, senão o mesmo, que viver. E se podemos pressenti-lo já hoje é, provavelmente, porque já foi assim em tempos muito antigos (tempos arcaicos, ou pelo menos, arquetípicos), é porque a natureza à qual estamos inelutavelmente ligados nos não deixa ‘esquecê-lo’. É também o que nos vale, este pressentimento, para podermos afirmar seguramente, quando tanta gente tenta confundir-nos, que a nossa ‘vida’ não é realmente vida, porque se fosse vida se pareceria muito com arte, e que a nossa ‘arte’ não é realmente arte, porque se fosse arte se pareceria muito com vida. O cinismo hipermoderno dominante dá-se mal com pressentimentos, e outros ancestrais modos de avaliar o que nos é e o que nos não é importante, porque gostaria que não houvesse resistência à racionalização generalizada da vida, e obviamente da arte. Que aceitássemos candidamente apenas trabalhar e

apenas sobreviver. E divertirmo-nos, que é a única compensação ‘racionalmente’ aceitável, porque enquanto ‘recompensa merecida’ está no seguimento do ‘apenas trabalhar’, e enquanto mero momento de distensão não põe em causa, antes reforça a irrecusabilidade do ‘apenas sobreviver’. Gostaria pois que pensássemos que não há arte senão a da diversão, e sentíssemos assim o quão pouco séria e interessante ela é, o quão triste e mísera é a sua condição. E víssemos que ‘fazer arte’ é um trabalho como outro qualquer, tão estúpido, repetitivo, insatisfatório, cruel, pesado, numa palavra, tão morto como qualquer outro. E assim perdêssemos toda a esperança de encontrar a vida senão na sobrevivência. E assim perdêssemos toda a esperança...

Sim, nem em todo o lado isto é tanto assim, apesar da globalização estar a fazer tudo para que seja. Há uns anos já que o Movimento Intercultural Identidades percebeu que para manter vivo o desejo de manter a arte próxima da vida precisaria de procurar quem ainda pudesse sentir essa proximidade ou esse desejo, e que tal procura teria de se efectuar, por certo, também fora da Europa, ou mesmo fora do mundo ocidental. Outros lugares, outras culturas, outras artes, outras vidas. Deixar a Europa parecia ser a única condição de nela

poder continuar a viver sem ser definitivamente contagiado pela sua doença. E o que começou por ser uma vaga intuição, há mais de uma década atrás, revelou-se ser uma sábia resolução. Em Moçambique, em Cabo Verde, no Brasil, foi possível encontrar quem estivesse com a arte e com a vida de outro modo. Foi possível aprender com eles. Com eles enquanto indivíduos, com eles enquanto culturas diferentes da nossa. Foi possível aprender. Claro que uma relação intercultural tem mais do que simplesmente ‘aprender’, é algo mais próximo do diálogo, da aprendizagem em conjunto, mas no ‘regresso a casa’, a Portugal, à Europa, a sensação era bastante a de se estar a aprender. Um aprender que nunca tinha sido possível, sequer pensável nas nossas escolas. Se o comparássemos àquilo que seria suposto aprender nas nossas escolas decididamente o que estávamos a fazer era mais parecido com desaprender. Estávamos pois a desaprender para poder aprender, finalmente, realmente aprender. O que nos tornava claro que as nossas escolas ensinam talvez muitas coisas, mas não permitem aprender. Acabamos ensinados, isto é prontos a aceitar apenas trabalhar e apenas sobreviver, mas com muitas dificuldades para aprender. Não fosse aprender um instinto natural do ser humano e teríamos deixado, por certo, de o poder fazer. E isto que tínhamos começado a entender levantava-nos um outro problema: como estar com esta escola, com a qual grande parte das pessoas do

Movimento tinham alguma relação? Se esta escola tem servido mais para nos afastar da vida e da arte do que para nos aproximar delas poderíamos continuar a ter nela algum papel sem ficarmos divididos, sem nos sentirmos a ‘trabalhar’ contra nós mesmos? Seria possível encontrar nela ou inserir nela qualquer resto de vontade de viver? Eis então o Movimento aberto a dois campos diferentes mas complementares: aprender ou reaprender ‘lá fora’ a vida e a arte e procurar ‘cá dentro’, nomeadamente no mundo da escola, maneiras de pôr em prática o aprendido, o que implica necessariamente uma atenção, digamos crítica, muito apurada ao modo como ele existe e insiste.

Para o Identidades a Europa, o ‘cá dentro’, tem-se reduzido muito a Portugal. Era no entanto de esperar que houvesse quem tivesse tido ideias similares ou próximas noutros cantos do mundo ocidental. Seria possível beneficiar de tais ideias e das experiências a que elas terão conduzido? Com tal pergunta um novo caminho se abria ao Movimento, o de procurar, também ‘cá dentro’, com quem dialogar e aprender. daí que se tenha decidido criar um espaço para percorrer esse caminho, que se passou a designar como ID_CAI (Identidades_Colectivo de Acção e Investigação). Ir a Berlim, ao Encontro Internacional de Artes na Sociedade (6th International Conference on the Arts in Society, 2011) inseria-se nesse caminho, nessa procura. Este Encontro nada tinha de

parecido com os encontros tidos em Moçambique, Cabo Verde ou Brasil, estava claramente marcado pelo peso da tradição académica ocidental, mas talvez valesse a pena experimentar. Para isso prepararam-se “comunicações” sobre a Conceição das Crioulas, comunidade do sertão brasileiro de quem o Identidades há já alguns anos se tornara ‘cúmplice’, relatando cuidadosamente os contactos e as vivências, com o cuidado de quem sabe que está a falar para pessoas que não viveram a experiência mas que lhe poderiam ser sensíveis, e uma “comunicação” sobre a escola (a ‘nossa’ escola, a escola ocidental), observada a partir da ‘cultura visual’. São estas “comunicações” que aqui se reúnem agora, numa edição pensada para permitir a todos os que queiram, não só aos presentes no Encontro de Berlim, começar a aproximar-se dessas experiências que as pessoas do Identidades têm tido o privilégio de viver e gostariam de partilhar com os que, por qualquer motivo, não puderam fazê-lo. Partilha do sensível, claro, apesar de, como é inevitável em tal tipo de “comunicações”, se parecer muito mais com uma ‘passagem de dados informativos’, isto é racionalizados. Não é fácil perceber como se pode quebrar ‘cá dentro’, o círculo vicioso da racionalização, por isso esta edição é também um apelo a todos para participarem nesta procura de novos modos de experiência e de partilha, que nos permitam aprofundar este ‘reencontro’ com o prazer de sentir, de pressentir, a proximidade entre a arte e a vida.

Modos de ver a escola: a produção de subjectividades dentro de espaços educacionais^[1].

CATARINA MARTINS^[2], INÊS MIGUEL, CATARINA ALMEIDA^[3], PAULO FERNANDES

*“nós vivemos no espaço, nestes espaços, nestas cidades, nesta zona rural, nestes corredores, nestes parques. Tudo isto nos parece óbvio. Talvez deva mesmo ser óbvio. Mas não é óbvio, não apenas uma certeza. É real, obviamente, e como consequência grandemente racional”^[4]
(Perec, 1999: 5).*

Este *paper* é concebido pelos seus autores como um ensaio que surge a partir de um grupo de imagens mais abrangente do que o que aqui se reproduz. Nele, o texto não surge para ilustrar as

1. O texto que aqui se publica corresponde a uma reescrita da apresentação realizada na *The Sixth International Conference on the Arts in Society*, em Berlim, em Maio de 2011. Ao inserir-se neste volume sobre a investigação a partir da acção intercultural, distanciando-se, por um lado, de todos os outros textos aqui reunidos (em termos de espaços, experiências e conteúdos), pretende, por outro lado, jogar-se nessa mesma implicação da investigação mergulhada no agir. Dir-se-ia que a forma de o fazer é totalmente teórica e enquadrada no modo como se questiona aquela que é a paisagem educacional ocidental. O movimento que se ensaia imagina-se como um gesto de suspensão face àquilo a que se dá o nome de ‘real’ e se toma por evidente e natural.

2. i2ADS_Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade (Faculdade de Belas Artes, Universidade do Porto).

3. i2ADS_Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade (Faculdade de Belas Artes, Universidade do Porto).

4. tradução do original

imagens a partir das quais deriva, nem estas, no processo de serem capturadas, pretendem alguma vez justificar o que se diz. Muito pelo contrário, textos e imagens são aqui considerados como discursos: nunca as imagens adquirem o estatuto de prova da realidade, tampouco os textos são alguma vez encarados como legendas alargadas dessas imagens. Uns e outros são considerados acontecimentos e, por isso, quer na sua suposta origem, quer agora na escrita que se abre, não perdem o carácter objectual, aquele que determina a sua existência material. Há, então, que assinalar desde este início que o entendimento a que aqui se procede do discurso não vê nunca como possível desmascarar uma suposta pletora da linguagem por debaixo da qual se encontraria uma engrenagem capaz de explicar ponto por ponto os efeitos de poder que, quer o texto, quer o espaço, quer a imagem, operam sobre os sujeitos. Na inversa, consideramos que nada se esconde sobre o que é dito ou visto, e que o silêncio, a rarefacção, a prolixidade do discurso são modalidades a seu tempo diferentes mas que se aproximam em termos de operatividade nos processos de subjectivação. O

que há que fazer, então, é aceder às regras de produção da racionalidade do discurso.

Os quatro autores são professores, artistas e investigadores e assumem o desafio de escrever a múltiplas mãos a partir de um arquivo fotográfico que foram constituindo como o *corpus* de materialidade desta escrita. O acto da escrita é aqui tomado no sentido que lhe deram Deleuze e Guattari (2006) e por isso se imagina a si próprio longe do espaço da significação e bem perto do movimento de ‘calcorrear’ e de ‘cartografar’ mesmo aquilo que ainda se desconhece. Um dos grandes objectivos deste exercício é, então, o de indiferenciar a linha de separação entre teoria e prática, entre aquilo que habitualmente se designa por texto e essoutro local da prática que se dá por contexto. Os gestos da captura, da acumulação, da categorização e da ligação não são separáveis daquilo que, discursivamente, se designa por experiência, e muito menos, da decisão da escrita. Neste sentido, propõe-se um mesclamento que abra outros espaços de acção através de uma crítica à racionalidade corrente. O exercício a que se procedeu pretendeu sempre ser, nas suas diversas modalidades, uma escrita em potência. Este posicionamento implicou um questionamento à familiaridade com que nos deparámos nos contextos em que escolhemos mover-nos, mas nem por isso pretendemos com este texto instaurar um outro regime de verdade. O seu carácter provisório e mutável é plenamente assumido como

a possibilidade única de devir em permanência.

Tomemos o pensamento como o acto que dispõe sujeito e objecto numa geografia qualquer. O espaço escolhido é o da escola e o exercício consistiu em capturar esse espaço através da fotografia e com ela produzir um discurso textual sobre a sua cultura visual. Abria-se uma espiral imensa de formas, sons, cores, texturas, materiais, disposições dos corpos no espaço e dos objectos no espaço, e em todo este conjunto de elementos interessava-nos sobretudo focar a visualidade. A anatomia do espaço sobre a qual circulámos assumia-se por demais evidente e natural. A certeza, portanto, de que também nós éramos/somos sujeitos e objectos do discurso. Como (não) reconhecer uma escola na textura da cidade? Como (não) ver ali uma sala de aula e além um recreio? Como (não) ver que a escola é inscrita na tese de que a mudança e o progresso são a base para uma sociedade melhor? Como (não) ver que as soluções mágicas da escola respondem invariavelmente a objectivos disciplinares e a racionalidades políticas que se inscrevem na ‘alma’ dos sujeitos? Olhar uma escola na paisagem e observar a paisagem dentro de uma escola pode resultar em diferentes narrativas dependendo do lugar do observador, no entanto o sistema de raciocínio que estará sempre presente dificilmente se desligará de uma ideia de ciência como sinónimo de desenvolvimento, e por questionar ficarão as teses culturais que determinam modos de vida.

A memória dos dias de escola cruza-se com a memória recente dos dias na escola, com a escola projectada na esfera pública, com a missão atribuída à inevitável escolarização. Como (não) ver, então, que o que se vê é somente o que o próprio discurso torna visível e razoável ao pensamento?

Tornar estranhos estes espaços familiares aos olhos dos autores foi o primeiro passo da discussão. Assumindo que todo o acto de ver não pode nunca dar-se por ‘inocente’, pretendemos ‘escavar’ diferentes sentidos nas imagens que propomos (Rose, 2007: 26). O desafio: questionar a naturalizada e inquestionada sinestesia da cultura visual, numa tentativa de desconstruir a performatividade do acto de ver e de fazer ver. Assim, o que este texto oferece é a tentativa de desnaturalização da evidência visual de um espaço institucional de raiz e de permanência moderna.

O que é que estas imagens de escola nos poderiam ‘dizer’ para além da sua aparente clareza? O que então surgia em debate era a certeza de que só no questionamento da evidência visual e na sua formulação como problema em análise nos era permitido tactear a visualidade. O que fomos encontrando foram modos de acção indiscutivelmente presos no interior de um modelo gramatical específico da modernidade. Aceder à sua constituição alimentou o desejo de uma escrita que não se fecha nos estudos educacionais mas avança para as contribuições que os estudos culturais e

pós-estruturalistas permitem. Muito embora os autores se movam no abrangente campo da educação artística, não é este um texto que procure situar-se no topos desse espaço, mas antes utilizá-lo, na interdisciplinaridade que lhe é própria, como a possibilidade de questionar o ver e o dizer. A experiência sensorial dos espaços vividos, analisados e fotografados não pode senão tornar-se inteligível na sua formulação discursiva. Estamos conscientes dos limites de dizer, em termos linguísticos, o que é visto, mas assumimos o risco que a ‘viragem linguística’ (e especificamente visual, bem como a etnografia sensorial), abriu ao questionar os mecanismos e jogos de poder nos processos de subjectivação. Se uma imagem-gesto fosse possível para o movimento de olhar em volta e explicitar, dir-se-ia que um olhar bisturi concretizaria a tarefa ciclópica da tradução do olhar. Todo o desejo se centra em observar a linguagem como uma força que se destina sempre, e independentemente da consciência que depositamos no processo, à constituição dos objectos sobre os quais aparentemente apenas fala. Deste modo, sublinhamos as palavras de Mitchell quando afirma que “o que quer que seja a viragem pictórica, deve ficar claro que não é o retorno a uma *mimesis naïf*, cópia ou correspondentes teorias da representação, ou uma metafísica renovada da ‘presença’ pictorial: é antes uma redescoberta pós-linguística e pós-semiótica da imagem como um jogo complexo entre visualidade, dispositivos,

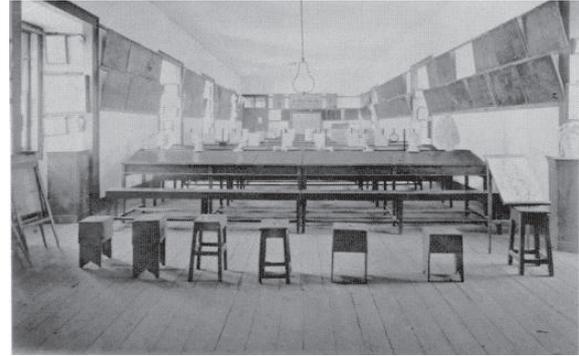
instituições, discurso, corpos e figuralidade”. Muito principalmente, é a afirmação de que as modalidades da ‘espectação’ se compõem do olhar, da mirada, das práticas de observação, das práticas de vigilância e que incluem, ainda, as de prazer ou desprazer visual, sendo “tão profundamente problemáticas quanto as várias formas de leitura (deciframento, descodificação, interpretação, etc.) e que a experiência visual ou a ‘literacia visual’ pode não ser completamente explicável por modelos de textualidade” (Mitchell, 1986: 2). De modo semelhante, a complexidade do sensorial não pode ser reduzida ao mapeamento dos sentidos que as grelhas racionais da modernidade ocidental fabricaram a partir de uma linguagem psi.

A gramática da escola

“ver é um grande desafio (...) é parte da vida de todos os dias, é a vida de todos os dias”^{5]} (Mirzoeff, 1998: 3)

Entrar numa sala de aula convoca memórias, relembra rotinas e práticas, de tal modo familiares a cada um de nós que poderíamos quase falar, no ocidente e desde o segundo quartel do século XIX, no desenvolvimento de uma cultura própria da sala

5. Traduzido do original.



Nas duas fotografias estão representadas salas de aula de arte. A primeira a preto e branco é do início do século XX e retirada do Arquivo Fotográfico de Lisboa. A segunda fotografia foi tirada numa escola básica de Gaia, em 2011.

de aula. Sem surpresa, observamos a geometria pedagógica dos espaços calculados em grelhas, mesas e cadeiras alinhadas em fileiras, mais recentemente dispostas em U, o quadro preto ou branco, paredes vazias ou, pelo contrário, imagens nelas afixadas ou pintadas. Vemos janelas e a forma como a luz, natural ou artificial, molda o espaço ou é pensada para melhorar o desempenho de professores

e de estudantes. Salas que se improvisam para que escureçam e permitam, assim, a utilização de dispositivos de projecção. Por um lado, a escola fechada à contemporaneidade, pois ao campo do saber só o tempo traz legitimidade, por outro lado, permeável à inevitável modernização para não se atrasar à chegada ao futuro. Apesar do silêncio das fotografias e da encenação do espaço que nelas ocorre tendo em vista um observador imaginado, conseguimos, sem esforço, reconstruir as actividades que definem os trabalhos da sala de aula. As nossas memórias de estudantes e as nossas experiências como professores têm um importante papel na forma como pensamos as imagens da escola e imaginamos outras. A questão que então colocámos foi a de como poderíamos aceder aos nossos próprios modos de ver, de tal forma que pudéssemos aprofundar o nosso entendimento dos espaços nos quais circulamos e das imagens desses espaços que nos apareciam como estranhamente familiares.

Em cima da mesa colocámos imagens de arquivo que tivessem a escola por objecto, nacionais e internacionais, cobrindo, temporalmente, os últimos anos do século XIX e todo o século XX, cruzámos essas imagens com aquelas que também nós fotografámos nas escolas onde somos professores, e a primeira evidência era a de que existem sinais de 'escolaridade' em todas as imagens confrontadas e que estes sinais se mantêm muito semelhantes desde o século XIX até hoje. Na ordem da similitude,

o que pode o design/projecto da sala de aula ou do espaço escolar dizer-nos sobre a ordem pedagógica, as actividades e os gestos daqueles que os habitam? Se uma sala de aula é desenhada com propósitos precisos, quais são, então, as ideias que a enformam e de que modo se tornaram respostas eficazes e com variações mínimas num longo arco temporal e abrangendo espaços tão diferentes? O posicionamento que assumimos é diferente do que tomaria um historiador da educação; porém existem similitudes, dado que quando se questiona a ordem das coisas se percebe a sua historicidade e modos de naturalização. Indiscutivelmente as salas de aula são espaços discursivos: inscrevem a gramática da modernidade. E esta gramática da modernidade pedagógica opera sobre os modos de ser, de pensar e de agir de alunos e professores. De acordo com Larry Cuban e David Tyack, se parece óbvio que os espaços moldam sujeitos, nem por isso a gramática da escola ou a do discurso precisam de ser conscientemente percebidas para operarem silenciosamente (Tyack & Cuban, 1995: 85).

Neste sentido, considerar a sala de aula, ou qualquer outro espaço no interior da escola, como tecnologias de subjectivação, exige a sua tomada na complexidade das relações que ali são tornadas possíveis e que inscrevem nos sujeitos formas de comportamento e de acção considerados razoáveis. O espaço escolar é aqui percebido como um dispositivo disciplinar que acolhe em si corpos e

movimentos, que organiza formas de ser, de estar e de desejar. As salas de aula têm pelo menos dois lados: o lado do professor e o lado dos alunos. Normalmente, o aluno tem de permanecer sentado, enquanto o professor circula na ‘frente do palco’. Mas não se trata apenas de um posicionamento de corpos. Falamos de diferentes tipos de espaços, todos eles são espaços conceptuais que governam modos de ser. A sala de aula é um lugar político no qual regras e valores, modos de agir e modos de ser se unem no *imaginarium* de preparar a criança para um futuro por vir. O carácter tecnológico do dispositivo escolar não apenas produz sujeitos que regulam a sua conduta no espaço (o princípio panóptico da observação e da vigilância constantes), como produz sujeitos que se auto-regulam por referência aos lugares conceptuais que a escola como instituição com uma missão civilizadora produz (o bom aluno, o mau aluno, o bom professor, o mau professor, o normal, o anormal, a norma, o desvio, o sucesso, o insucesso). Percebe-se já que o discurso que classifica não apenas classifica, como produz. O discurso pedagógico sobre a criança, sobre as suas capacidades de aprendizagem ou grau de desenvolvimento intelectual gera modos de pensamento e de acção que englobam tecnologias do eu cada vez mais afinadas para a produção do cidadão do presente. As ideias do sujeito aprendente, autónomo e criativo não são, de forma nenhuma, novas, no entanto, adquirem em cada momento histórico

um novo fôlego demonstrando que é a projecção no futuro que governa o presente.

São alguns os princípios básicos da gramática escolar. Grupos de alunos com idades semelhantes, formando classes que ocupam cada um dos espaços escolares por períodos fixos de tempo, trabalhando e deslocando-se todos os tempos lectivos de uma sala para a outra, viajando de uma disciplina para a outra, graduação dos exercícios, hierarquização dos saberes. O encadeamento desta gramática depende da racionalidade que impõe que os professores sejam os especialistas em determinados campos do saber, e que as disciplinas escolares se organizem alquimicamente por acordo com a idade e a sensibilidade dos alunos. De facto, as alquimias operadas no processo de escolarização têm por base o transporte de saberes científicos (a matemática, a arte, a geografia, etc.) para o interior de um discurso pedagógico que lhes toma o nome, mas que se afasta do respectivo saber ao transformar-se em matéria governada pelas lentes da psicologia que determina, ao invés de modos de produção e de invenção em matemática, arte ou geografia, sólidos blocos compartimentados assimiláveis por alunos ‘médios’. O princípio é o do problema e da sua resolução em grelhas de racionalidade antecipadas sempre pelo professor. A crença é a de que a criança que resolve problemas está em constante preparação para um futuro que, no entanto, se desconhece. A escola funciona como

uma máquina de produção de sujeitos que aprendem que o seu lugar e o seu destino social passa obrigatoriamente pelas etapas progressivamente mais complexas que esta lhes vai propondo. No interior dessa máquina, uma constante definição e redefinição de quem e como a criança é e aquilo em que se deverá tornar, bem como os modos de vida, de acção e de pensamento considerados úteis e razoáveis socialmente (Popkewitz, 2002). Mas naquilo que se imagina direccionado para o futuro, a preparação do cidadão do futuro, plasma-se, antes, o governo dos sujeitos no presente.

Espaços físicos e conceptuais intersectam-se permanentemente e definem teses culturais que determinam modos de pensar, sentir e agir. A sala de aula é uma pequena parte da escola. Se ampliarmos a vista, a sala de aula é um território que divide o mundo exterior de corredores e de recreios do mundo de trabalho sério. Organiza-se numa ordem própria que produz efeitos específicos nos corpos, almas e mentes daqueles que usam os espaços. As duas fotografias acima têm diferentes origens: uma é retirada de um arquivo e a outra, tirada por um de nós, é um arquivo de práticas discursivas particulares. Ao dizer isto confrontamos diferentes concepções de arquivo. Por um lado, o arquivo como espaço ordenado e preservado para um futuro que agora acontece e que nos permite aceder a uma ordem discursiva específica, por outro lado, a permanência das regras dessa ordem,

atravessando do passado em direcção ao presente, deixando-nos ver, hoje, a mesma formulação no dizer e no imaginar uma sala de aula. Como se parecem estas imagens de salas de aula de artes? O que nos dizem sobre a evidência do seu reconhecimento? Quais são as tecnologias em funcionamento nestes espaços? Responder a estas três questões é entrar num lugar de desnaturalização do nosso próprio reconhecimento de o que é uma sala de aula e de como esta molda e afecta, assim como é moldada e afectada pelos seus habitantes.

Não é novidade que aulas de arte, tal como as aulas de ciência ou de geografia, usam as paredes da sala como locais de exibição. A utilização da imagem no ensino, como tecnologia de aprendizagem, é uma ferramenta da modernidade. Se estas imagens são produto do trabalho dos estudantes ou representações que circulam, não é relevante. O que podemos perguntar, por agora, é que tipo de imagens é exibido aqui? Cópias ou trabalhos originais, algumas pistas apontam para a articulação directa com obras consideradas artísticas. Ora, um dos tópicos que a cultura visual nos permite questionar, com fortes implicações para a nossa prática enquanto professores, é a supremacia que as imagens retiradas da história da arte ocidental continuam a ocupar dentro do currículo escolar. Encontramos, então, a partir da observação destes espaços, diante da possibilidade de desconstrução do discurso curricular. Que imagens e exercícios mostramos

e propomos aos nossos alunos? Se o que realmente importa na contemporaneidade é a capacidade de produzir novos significados e não de reproduzir os antigos, que valor continua a ser atribuído àquilo que se designa por arte, e que arte é considerada no currículo do século XXI? Faz sentido continuarmos a falar de educação visual?

A terrível ordem que nos governa

*“Ai que prazer
 não cumprir um dever.
 Ter um livro para ler
 e não o fazer!
 Ler é maçada,
 estudar é nada.
 O sol doira sem literatura.
 O rio corre bem ou mal,
 sem edição original.
 E a brisa, essa, de tão naturalmente
 matinal
 como tem tempo, não tem pressa...”^{6]}
 (Fernando Pessoa)*

Experimentar o exercício que diariamente propomos aos nossos alunos passa por nos sujeitarmos deliberadamente aos espaços que habitamos na

6. Este poema está reproduzido na parede da fotografia.



As três fotografias foram tiradas por António Carvalhal e representam uma sala de aula de uma escola secundária no Porto.

rotina escolar, e olhá-los no sentido de perceber a construção das suas singularidades e as paridades evocadas pela identidade das coisas, as mesmas que nos permitem reconhecer e nomear objectos apesar das suas variáveis. O interesse inicial nestas outras fotografias trazidas aqui deveu-se à aparente coincidência entre arquitectura e papel. A folha vazia e a parede branca são, de certa forma, lugares que partilham o comum da superfície virgem que exibem.

Estas paredes apresentam aquilo que poderá ser visto como páginas de um diário visual. Tido

como território de experimentação, de registo e de pensamento, o diário visual é aqui concebido como um espaço de trabalho, na plena acepção de *atelier*: onde o artista se torna artista pelo seu saber fazer. Mais do que o objecto físico, ele é o espaço material de inscrição de um processo de pensamento. Tomemos também, por instantes, a sala de aula como um espaço conceptual. Da exposição feita restará a ordem que governa o olhar.

A primeira aproximação às imagens despertou interesse pela semelhança da sua configuração com a folha de desenho, eventualmente tida como fragmento de um diário visual, lugar propício à visualização de processos e ao esboço de ideias. Facilmente imaginamos estas paredes como a representação de um *work in progress*, semelhante ao próprio processo do pensamento. Mas o nosso interesse procurou afastar-se dessa evidência e focou-se, a contrário, no sistema de racionalidade que torna este pensamento possível e inteligível. Dirigimos a nossa prática ao cumprimento de uma visão crítica e dum questionamento das tecnologias e dos sistemas de pensamento, fazendo da resistência ao naturalizado o nosso móbil. O desenho confunde-se com o aparente caos próprio de um pensamento em construção, que se corporiza diante da vista e que, por isso, revela as hesitações, os recuos e os rasgos de progressão. A imprevisibilidade de uma acção colaborativa, que ignora o próximo passo do seu desenvolvimento,

é assumida como uma provocação. Mas como funciona dentro do seu sistema de racionalidade? Ou seja, que encenação de processo tem lugar nestas paredes e de que forma se desenvolve numa correspondência directa àquilo que seria o não determinado de uma acção supostamente ‘artística’?

O que parece ser um modo de fazer subversivo, pelo uso dado às paredes da sala de aula enquanto substitutas do papel tradicional é, na verdade, a extensão de verdades modernistas, seja pelo formalismo condutor, seja pelas referências a que acriticamente recorre. De facto, nestas imagens, não se reconhece qualquer posicionamento que vá para lá da sujeição aos modos de fazer, operando essencialmente ao nível da forma e da composição, incorrendo na falácia de repetir a inquestionável galeria de notáveis. De um diário visual, tomado como espaço experimental de investigação pessoal, esperava-se algo diferente. Algo que questionasse esta terrível ordem que governa os nossos modos de dizer, de ver e de fazer.

Invocar Picasso, Lichtenstein, De Chirico e Andy Warhol não surpreende. Curioso é o cruzamento com “Liberdade”, um poema de Fernando Pessoa. Combinando o contexto com o texto o que resulta é um cenário grotesco que revela a incongruência das formas e do conteúdo, o grito mudo de um absurdo conjunto formalizado no modo de falar de uma rebelião encenada. E, mais uma vez, juntamente com os tubos de tinta e as paletas,

não é a liberdade um outro lugar-comum da arte na educação? E as assinaturas e as datas, actuando como plintos para cada contributo individual à totalidade do simulacro de um trabalho feito a múltiplas mãos, são a antítese de um rizoma anónimo que, por breves instantes, espreita na monotipia de Che Guevara – que pertence a Korda, a Fitzpatrick, a toda a gente e também a Manuel Pinto, do 9ºB.

Locais de exibição

Na sala de aula todos os objectos são fontes que lançam continuamente a possibilidade de construção de sentidos àqueles que a habitam ao mesmo tempo que condicionam as suas acções dentro de regras e modos de ser particulares. A configuração arquitectónica e a organização espacial dos objectos, a iluminação, as janelas, a cor, os materiais pedagógicos existentes na sala de aula: mesas, cadeiras, armários, quadro preto ou branco, giz, marcadores, painéis de afixação, computadores, projectores e o material utilizado pelos alunos tomam parte no conjunto da materialidade que condiciona as relações estabelecidas entre sujeitos e o lugar. Se expandirmos o campo da materialidade à forma como os sujeitos se apresentam nestes ‘pequenos palcos’ da vida, percebemos o quanto a materialidade que configura os modos de vestir, ou

de andar, os referentes que constituem os interesses de cada estudante, se encontra ligada à construção da própria identidade, definindo regimes de aparência particulares.

Tomaremos agora por objecto de análise a materialidade que se apresenta na imagem aqui reproduzida. O conceito de materialidade será tomado a partir do modo como tem vindo a ser colocado por autores como Martin Lawn e Ian Grosvenor, ou seja, “as formas através das quais os objectos ganham sentidos, como são usados, e como estão ligados a redes heterogéneas activas, nas quais pessoas, objectos e rotinas estão intimamente conectados”^[7] (Lawn & Grosvenor, 2005: 7). Tomemos por exemplo o painel de afixação, cuja presença, comum ao lado do quadro, anuncia a possibilidade de ali se exibirem trabalhos ou núcleos de informação com interesse para os alunos. Muito embora este possa parecer um local de pouca importância no estudo da materialidade da sala, é ali que se percebe, de modo muito evidente, a forma como se instala aquilo que habitualmente se designa por currículo oculto. Não será tanto o sentido escondido do que ali se afixa que pretendemos descortinar, mas antes o próprio princípio de funcionamento deste espaço ao nível das relações e dos efeitos activados. Neste caso específico, este é o painel onde o professor expõe aquilo que pretende

7. Tradução do original.

que os seus alunos vejam. Mas outros alunos, de outras turmas, frequentam também o espaço noutros tempos. A informação visual e textual constitui um discurso paralelo ao discurso das lições que ali acontecem. Este é um foco de atenção que gera ambiguidades. Secundário face à ordem dos saberes escolares transmitidos em aula, pode, no entanto, transformar-se no local de resistência do aluno ao exercício do seu 'ofício' de estudante dentro da sala. Ou não. Seja como for, alternando entre o que a escola produz como subjectividade desejável, manifesta na condução da conduta dos alunos no espaço de trabalho da aula - quer pelo caudal discursivo do professor, quer nos canais paralelos de informação - e uma outra forma de abjecção que resiste ao ser-normal, o painel de afixação aceita o



Fotografia tirada numa escola básica de Gaia, 2011

gesto de contestação, absorve-o na sua condição de expositor e devolve-o mais ou menos domesticado. Ou, resistindo também, será que este *placard* capta a atenção dos alunos quando têm de escolher entre olhá-lo ou olhar antes o professor? Permite-lhes a escolha pela pertinência de um possível foco preferencial ou, nesse caso, assume o carácter de desvio ao fluxo de oralidade desempenhado em simultâneo pelo professor? Complementam-se ou distanciam-se?

Porém não é sobre esses efeitos que queremos deter-nos, mas antes sobre as relações de conteúdos que ali se exibem. Esse pequeno espaço de afixação é por si só um espaço de selecção. Tem a função de mostrar aquilo que 'deve' ser visto. Embora de algum modo votado a certa descrição (zonas laterais, campos visuais secundários à 'normal' direcção do olhar em sala de aula), o painel é paradoxalmente um local de exibição capaz de conferir visibilidade e protagonismo a conteúdos seleccionados por professores e/ou pelos alunos. Qualquer informação que lá se coloque, irá automaticamente adquirir destaque e, nesse sentido, não se actua de forma inocente. As imagens depositadas naquele espaço ganham uma moldura que as resignifica, o que, de facto, torna aquilo que é uma deslocação transitória, aleatória e inócua, numa intervenção ao nível do que são os próprios objectos. Tratando-se de páginas ou de recortes, estes fragmentos recortam os significados

que eles próprios permitem, recontextualizando-os no cenário particular da escola, da sala de aula, e contaminando o discurso desta. Ao fazê-lo, os objectos destacados reformulam-se nesse reposicionamento, uma vez que sujeito e objecto se dispõem agora de uma forma outra daquela que é ler as mesmas páginas no jornal donde saíram e no ambiente familiar de casa. O caligrama com o perfil de Fernando Pessoa, ou a página sobre os Blasted Mechanism, adquirem a pertinência e a validade que o carimbo aprovador da instituição escolar concede àquilo que recebe.

No caso da figura apresentada, a informação afixada reúne um conjunto de gostos e interesses do próprio professor, que assim os expõe aos alunos e os torna plausíveis e atribuíveis ao trabalho escolar. Num critério de selecção que poderia parecer aleatório, verificamos que toda a informação foi retirada de páginas do mesmo jornal. As notícias, as entrevistas, os artigos de opinião que se expõem delimitam um micro-campo de legitimidades redutor da natureza do painel. Porém, a haver alguma aleatoriedade no momento de selecção, ela é irremediavelmente compensada pelo estatuto que o painel confere à informação que integra, na imputação de novos sentidos aos recortes. O painel, ainda que inevitavelmente actuando como uma tecnologia ao serviço da escola, pode promover acções que ultrapassem o superficial campo da legitimação, o qual parece ser o seu efeito mais evidente.

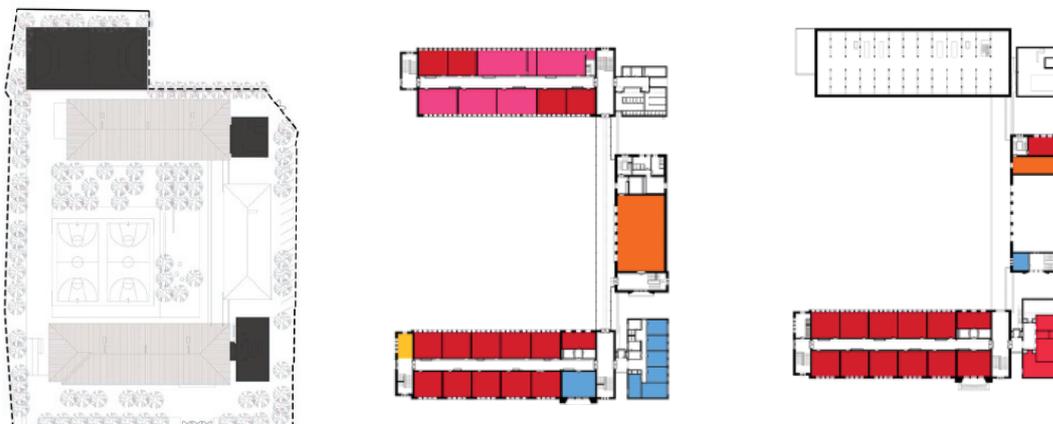
Esta consciência nos alunos permitir-lhes-á usar o *placard* a seu proveito, invocando conteúdos capazes de interferir com a rotina da escola. A interferência, todavia, não se resumindo ao sentido da obstrução desses outros saberes institucionalizados, mas experimentando o seu questionamento e a provocação, ensaiando dinâmicas nas relações de poder estabelecidas.

Na fotografia aqui trazida há muitas alusões à música e a personalidades relacionadas com a arquitectura, televisão, poesia e economia, num encontro de referências modernistas e contemporâneas, nacionais e internacionais. Aparentemente estes são os gostos que o professor tenta transmitir aos alunos, talvez numa tentativa de os moldar, mas também adaptando os temas à faixa etária em questão, se se considerarem as referências musicais expostas. Este local de exibição tem o potencial de alterar a relação estabelecida entre os sujeitos com o lugar escolar, explorando veementemente as ligações às tais ‘redes heterogéneas activas’ de Lawn e Grosvenor (2005: 7). A proficiência destes fragmentos recontextualizados irá ser determinada pela forma como se cruzam com a restante materialidade do espaço, combinando-se, e pelo modo como afectam os discursos implantados da sala de aula, seja no currículo oculto, seja em primeiro plano, adicionando algum ruído útil a uma paisagem habitualmente pouco disponível para estímulos exteriores ao seu próprio saber.

Organizando corpos dentro da escola

O espaço escolar organiza-se de acordo com uma ordem. A localização e disposição dos vários espaços reflectem as finalidades da sua concepção como que a mostrar que a cada espaço corresponde um objectivo preciso e a este se vincularão modos de ser e de estar bem particulares. A planta

acima reproduzida representa uma escola secundária do Porto. Aos olhos do observador, a vista aérea da planta oferece o desenvolvimento de uma forma em U, na qual o recreio preenche o miolo vazio. Numa oscilação entre a ocupação e o vazio, o recreio concebe-se, por um lado, como o território por excelência dos alunos, por outro lado, é o objecto precioso de observação e de vigilância. Nele



LEGENDA: PISO 0 - PISO -1 | PISO 1 | PISO 2

■ SALA DE AULAS	■ ÁREA DESPORTIVA	■ ÁREA DE DOCENTES ÁREA ADMINISTRATIVA
■ CIÊNCIA E TECNOLOGIAS	■ ÁREA SOCIAL RESTAURAÇÃO	■ CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES
■ ARTES	■ BIBLIOTECA POLIVALENTE	
■ OFICINAS		

Planta arquitectónica de uma escola secundária no Porto, cedida pela Parque Escolar. 2008.

não há ponto fixo de vigia. A ausência deve-se não a uma rarefacção, mas antes à sua desmultiplicação na paisagem. Todo o ponto deverá poder ser tornado como ponto de mirada. Do vidro das janelas das salas de aulas aos gabinetes dos professores, do director ou aos próprios corredores de passagem, a abertura e transparência do espaço deve proporcionar um olhar total. A economia arquitectural de um espaço que se deixa atravessar pelo olhar de um extremo a outro extremo significa um controle máximo. Neste sentido, o recreio como um dispositivo de ver sem ser visto, desenha-se como estratégia disciplinar tornando as zonas permeáveis ao olhar e delimitando, em simultâneo, espaços específicos de lazer, por contraponto à sala de aula como local de trabalho.

As cores na planta arquitectónica mostram as diferentes divisões dos espaços de acordo com as suas finalidades. A vermelho as salas de aula, a azul a zona administrativa e os gabinetes dos professores, a amarelo as áreas sociais, a cor-de-rosa, vermelho claro e cor-de-laranja as artes, as ciências e tecnologias e as áreas desportivas, respectivamente, separadas das salas dos outros domínios disciplinares. A vista a partir de cima deste espaço devolve-nos a paisagem com as suas pequenas gavetas para guardar temporariamente os utilizadores do espaço escolar. A cada lugar correspondem comportamentos e regras particulares. Tal como o recreio, também os gabinetes de professores se

estabelecem como locais de certo modo informais, uma espécie de bastidores, onde os actores podem descansar do papel adoptado na frente de palco.

Aproximando-nos e olhando para dentro, o engavetamento não cessa de proceder a etiquetas classificadoras. Tomemos o princípio cromático como o embraiador da discussão para agora colocarmos em arena a tentativa de edificação e estabilização organizada de uma verdade tal como o Estado moderno a inventou e instituições como a escola não se cansam de a reimaginar segundo os mesmos princípios.

Esta próxima fotografia foi tirada no gabinete dos directores de turma: área dos gabinetes de professores, perto da zona administrativa – uma área restrita. Esta imagem mostra um conjunto de armários recheados de dossiers: organizados por anos, e a cada qual correspondendo uma cor, eles guardam a documentação referente a cada aluno, inserido este, por sua vez, num determinado grupo. Os pormenores não são mais pormenores, mas os pilares de uma política e tecnologia administrativa do controlo do corpo dentro da estrutura escolar. A um mesmo formato de dossier corresponde determinado ano de escolaridade e a este é atribuída uma letra. Por vezes os formatos repetem-se em anos de escolaridade diferentes e a cor funciona como auxílio desta compartimentação. A escola, local irrefutável de depósito documental, actua segundo princípios de localização imediata:

ela arregimenta massas de informação que recorta por tipos. Do que se fala já não é somente da escola, mas de uma população que a habita. Todo um vocabulário socio-psicológico determina o lugar de cada um por comparação com cada um dos outros. A fabricação de determinados tipos de pessoas é uma operação complexa e em constante apuramento dos contornos que permitem fixar, numa radiografia completa, os sujeitos em questão. Ao definir aquilo que cada um é e o que poderá vir a ser, traça-se, em simultâneo, aquilo que não é e que não poderá nunca alcançar. Deste modo, o que está em permanente fermentação é o lugar do desejável e o lugar da abjecção como as duas únicas possibilidades de existência.

Conjuntos de alunos são formados e agrupados por turmas, cada qual tendo direito a ocupar determinado espaço no armazém da informação, segundo um princípio de quadriculamento. Cada indivíduo é então localizado na sua respectiva turma, no seu respectivo ano, no seu respectivo dossier, na sua respectiva prateleira. Também no respectivo espaço de ser, agir e sentir. Esta organização facilita e agiliza a localização dos estudantes: é o sistema de economia e racionalização do tempo que aqui vigora. Como refere Foucault:

“Na disciplina, os elementos são intercambiáveis, pois cada um se define pelo lugar que ocupa na série, e pela distância que o separa dos outros. A unidade não

é portanto nem o território (unidade de dominação), nem o local (unidade de residência), mas a posição na fila: o lugar que alguém ocupa numa classificação, o ponto em que se cruzam uma linha e uma coluna, o intervalo numa série de intervalos que se pode percorrer sucessivamente. A disciplina, a arte de dispor em fila, e da técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localidade que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações.”

(Foucault, 1997:140-141)



Fotografia tirada por Inês Miguel numa escola secundária no Porto, 2011.

O espaço reservado ao aluno é complementado pelos seus dados biográficos que, por sua vez, o contextualizam segundo critérios

sócio-económicos, usando-se para tal uma escala de medição sócio-psicológica capaz de estabelecer com rigor o grau de eficiência social. Não se trata nunca de um aluno em particular, mas do grupo ao qual pertence. O controlo vai do individual ao alargado controlo do social, do aluno à família, ao contexto, à classe, à zona de habitação, da cidade ao subúrbio, do condomínio de luxo à ilha social. No ínterim vai ficando o retrato pormenorizado que deixa perceber, numa só mirada, que lixo humano produz lixo humano e que o Estado, aqui a escola, tem por tarefa resgatar, corrigir e devolver à sociedade sujeitos que se integrem no seu tecido. A missão salvadora de que se reveste o gesto de escolarização e a sua frenética sede de um saber sobre aqueles a educar, torna visível uma projecção particular de política, nomeadamente no que diz respeito à tomada dos grupos como ‘população’ e à aplicação do que, desde o século XVII, foi assumida como a ciência do Estado, um tipo de ciência moral, ou seja, a estatística.

As regularidades da população escolar prestam-se ao arquivamento. Dirigidas por um quadro de objectivos específicos, as particularidades dos estudantes são subordinadas, tomadas na base dos comuns que partilham, ainda se cada uma destas superfícies sensíveis apresentem diferenças superficiais, mais devedoras da estrutura de governo do que das características dos sujeitos que agrupam. Há infinitas possibilidades de catalogação

e de arquivamento dos sujeitos construídos e em construção; aos dados antropológicos recolhidos, relacionados com a estatística e as percentagens políticas, é adicionada informação individualizante, lida sempre de acordo com uma matriz de carácter psicológico. O dossier, eleito como objecto deste processo de arquivamento, agrupa conjuntos de dados que ajudam a conhecer as singularidades de cada aluno mas, ao mesmo tempo, é nesta aproximação que agem sobre o domínio da vigilância. O que é visível nestas fotografias é a biopolítica, a forma de governação da vida.

Esta possibilidade de controlo detalhado das acções aparece-nos como uma espécie de cadastro: é o registo do percurso escolar de cada indivíduo, o seu histórico de acções, punições. A subjectividade anterior dos sujeitos é o ponto de partida para uma reconversão na escola, às mãos destes dispositivos variados. Suportando amontoados de folhas que definem e categorizam grupos, estes armários também armazenam informações que entram na esfera íntima e particular de cada indivíduo. Intituladas confidenciais, estas informações são já sistemas de controlo que invadem a privacidade de cada aluno: importa “importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades e os méritos” (Foucault,

1997:138). De qualquer modo, porque consideramos estes dados privados se ao dizê-lo não fazemos senão alinhar por marcadores que definem isto privado e isto público? Não são estes dados tão arbitrários como os anteriores, como os que mais ferozmente etiquetam dossiers? O que difere entre a forma e o conteúdo, entre as fichas individuais de alunos, os nomes dos dossiers, as gavetas e as prateleiras dos armários, a sala de serviços administrativos? São instrumentos e materiais que personalizam e corporizam a cultura visual da escola, pertencendo à mesma gramática de catalogação, gestão e instrumentalização utilizados no governo dos sujeitos. Instrumentalizar aquilo que se define como os dados individuais dos estudantes faz parte da gestão minuciosa do conjunto discente, tendo como finalidade fazer cumprir o chamado bem público, ou seja, de garantir a correspondência a um conjunto de expectativas institucionais implantadas. O desenvolvimento das suas estratégias de efectivação chama a si métodos de optimização, donde todo o tratamento de dados e tradução de sujeitos corporiza essa política discursiva. Dossiers e mais dossiers habitam estes armários colecionadores de pessoas: neles cada indivíduo é mantido na teia do registo e da vigilância, numa mesma agenda que controla e capitaliza indivíduos e os arquiva em objectos de memórias políticas.

Notas finais

Através da escrita feita a quatro mãos expomos a paradoxal invisibilidade da visão e aspiramos à afirmação de uma multiplicidade inatribuível, mais do que à combinação de fragmentos heterogêneos.

Num rizoma, como num texto ou numa imagem, existem apenas ligações. Estas linhas de pensamento estão prontas a ligar-se a outras linhas e a serem retomadas a qualquer momento, desde que se configure a superfície de mergulho e de emergência do sujeito. Nesta superfície de escrita não nos limitamos a relatar as práticas, não sem desconstruirmos e reconstruirmos objectos; sendo nós professores e alunos, como aqueles que examinamos, recortamos o senso comum da visão para revirmos os gestos naturalizados e para explorarmos territórios, desterritorializando-os.

Escrever supõe um processo de observação e de revelação, o empreendimento da análise das singularidades para desvendar as práticas de subjectivação. Objectivamos o pensamento com desenhos de luz e de palavras, e, nesse quadro de procedimentos, objectivamos o sujeito ao pensá-lo do lado de lá da lente que continuamente obturamos.

Nós, os *scriptors* (Barthes, 2007: 32), examinamos os regimes de visibilidade da dinâmica de saber-poder, colocando os sujeitos debaixo de um olhar atento. Tomamo-los no duplo sentido de ser sujeito e de estar sujeito, o que faz da

simultaneidade entre as significações do eu e a sua construção pelos efeitos de se expor uma dependência irrevogável diferenciada da ideia de sujeito tornado objecto inerte. Alunos e professores não são analisados isolados; a incorporação do exterior ocorre precisamente na relação que estabelecem com os espaços que habitam e na troca proporcionada por essa permanente exposição.

Trata-se de pensar as relações entre os saberes (des)interessados da escola e as imposições que activam os seus mecanismos, e de reificar essa reflexão, tornando-a substancial para ser interferida. Colaborativamente os autores tornam-se sujeitos e, conduzidos nesta interdependência de ser uma coisa e outra, eles relêem imagens e revêem textos, requalificando o já dito a partir das suas próprias convicções e das convicções dos outros. Do resultante, apenas a incompletude e a possibilidade infinitamente aberta de voltar a olhar e a reescrever, na certeza de que o lugar de qualquer saber é o da sua discussão incondicional.

Referências

- BARTHES, Roland (2007). *Escritores e Escreventes in Crítica e Verdade*. São Paulo: Perspectiva.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- FOUCAULT, Michel (1997). *Vigiar e Punir Nascimento da Prisão*. Petrópolis: Editora Vozes.
- FOUCAULT, Michel (2007). *A Governamentalidade in Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, Graal.
- LAWN, Martin, GROSVENOR, Ian (2005). *Materialities of schooling*. Oxford: Symposium Books.
- MIRZOEFF, Nicholas (1998). *The Visual Culture Reader*. London: Routledge.
- MITCHELL, W.J.T. (1986). *Iconology: Image, Text, Ideology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- POPKEWITZ, Thomas (2005). *Cultural productions. (Re)constituting the Nation, the Child & Teachers in the Educational Sciences*. Lisboa: Educa.
- RANCIÈRE, Jacques (2010). *Estética e Política - A Partilha do Sensível - Porto: Dafne*.
- ROSE, Gillian (2007). *Visual Methodologies An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. London: SAGE.
- SONTAG, Susan (1999). *Visual Culture: the reader*. London: Sage Publications pp.80-94.
- STURKEN, Marita; Cartwright, Lisa (2001). *Practices of Looking An Introduction to Visual Culture*. New York: Oxford University Press Inc.
- TYACK, David & CUBAN, Larry (1995).

Tinkering toward utopia. A century of public school reform. Cambridge & London: Harvard University Press.

Martins, Catarina S. (2011) - I2ADS

Almeida, Catarina (2011) - I2ADS

Miguel, Inês (2011)

Fernandes, Paulo (2011)

Breve nota sobre os textos que se apresentam, de seguida, nesta edição.

JOSÉ CARLOS DE PAIVA

O envolvimento de uma equipa de artistas/investigadores num processo de presença implicada na luta de uma comunidade quilombola instalada há décadas num território do Sertão nordestino do Brasil, possibilita a construção de olhares individuais e de reflexões, que ainda que partilhadas, representam uma consciência plural, de uma acção, que com o tempo firmou a sua pertença ao movimento de luta da população, pela posse da

terra, pela educação, pela construção de melhores e mais qualificados modos de vida.

Os textos seguintes que se apresentam nesta edição correspondem ao esforço de reflexão sobre essa acção desenvolvida pelos seus autores, conscientes da importância da fusão da acção com a investigação, e reconhecendo a presença da sabedoria e perseverança da população da Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas.



No Sertão Pernambuco à procura de uma imagem mais nítida do descontentamento como artistas, saboreando mungunzá...

JOSÉ CARLOS DE PAIVA

Para além de todo o aparato crítico e institucional legitimador da arte contemporânea, externo ao autor, existe um campo de intimidade e de interioridade que mergulha o artista no seu próprio campo de (in)satisfação e de reconhecimento do resultado do seu esforço de impregnação na ‘obra do ‘sentido’ que lhe era destinado.

A chamada para este texto da acentuação da necessidade de vinculação do produto artístico ao pulsar político do seu autor, não recusa outros modos, nem se prende em os apresentar, mas apenas pretende, a partir de quem o afirma, marcar a procura incessante e interminável do autor para embeber a sua obra de desígnios que emanem a sua implicação com a arte contemporânea e com o mundo. Reconhece-se o afastamento dos tempos onde se procurava um inovador processo de realização formalista possuidora de uma significação libertadora ou da expressividade do autor, para um novo tempo, onde se persegue um envolvimento politizado com ‘um mundo fechado e, contudo, aberto ao mundo’ [FOSTER, Hal. Design and Crime (and other diatribes), Londres: Verso Books, 2002], em que a obra de arte se constrói como lugar reflexivo e contaminador,

proclamando o espaço exclusivo de onde emanam as suas potencialidades antagonistas.

Essa necessidade, torna ímpar o endógeno momento de conferir à obra a assinatura que a completa, promove a conferência autoral do artista, remetendo o produzido para a evidência pública, destinando-o à propagação do ‘sentido’ que ela solta.

Sem se pretender isolar o autor da sua obra e fragmentar ou sacralizar o ‘momento de criação’, mas outrossim, defender a unidade do autor com o seu tempo, invoca-se como inevitável o seu envolvimento com o mundo, a partir do modo como ele próprio constrói a sua postura ideológica, de como se relaciona com o seu corpo, de como gere as suas contradições e com elas se concentra na sua actividade produtiva, e estabelece, a partir daí, a relação de pertença e interferência social.

Evoca-se aqui nesse momento singelo de sincera contemplação, de recompensa e também de gestão de angústias, momento vivenciado de modos distintos e contraditórios por diferentes autores, apenas para sublinhar a conflitualidade própria da busca de autenticidade, entre a postura autoral perante a vida e a arte, e a

capacidade de objectualizar a unidade do artista com a sua produção.

Há evidência de que o que o autor é resulta de um relacionamento plural, da digestão do vivido, da atenção ao circundante, das aprendizagens coleccionadas, acresce o reconhecimento de um campo de hesitações, de reconhecimento de insuficiências, do assumir de cedências, de gestão de utopias e de expectativas.

É no reconhecimento do modo complexo como o autor entende o seu percurso autoral, confere o sentido assumido e, através de si, procura conferir coerência à sua produção artística e à sua existência, que se entendeu estabelecer um laboratório intercultural, onde, num espaço de partilha da acção e da reflexão, em contextos sociabilizados, se experienciem confrontos múltiplos e se soltem aprendizagens que possam ser incorporadas na interioridade autoral dos que nele participam. Um laboratório relacional que não exclua outros cenários, que não se sobreponha aos espaços existentes na vida de cada um. Um movimento que aceite a suspensão da produção artística, mas a prepare na complexidade das conflitualidades interculturais que se colocam na deslocação de um grupo de artistas para planos externos ao seu ofício. Uma estrutura não hierarquizada, nem rígida, impulsivadora de projectos interculturais, que se denomina ‘**movimento intercultural IDENTIDADES**’ e que a partir da cidade do Porto se espalha por uma

ampla geografia que comunica na língua portuguesa. Assim, é na perseguição da libertação de possibilidades de incorporação de aprendizagens, que o ‘**movimento intercultural IDENTIDADES**’ estabeleceu a sua acção, mobilizando a viagem de artistas para longe dos seus espaços de conforto, para terrenos onde a conflitualidade da pertença ao ‘mundo da arte’, ao tempo da ‘arte contemporânea’ e a mundos ‘ocidentais’, se confronta com comunidades isoladas, demasiado esquecidas neste tempo de ‘globalização de mercados’, desconhecedoras e afastadas desse ‘mundo da arte’.

Ao longo de dezasseis anos, mais de uma centena de artistas, professores e estudantes de arte, viveram intensamente tramas intensos de relacionamentos interculturais, em geografias alongadas de Portugal a Moçambique, a Cabo Verde e ao Nordeste do Brasil. Estabeleceram-se parcerias demoradas e duradouras, construídas a partir do surgimento de recíproca **confiança**, que a partilha sem pressas do **conhecimento** francamente oferecido possibilitou. Foi a partir da edificação dessa comum confiança que, em regime de **cumplicidade**, se desenharam os interesses comuns. Sempre neste percurso, usando o tempo necessário para isso: conhecimento — confiança — cumplicidade. Assim pudemos saborear o MUGUNZÁ (refeição afro-baihana, com base no milho, usual na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, e espalhada por todo o Nordeste do Brasil), já não

com a distância turística de quem se dispõe a provar os sabores exóticos do longínquo, mas na simplicidade de partilhar um tempo de família e de amizade, onde se come o que há e se absorve a alegria de quem nos oferece o melhor que tem.

O **IDENTIDADES, movimento intercultural** de acção e reflexão partilhada, elege a cumplicidade e a permanente interligação arte/desenvolvimento, remetendo para a investigação intimista e pessoal as responsabilidades, a procura dos processos e do sentido de quem intervém fundindo a energia artística com o exercício da cidadania e escolhe mergulhar a sua criatividade na vida e, assim, decide remeter a sua actividade artística para envolvimento público e de comprometimento social. É na esfera do relacionamento humano, criado em volta da partilha de intervenções de cunho artístico, de reflexões em volta da cultura, do compartilhar de vidas, medos e utopias, que se vão tornando decifráveis os limites da solidão do artista, e emersas as energias germinadas pela participação nos problemas, nas alegrias, nas ansiedades, nas lutas travadas por uma vida melhor e por um mundo melhor. Desse caudal transbordante de acção e de relacionamento intercultural se destacam, da fluência de informação que a experiência emite, as aprendizagens que podem ser captadas, incorporadas e transpostas para a sempre solitária actividade artística dos intervenientes. Discernimento que remete para a

consciência, construída de modo progressivo, de que no relacionamento intercultural se reforçam, se evidenciam e se enfrentam os grandes dilemas da arte contemporânea, se entendidos não no isolamento dos seus próprios medos, sofismas e convenções, mas confrontados para fora de si, no desconforto da sua exposição perante as pessoas e as populações. E, no mesmo sentido, o globo terrestre entende-se melhor como um todo se atendermos à diversidade nele contida e, nessa dimensão, se se questionarem os dilemas actuais e as forças que nele tecem os presentes sucessivos que se constroem.

O **movimento cultural IDENTIDADES** não persegue ensejos de intervenção artística, nem pretendeu nunca produzir o ‘objecto artístico’. Suspende essas possibilidades, assume a acção como intervenção política em contextos onde as populações se envolvem no seu próprio desenvolvimento, revelando para os seus protagonistas o campo de tensão em que se processa a busca de autenticidade e de autonomia criativa, que a declarada atitude de engajamento com a procura de um devir para a humanidade, ancorada no próprio protagonismo, requisita. Nos terrenos pisados, na procura de uma diluição da estranheza da presença, com os saberes que o repertório artístico de cada um possibilitou, na tentativa permanente de consentida pertença às comunidades, na leitura dos rumos de suas lutas, na adesão solidária a seus

anseios, na partilha de linguagens, na troca franca de ideias e utopias, se definem os programas de relacionamento intercultural, se determinam os ritmos, se estabelecem rotinas. Dessas rotinas se exalam os rumos, que se espalham por projectos que privilegiam o vídeo como linguagem, ou a web como partilha de informação, ou as oficinas artísticas como possibilidade criativa; ou a intervenção partilhada pelas populações no espaço público como interferência no seu território; ou o desvio epistemológico como método de procura de novas soluções; ou em escolas como espaço de produção cultural; ou em escolas de arte como campos de emanção de pertença às comunidades; ou a simples percepção de como o corpo dança engolindo a música para dentro de si; ...

Nesta dimensão pluridisciplinar se determina o envolvimento nos programas de desenvolvimento onde se procuram modelos que ultrapassem as fragilidades existentes e se procurem possibilidades criativas e utopias contemporâneas. Os modelos de desenvolvimento estão gastos, principalmente os subordinados a interesses adversos ao estreitar do fosso da desigualdade, e carecem de novos palcos onde as populações sejam os motores de progresso e gestoras dos processos, onde a criatividade patente na luta pela sobrevivência crie **territórios inteligentes**, que de acordo com a identidade local, a força endógena e as capacidades de gerar competências e cooperação, apostem num modelo

sustentável de economia criativa.

Os casos vividos promoveram o envolvimento dos artistas para um papel de destaque, aceite pelo modo como se disponibilizaram para a procura de novas respostas aos grandes problemas da nossa época, pela busca incessante de novas maneiras de pensar, pela abertura à realização de mudanças sociais, pela aceitação de novos paradigmas conceptuais, pela prática em lidarem com metodologias de projecto e pela suas irreverência criativa.

Estes mais de quinze anos de persistência, de construção de uma memória partilhável, de relacionamentos íntimos com comunidades, artistas, estudantes e professores de arte, permitem-se hoje iniciar um processo de estudo e análise a partir da acção. Este impulso reflexivo gerou a criação de um **Colectivo de Acção e Investigação (ID_CAI)**, onde se reúne e se sistematiza a experiência e se estabelecem processos colectivos de investigação. Foi desta iniciativa recente que se soltou a nossa presença neste encontro, onde se pretende apresentar a nossa análise da experiência vivenciada: apresento um primeiro plano, numa panorâmica geral, o nosso 'movimento'. Anuncio que circunscreveremos as nossas apresentações à análise produzida sobre a nossa presença na Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas, terra encantada pela democraticidade, tenacidade e discernimento de sua população. Meus camaradas apresentarão visões particulares sobre aspectos

mais precisos da nossa intromissão nesta povoação isolada no sertão pernambucano do Brasil.

Do Brasil, potência económica mundial e detentora de invejáveis recursos naturais, mapa cultural infinito, paraíso turístico abençoado, colhemos as riquezas de sua história, presenciámos a sua arte, devorámos as inovadoras respostas artísticas encontradas, desde o seu antropofágico modernismo e tropicalismo à presença no mundo da sua arte contemporânea, respirámos o ar doce e perfumado. E, com esse todo, deslocámo-nos para o sertão onde partilhámos os anseios de uma população pobre mas optimista, lutadora incansável pelo progresso de seu território e por melhores condições de vida para a comunidade.

É nesse minúsculo ponto perdido no vasto mapa que entendemos plenamente a dimensão do Brasil, a sua complexidade política, económica e cultural. Do sertão sabemos, pelo cinema de Glauber Rocha e pela literatura de João Guimarães Rosa, da resistência dos pobres a um mundo adverso, conhecemos a história da luta contra a escravatura, a agrura de suas vidas, sabemos da fuga de um grupo de escravos para o Quilombo dos Palmares e a transformação de seu líder Zumbi num símbolo da resistência negra contra a escravidão.

Por sorte nossa, das cerca de oitocentas comunidades quilombolas registadas no Brasil, fomos apresentados pela Fundação Luiz Freire

à população da Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas. Conceição das Crioulas é um concelho pertencente ao município de Salgueiros, situado a cerca de 600 km do mar e da cidade do Recife. A povoação resulta da fixação de seis negras livres guiadas por um escravo fugido, ocorrida no início do século XIX. Fruto de seu trabalho agrícola, da sua produção e da comercialização do algodão, já em 1802 os residentes receberam a escritura da posse da terra entretanto adquirida. A comunidade foi crescendo, agrupando-se em diversos sítios de um amplo e pouco produtivo território (mais de 300 m²). Perante a decadência do algodão a população passa a viver de uma economia de subsistência e num estado de pobreza perante a qual fazendeiros abastados e coronéis, aproveitando apadrinhamentos políticos, foram tomando posse das melhores terras, remetendo as populações para os terrenos mais inférteis. Esta usurpação da terra constitui, no presente, o fulcro principal de sua revolta e o motivo aglutinador da luta encetada pela restituição e posse legal das terras para a comunidade. Hoje a comunidade é composta por cerca de 3 800 moradores e a área por si ocupada confina-se às terras improdutivas do seu território.

Desde o contacto inicial estabelecido pelo **movimento intercultural IDENTIDADES** percebemos ser esta uma comunidade pioneira no modo democrático da sua organização, onde a

participação nas decisões é generalizada e profunda a consciência sobre os seus problemas e sobre a estratégia de suas lutas. Seu percurso em defesa da restituição de suas terras e o modo como foram capazes de gerar a unidade da população em torno da valorização identitária de sua condição e da sua história, consolidou-se na Associação Quilombola de Conceição das Crioulas (AQCC), colectivo onde se estabelecem as estratégias, se partilham as ansiedades, se solidifica a solidariedade. Esta sua Associação, nascida da necessidade de intensificação da luta pelo bem comum, promove o desenvolvimento da comunidade a partir da dignificação da sua história e da construção identitária e da melhoria das condições de vida, valorizando as suas potencialidades, na consciencialização da presença do seu povo negro na construção de uma sociedade mais justa e na quebra das barreiras do preconceito e discriminação racial.

Desde o primeiro momento o IDENTIDADES se enamorou desta realidade (2003). O fascínio do envolvimento progressivo na sua história e os laços de amizade com a população está hoje transformado em camaradagem. Hoje somos parte da comunidade, partilhamos o seu optimismo que resulta do seu reconhecimento das próprias forças, na capacidade própria de determinar o rumo, na reconhecida persistência na luta pelas razões que se reconhecem como justas e devidas.

É neste território de pobreza, em pleno sertão,

onde encontramos a AQCC e esta população optimista inesgotável na luta, que um grupo de artistas, professores e estudantes de arte, mobilizados para entenderem os seus próprios dilemas, da arte contemporânea e da actualidade do mundo, se instala, na partilha dos destinos da comunidade, para enfrentar o confronto cultural que aí se estabelece.

Desbravando incertezas, criaram-se as primeiras ‘oficinas de artes plásticas’ e de ‘teatro’, passo decisivo para se estabelecerem laços fortes e se desenharem interesses, que rapidamente se consolidam. A comunidade cansada de ver visitantes produzirem narrativas sobre ela, quer ser capaz de produzir documentários sobre si, de tecer os seus próprios discursos para divulgar as suas lutas. Assim se anuncia o interesse em se criar uma ‘oficina de vídeo’ e, com a nossa adesão, se organiza esse momento. A formação de um grupo de jovens em vídeo vai desencadear um movimento na comunidade que se inicia com a edição de um primeiro documentário e se estende para a criação de um colectivo — o Crioulas Vídeo, que passa a representar no exterior a comunidade e que, hoje, realiza ‘formação’ noutras comunidades, multiplicando os seus saberes. Nas escolas locais, criadas perante a determinação da população consciente da importância da educação para a construção do seu futuro, iniciam-se ‘oficinas artísticas’ (cerâmica, técnicas de impressão, desenho, dança, educação visual), com as professoras e com os

alunos. Da experimentação oficial vai gerar-se um programa que visa instalar a ‘educação artística’ nas escolas (José Nêu, José Mendes, PETI e Sítio Paula), processo ainda em curso e que se integra no esforço colectivo para a construção de um ‘currículo diferenciado’. A Internet, de sinal débil, ganha importância e promove-se a sua utilização. Numa das localidades (Vila União) estabelece-se um programa de intervenção criativa, participado pela população.

Destas experiências apresentaremos de seguida quatro análises sobre quatro áreas da nossa intervenção, sectorizando pontos de vista que só podem ser entendidos neste caudal que os completa e lhes confere o sentido.

“Sabe, eu achava que era preta, que não ia ter amizade com ninguém... Eu tinha uma coisa comigo, eu tinha vergonha da cor, porque era preta... muitas vezes, aconteceu de eu sentir na pele que as pessoas desfaziam da cor... eu tinha medo, eu não era de fazer amizade de jeito nenhum, eu era igual a um bicho do mato. Então, eu conheci este pessoal, sabe eu senti que eles faziam muita conta de mim, elas davam muita atenção, então foi onde eu passei a me sentir gente.” (Cida, mulher, ‘bóia-fria’, negra) in SILVA, Maria Aparecida Moraes (1999). *Errantes do fim do século*, São Paulo: Fundação Editora da UNESP, p. 273

Viajei tantas vezes já para Conceição das Crioulas, que são rotineiras as paisagens: da

travessia do Atlântico; da noite passada no *ônibus* pela ‘rodovia’ do Recife a Salgueiro; do amanhecer ímpar; e da viagem ‘como for possível’ até lá estar. Em cada ‘chegada’ há sempre coisas novas que nos aguardam e mudanças surpreendentes, e mesmo se é sempre um voltar, os abraços soldam a alegria recíproca que transvasa os corpos e se reconhece na cumplicidade das vidas. Nenhuma dúvida temos sobre a possibilidade de experienciar o conceito e a vivência de comunidade, presente e afirmada no seu discurso político, de enfrentamento da violência política a que é sujeita, no círculo aconchegante de onde se enfrentam as agitações culturais, e a abertura às alterações sócio-culturais que vão sendo absorvidas e são desejadas.

Nesta realidade sócio-cultural aprendemos a distância, persistentemente ampliada, que separa a arte (no conceito erudito e cosmopolita que se utiliza nas sociedades urbanizadas e que nos constrói) de grandes parcelas da humanidade. E se a arte apenas faz a falta que faz, para nós, artistas plásticos, professores e estudantes de arte, europeus, a consciência dessa distância também significa, num elevado grau de complexidade, a dificuldade e o desinteresse que existe no estreitamento dessa separação. E é no sentido de melhor entender esse beco de incomunicabilidade que as deslocações que realizámos se tornam importantes na gestão individual da incomodidade que essa verdade causa.

Evidentemente esta experiência que se pode adquirir neste **movimento**, não emite propostas individuais de produção artística, nem soluções milagreiras, apenas promove consistência no espaço íntimo da procura de uma sinceridade autoral, numa coerência do ser, no encontro do comportamento com as convicções, na adequação dos discursos com o que se produz.

Se a presença da arte nos conflitos que foram sendo gerados com o novo contexto de globalização hegemónica do mercado mundial, que caracterizam hoje o panorama onde não se identifica um sentido narrativo para a humanidade, confere alguma imprecisão ao presente, ela reside na densidade de um momento em que se misturam os antagonismos e se não podem isolar as suas contradições.

Se hoje não se identificam nas suas camuflagens os meios de opressão e de reprodução social, nem o campo de poder que se desmaterializa e desterritorializa entre grupos financeiros virtuais e os beneficiários do capitalismo liberal, e se hoje não são mais unilíneares os caminhos da resistência, a intensificação das conflitualidades conhecidas no século passado, assumidas por muitos artistas, persistem, vivenciando as contradições contemporâneas e revelando o seu antagonismo: perante um silêncio dissimulado que invade o quotidiano e se apresenta como que desapossado dos seus antecedentes e sem perspectivas, o interesse em

desintegrar as crenças colectivas, reduzir as populações a consumidores compulsivos dos espectaculares resultados da profissional máquina de produção cultural, assumida no mesmo patamar da imagem resultante do *marketing político* e da propaganda da ideologia dominante pelos meios de comunicação.

Os esforços dissonantes de irreverência estética e de aproximação da arte com as populações, efervescentes em períodos de exaltação política revolucionária, não foram suficientes para esbaterem a força dominante que nunca poderia aceitar a vinculação da arte a legitimações desordeiras, desenquadradas do mercado e das hierarquias estabelecidas no tecido social. A existência de um espaço de contaminação, ganha agora um cariz próprio face a um mercado que faz da irreverência e do escândalo um discurso ausente de sentido revolucionário. A procura de uma paragem que exija um novo tempo de contemplação do poético, da capacidade limite do homem para se suplantar e melhor se sentir como ser político, constitui-se hoje como um sentido adverso ao comum e constituinte de uma nova postura de rotura cultural.

Como na vida, onde o corpo abstracto do poder decide, remetendo a maioria para o seu aplauso e para a possibilidade de legitimação. Para quem não encontrar acantonamento neste tecido social complexo e selvático, onde a ética desapareceu

completamente perante o 'vale tudo' e a corrupção, resta a exclusão completa, engrossando os lotes superpovoados dos não-inseridos, dos refugiados, dos desalojados, dos apátridas, ...

Nesta suspensão nos situamos. Incomodados pelo social que habitamos, pretendendo instalar na nossa produção artística o compulsivo desejo de apresentação dos trabalhos artísticos como insistência na diferença, interrogativos do estabelecido, capazes de suscitar a sua contemplação, e parceiros dos desígnios sociais que persistem na luta pelo reconhecimento de iguais direitos para todos os cidadãos. Estes dilemas suspendem essa acção, separam-na do terreno da acção política que se promove e realiza, alojam-na num espaço próprio, alargado e envolvente, globalizante, mas que se diferencia da actividade artística, ainda que reconheça as estreitas ligações com ela. A intervenção política faz-se pela actividade política. A actividade artística não prepara nenhum amanhã, lida com o que habita em cada um, amplia a capacidade de admiração, de atenção, de reflexão, favorece a possibilidade imanente de acção. É essa a nossa procura.

PAIVA, José Carlos de . i2ADS - Faculty of Fine Arts, University of Oporto, Rua Rodrigues de Freitas, 265 4049-021 Porto PORTUGAL

Paiva, José Carlos de (2011) - I2ADS

Arte | Outra introdução política para o desenvolvimento

RITA RAINHO

“A palavra Arte assusta. Ou pelo menos mete algum respeito.” Dionísio, 1997

1. A palavra ‘desenvolvimento’ assusta. ainda mais.

Ficámos afundados na ideia de um desenvolvimento apenas económico que, se no seu tempo original da revolução industrial foi marcante, nestes dias neoliberais e capitalistas, mais ainda o é. Nos últimos anos a designação de países ‘em desenvolvimento’ ou outras que tais, define o recorte da área do poder, apresentando a condescendência de que qualquer pessoa pode chegar a fazer parte da esfera ‘dos poderosos’. No entanto, e claramente se mantêm e dilatam as relações hierárquicas assim como o fosso que as separa. Funda-se numa voz única, o discurso de sombra financeira de um mundo de desigualdades catastróficas, perpetuadas sobre si mesmo.

Nada distraída com o espectáculo promovido pelas grandes potências, Conceição das Crioulas, pequeno território perdido no sertão do Brasil, luta para o seu desenvolvimento. Qual? Aquele que é transversal e humano. Ou, se desconstruirmos a palavra ‘des - envolvimento’, esta sugere-nos o

processo de libertação ou de saída que cercam e perdem o ser humano e impedem a sua realização como ser individual, social e ambiental (José Pedro Barata, n.d. in Amaro, 1990).

2. Só poderia ser em Conceição das Crioulas

Conceição das Crioulas é uma comunidade quilombola com quem o ‘movimento intercultural Identidades’ iniciou laços de relacionamento em 2003. Pérola no sertão brasileiro, aloja em si uma experiência pessoal, pessoal e colectiva, muito especial. É sobre ambas que apresento aqui minha reflexão.

Da forte consciência colectiva, global e política, em 2000 fundou-se a Associação Quilombola de Conceição das Crioulas, AQCC. Trata-se de uma organização da própria comunidade, vocacionada para a organização de suas lutas. Brotou, sublinhando a necessidade de intensificação do direito pelo bem comum desta população e desenhando o desenvolvimento da mesma, como principal objectivo associativo e comunitário. AQCC, concentra no seu discurso a convicção na luta pela sua própria sobrevivência, vincada na recuperação e posse

da terra. Potencializa a valorização da construção da sua identidade quilombola, realidade e história no sentido da conciençialização do povo negro (uma população remanescente do passado escravo brasileiro). Portanto posta no desafio da edificação de uma sociedade justa e igualitária e ainda na quebra dos preconceitos e da discriminação racial.

Assim, as crioulas libertam-se, construindo um desenvolvimento (não previsto ou pré-formatado, mas o por si escolhido) e exigem o plural, múltiplo, heterogêneo, diferenciado; a terra nunca efectivada, a voz participada.

3. deslocar(me)

É neste ambiente que se dá o processo de, ‘deslocar-me física e intelectualmente’ para esta intrínseca e fascinante experiência. Leva-me a um exercício de diálogo motorizado pela inquietação e frustração do envolvente. Este diálogo promove um pensamento crítico, mas plural, político, mas comum. Capaz de um entendimento mais amplo, no confronto intercultural e incoincidente, o terreno da Arte parece aqui ganhar sentido de existência na deslocação.

Nas minhas rotinas de construção do ser, a Arte e a Cultura são a especificidade que me determina. Costumo até dizer, ainda que de modo descontente, que este meu umbigo ocidental é um olhar

bombasticamente formatado. A deslocação parece permitir a abertura e consciência da geometria de outros pontos de vista do mundo, sua maneira, mas também seu lugar específico e global no contexto político, económico e social. Parece também desencadear frustrações capazes de abrir os olhos à urgente revisão da Arte e das culturas imponentes e impositivas. Construir outras, já agora com outros (que não sempre os mesmos).

“Arte, Própria e Dócil/ à própria Arte, aos artistas, aos galeristas, aos críticos de arte, aos professores de arte, aos museus, aos colecionadores, às editoras/ que se vejam ao espelho!/ Arte, também se pouco própria, ou mesmo imprópria e até intratável.” (Rainho, 2011)

4. Arte, Própria e Dócil: trata-te!

A arte contemporânea, importa aqui esclarecer, está ciente das exigências das directrizes mundiais em favor da aproximação a âmbitos de alteridade, diversidade, sustentabilidade, periferias, participação,... Tem-se vinculado a estas tendências, de modo pouco crítico, e se crítico, pouco interventivo. De acordo com mecanismos do campo da Arte, estas práticas experimentais, marginais, regulares (e talvez por isso intratáveis) e impróprias, são ‘permitidas’, consentidas e toleradas. No entanto,

sabemos da impossibilidade de coincidir, na mesma face, determinadas práticas com a sua ‘consagração’. Portanto, aquilo a que este texto modestamente se dedica é a entender e reflectir sobre uma experiência provavelmente consentida, mas não consagrada. Desafiante e contínua, esta prática de um conjunto de artistas com uma pequena comunidade no interior do sertão brasileiro, figurou-se o contexto ideal para por à prova a minha desconfiança quanto às afirmações referentes à Arte ‘sem fronteiras’, ‘sem territórios’. Agora mesmo poderia desenhar limitações, prescrições e preconceitos do âmbito da prática e teoria artística, bem como da sua institucionalização e mercantilização. Parece também, no campo autoral, mas obviamente afectivo, que se sente uma arte sem interior, nem exterior, e tão ocidental que febril e fechada. No pingue pongue de cá, a Arte e os artistas revêm o seu sentido, sua não-função, sua impermanência.

Eis-nos em Vila União!

Postas as inquietudes pessoais e com o mundo da arte em cima da mesa, penso sobre a impossibilidade de uma prática inocente da arte. Penso sobre as controvérsias tangentes ao discurso poético e estético que se articule com na capacidade de corporizar as convicções e comprometimentos políticos e utópicos do autor.

No deslocamento para o sertão, especificamente Conceição das Crioulas, cheira-se a diluição do conceito de Arte, já que se forja a necessidade de

testar sua amplitude, pólo controverso na relação com o seu habitual campo específico. Vêm à superfície, contradições do pensar e fazer do campo artístico das nossas rotinas poderosas embuídas de ocidentalismos e capitalismo desenfreado.

5. ‘Intervenção artística em Vila União’

5.1. mutirão, representação e imagem colectiva
 ‘Intervenção artística em Vila União’ é um projecto que tem o tempo das terras quentes e que, vindo já de várias estações, se prolongará por muitas, nos trabalhos de mutirão. Emerge de uma inquietude comum, do grupo de artistas do ‘movimento intercultural Identidades’ e da própria comunidade, Conceição das Crioulas, no seu relacionamento de conhecimento, confiança e cumplicidade.

No verão de 2008 emergiu este projecto, de um pé de conversa num convívio na Vila União. Um almoço em família e com os amigos ‘Identidades’, fomentou as histórias do princípio e das motivações daquela parte da Vila. O Sítio de Vila União, do ponto de vista geográfico é um braço prolongado de uma das saídas da Vila Centro de Conceição de Crioulas. Teve nome de Vila União, resultante de uma empreitada da comunidade que uniu os esforços da população para resolver o grave problema da doença das chagas que espalhava a morte e a doença na população. Detectado o problema (a

doença das chagas era propagada por um insecto que se reproduzia em buracos da taipa crua das suas casas), sabia-se ser necessária a construção de novo das suas casas, utilizando tijolo cozido. Mobilizando uma ajuda estadual as mulheres organizaram-se para tirar barro, fazer tijolos, erguer paredes e telhados, conquistando com a sua tenacidade a participação dos homens. Assim nasceu a Vila União. Hoje, este Sítio é constituído por uma única rua de terra batida ladeada de cerca de 70 casas, algumas apresentando ainda o reboco de cimento original, sem pintura, outras carecendo de reboco e pintura, por dentro e por fora.

A nós, esta magia e capacidade de mobilização parecia poder de novo repetir-se. E porque não? Ao pensamento dissidente, divergente e ousado, mas confiante que tanto caracteriza o mundo da criatividade e dos artistas, instigou-se o desejo e brotou o desafio que se transformou rapidamente em projecto partilhado. Este programa, ‘Intervenção artística em Vila União’, tem a pretensão de voltar a reunir a população desta comunidade, para uma intervenção participativa (mutirão) de arranjo das casas (reboco e pintura), interior e exterior destas. - Será branco a cor usada, decidida num processo participativo onde se queria acentuada a UNIÃO, vertida para uma simbologia precisa. A escolha de imagem colectiva determinou que o arruamento ficará dotado de uma imagem identitária fresca, cuidada, e forte na paisagem. Esta

empreitada terá prolongamento para a concepção e execução de uma imagem identitária a incluir na parte exterior da casa de cada família. O processo de recolha dessas histórias, elementos e imagens, tem sido realizado pelas próprias gentes da comunidade, que incorporam o princípio da tarefa. Face a isso, passará por um processo longo de experimentação e pesquisa do campo da simbologia e representação. Passo a explicar: constituindo-se a referência de cada casa no conjunto do percurso da rua, revela-se um processo interessante no fenómeno de representar, representar um determinado grupo familiar, entendido na sua pertença a um colectivo. Um exercício da passagem da oralidade das histórias, da memória partilhada e reconhecida e ainda da linhagem familiar, para a configuração de elementos visuais - pregnantes de sentido representativo - no seu domínio estético e da subjectividade. que os reunam, vinculem e por isso ‘representem’. O trabalho envolverá o projecto ‘Expressões artísticas nas escolas da comunidade do quilombo da Conceição das Crioulas’. Com as crianças, jovens e os professores, para além de se desenvolverem os elementos visuais e gráficos representativos de cada família, a implementar no contínuo da fachada das casas, pretende-se ainda recolher a história de cada família e editar uma monografia da vila.

“Toda persona y todo colectivo humano tiene derecho a la libre producción y a

la libre gestión, circulación y exhibición de la propia imagen cinematográfica.”
Tudurí, 2008

5.2. Grupo Comunitário de Produção de Vídeo Paralelamente à preparação e execução deste programa do projecto ‘Intervenção artística em Vila União’ será realizado um documentário pelo colectivo Crioulas Vídeo. Este poderá registar e reflectir sobre o processo de trabalho, as dinâmicas de tomada de decisão, a execução e finalmente as primeiras transformações de Vila União. Existe também nesta competência de documentar uma possibilidade de, simbolicamente eternizar, o mutirão, o fenómeno de transformação da paisagem de Vila União, a sua capacidade própria de se representar intrínseca à própria acção (por um lado nos elementos visuais na fachada, por outro na imagem do vídeo). Este colectivo, Crioulas Vídeo, autonomizou-se a partir de uma oficina que a comunidade solicitou ao ‘movimento intercultural Identidades’ em 2005. Convictos da força e da potencialidade de subverter as relações de poder frequentemente aliadas ao discurso, à imagem, a AQCC propicia uma estrutura para a gestação deste jovem grupo. Tem-se revelado um grupo a partir da e de comunidade, determinante na criação de uma imagem representativa própria, de identidade uma mas complexa e revelando sobre seu critério, a voz do seu povo. Por consequência

instarau-se a oportunidade de construir e difundir suas próprias histórias. A minha experiência de trabalho e partilha com este grupo, concebeu em mim a semente da complexidade, da profunda consciência política. Penso que em Conceição foi, efectivamente, o lugar e as gentes onde e com quem aprendi o âmago do poder do discurso que conta a sua própria história, gerando matizes e deslizes aos universalismos tendenciosos da História.

Importa aqui explicitar que, ante a força e o poder de deter e difundir o próprio percurso da comunidade, ressaltam-se as contradições vigentes na trama dos planos estratégicos da AQCC e na vida das mulheres e homens que constituem este árido território.

No inter-conhecimento que nos permitimos (possível da relação de cumplicidade e confiança), tornam-se mais visíveis as controvérsias que incorporam as suas posturas colectivas, as minhas pessoais, todas as que exijam unidade no fortalecimento, ainda que no campo empírico exista um saber lidar com a pluralidade.

Os jovens videoastas são há já alguns anos autónomos. Este grupo, Grupo Comunitário de Produção de Vídeo de Conceição das Crioulas (Crioulas Vídeo), além desse comprometimento com a comunidade adquiriu uma capacidade de repassar as competências e ferramentas de luta para outras comunidades quilombolas. Os seus

vídeos correspondem a um discurso comunitário, à estratégia política da AQCC, a encomendas estaduais (e por isso renda) e a registos (prova) de auto defesa perante afrontas no território quilombola. De acordo com a nossa visão e expectativa talvez pudesse estar presente um investimento mais expressivo, plástico, narrativo ou do domínio da ficção nos trabalhos que realizam. Mas sabemos ter de suspender este nosso desejo e apenas agir no decurso das linguagens espontâneas e empíricas que se soltam do seu trabalho. Ainda assim ficam por assinalar a divulgação de vídeos na televisão recifense, ou prémios nacionais e internacionais de vídeo granjeados.

Por fim, de ter vingado este colectivo nas terras áridas espera-se que mais vezes a câmara seja intrumissora na rua das comunidades, nas actividades, nas pessoas, para desse meio, dessa ferramenta se soltem possibilidades de discurso político, visual, expressivo e sobretudo veículo de experiência de cultura e conhecimento. No caso de Conceição é já garantido que o vídeo permite o registo eternamente simbólico da luta, do triunfo de todas as conquistas na resistência de cada dia, capacidades adjacentes às noções do realismo social extremo no século XXI introduzido por Tudurí (2008).

6. estética do colectivo. arte ou política?

Gostaria ainda de aqui sublinhar que se trata de um projecto de mobilização e organização comunitária, cuja dimensão do colectivo é opção política, mas levado avante também como opção estética. ‘Intervenção artística em Vila União’ estende-se no tempo da relação, vem de longe e prolonga-se na luta da comunidade pela identidade colectiva, melhoria das condições de vida e reforço da consciência política comum. Contém em si assim um trabalho de ritmo dengoso, espreado no tempo do resistir e avançar, lento. Ainda a meio passo, transborda já, como aqui foi tentado demonstrar, uma reflexão teórica e um pensamento crítico relativo às possibilidades da arte se sintonizar com a cultura e vida das comunidades. Nesta pequena vila, Vila União, cuja origem revela um passado e presente de forte potencial, ganha relevo a iniciativa das mulheres (ainda que nela se envolva de toda a população), na determinação e participação democrática. É por isso terra fértil por excelência para práticas comuns, participativas, e de posicionamento situado segundo a noção política do antagonismo social, da presença de um conflito produtor simultaneamente de sentido e de acção.

Estaríamos a falar de actos artísticos colectivos, ou comunitários de cidadania, de política. Esse é outro jogo de contradições. Ainda que assim fosse, que tipo de acções políticas são essas? Arte ou política?

Tratando-se de uma comunidade cujo sentido comum é objectivo e arma de luta, estarão estas

ações culturais, ao serviço da política? E que serviço é esse já que é composto pela força da partilha do sensível, das emoções comuns, da ‘magia’ da estética na capacidade de interação? Certamente nos arriscamos, em Conceição das Crioulas, ao assomar da esteticização da política, das políticas culturais das magias espectaculares, em detrimento do entusiasmo político - esse sim por excelência mantido nesta comunidade. Repito - entusiasmo político. Essa é a frescura de tal lugar longínquo do conceito de Arte.

Dessa imagem de um sertão desértico para agricultura, também para Arte, eis o desafio que incorporamos juntos. Que Arte?

Bibliografia

BARATA, José P., n.d. in Amaro, Rogério (1990), ‘Desenvolvimento e injustiça estrutural’, COMMUNIO, ano VII 1990, n.5, pag 456.
DIONÍSIO, Eduarda (1997), ‘Artes públicas e privadas, modos de aprender e usar’, Abril em Maio, Lisboa.
MOUFFE, Chantal (1993), ‘The Return of the Political’, O Regresso do Político, Gradiva, Lisboa, 1996, tradução de Ana Cecília Simões.
PAIVA, José Carlos de, ‘entrada de leão, saída de cordeiro’, in ‘ID10’, GESTO Cooperativa Cultural, Porto.

RAINHO, Rita, (2011), des abafos contra Arte, Porto.

TUDURÍ, Gerardo (2008) ‘Manifiesto del cine sin autor’, contratiempos nº 15, Centro de Documentación Crítica, Madrid.

RAINHO, Rita (2011) - I2ADS

Saboreie mas não engula: Cozinhe você mesmo os meios para a sua expressão

TIAGO ASSIS

Abstract

Desde 2003 que um colectivo de artistas, que integram o Colectivo de Acção e Investigação (CAI) e pertencem ao ‘movimento intercultural identidades’, tem desenvolvido actividades e experiências com uma comunidade quilombola, no sertão Brasileiro em Conceição das Crioulas. Essa comunidade vive numa constante luta pela posse da terra, direito à educação e saúde para dignificar a sua vida e identidade. A relação de cumplicidade estabelecida permite a formulação de um corpo teórico que se apresenta como acção/investigação. Este artigo centra-se na possibilidade das comunidades criarem os seus laboratórios, preservando a sua autonomia e identidade, ao mesmo tempo que o mundo ocidental saboreia e aprende a partir dessas experiências. A natureza particular desta acção/investigação determina a importância de articular no campo político das áreas desenvolvidas, uma posição acerca do conceito arte/desenvolvimento. Por ter lugar numa comunidade em que, as identidades apresentam uma enorme complexidade multicultural, a relação intercultural segue através de práticas de cumplicidade construídas num contínuo processo

de respeito mútuo e ampliação do conhecimento sobre as áreas abordadas. A defesa da inovação tecnológica e a expansão dos espaços comunicacionais da comunidade levam à importação de tecnologias com gramáticas e sintaxes que não lhe pertence. Este conflito abre a investigação sobre a natureza das interfaces e aplicações amigáveis, numa utilização dentro do contexto de tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento (ICT4D — Information and Communication Technologies For Development). As receitas usadas para implementar as tecnologias sob o acrónimo ICT4D são baseadas numa perspectiva ocidental que, muitas vezes, ignora os aspectos socio-culturais das comunidades acabando por se tornarem em projectos de cima para baixo.

Apreciando a refeição

Em 2005, a pedido da comunidade, o Identidades, organizou uma Oficina de Vídeo da qual viria a surgir o grupo Crioulas Vídeo (<http://crioulasvideo.org>).

Com apenas oito dias de oficina para jovens que

estavam a ter os primeiros contactos com estas tecnologias, não fazíamos ideia do resultado a esperar. Achamos por bem deixar o equipamento (Apple I Mac G4, câmara de vídeo Sony “Digital 8”, tripé e microfone) de modo a estes jovens poderem dar continuidade ao projecto, pondo em prática os conhecimentos adquiridos.

Um ano depois, voltamos a Conceição das Crioulas e fomos surpreendidos com a produção de mais de 20 vídeos, executados de forma autónoma e profissional. Entre eles, “Serra das Princesas” tinha passado na Televisão Universitária do Recife e viria a ser exibido em diversos festivais.

O intuito da nossa ida era continuar com as oficinas mas, desta vez, fizemo-nos acompanhar de António Tavares (Toni) para fazer uma oficina de dança. Tínhamo-nos apercebido que a procura da identidade quilombola afro-descendente no que refere a dança estava muito longe, ao contrário das raízes gastronómicas, por exemplo.

Toni é cabo-verdiano e estava pela primeira vez em Conceição. Uma vez, a almoçar munguzá, Toni, reconhecendo as semelhanças com a cachupa do seu País comentou:

“As pessoas pensam que os povos se distinguem pela cor da pele, pela raça ou seja lá o que for... Os povos distinguem-se pela comida e este povo é Cabo-Verdiano e não sabe.”

Não era cachupa, mas o que poderia faltar para ser cachupa estava num terreno de ninguém. Não

interessava esmiuçar as diferenças pois, indeléveis, seria difícil dissipa-las num ‘terroir’ de qualquer produto tão genuíno que só existiria na sua terra de origem.

Era a cachupa africana rebatizada de munguzá, alterada, pelas pessoas, terra e clima do nordeste pernambucano.

Em Conceição das Crioulas, já há muito que o povo percebeu a importância de reorientar em seu benefício tudo o que vem de fora. É assim na educação com os seus currículos diferenciados; é assim na arquitectura ao construir colectivamente uma aldeia; é assim na agricultura com adaptações ao seu terreno seco. Mas, apesar das já vastas importações do mundo exterior, a decisão de alterar o meio ambiente, como o desviar um caudal do Rio S. Francisco para usufruírem de uma necessidade tão básica como água potável, é um assunto tão delicado que obriga a ampla discussão, com a comunidade a intervir, demonstrando o enorme sentido de responsabilidade e o respeito que têm por aquilo que consideram o seu bem mais precioso: o seu território. É latente a consciência política da manipulação das grandes corporações sobre as necessidades dos mais pobres.

Com os media essa consciência mantém-se. Há muito acostumados a serem o alvo de reportagens e documentários onde praticamente não se reviam, quiseram descobrir e utilizar os media a seu favor. Foi na realização deste desejo que o identidades

participou com as oficinas de vídeo e publicação web que deixaram Conceição das Crioulas com a capacidade e os meios necessários para produzir os seus próprios objectos audiovisuais.

Maiêutica Cultural e um designio comum.

Definitivamente este projecto distingue-se de muitos outros espalhados pelo mundo, geralmente sob a sigla ICT4D.

Não o queremos distinguir em termos de valor para o desenvolvimento das comunidades, não estamos certos de que seja mais ou menos válido, nem tão pouco se falamos do mesmo tipo de ‘desenvolvimento’. Sabemos que corremos o risco de pisar em terrenos susceptíveis a grandes discussões, no entanto, queremos em primeiro lugar distinguir a génese do projecto e as entidades que o compõe:

1) O projecto nasce de uma necessidade explícita da comunidade. Foi a comunidade que decidiu que queria utilizar as ICT e reorientar as práticas para as suas necessidades politico-sociais, ao contrário de projectos que se baseiam no olhar externo com a premissa de que é necessário informatizar as comunidades para que elas se desenvolvam.

2) O modelo não foi uma implementação de cima para baixo - aplicando ‘receitas’ desenvolvidas em Silicon-Valley por companhias que sabem o que as pessoas precisam... num computador.

A haver modelo, ele reside num permanente conflito com ele próprio: sabemos que somos diferentes e que temos que reorientar a tecnologia para as nossas especificidades. Aquilo que aprendemos, nós e a comunidade, é que trazemos sementes de outros lugares e que, para se darem na nossa terra, têm que ser plantadas de outra maneira. As interfaces das tecnologias possuem cargas culturais que precisam de ser redefinidas em cada cultura.

3) Os intervenientes, não são grupos organizados para captar fundos e executar projectos com modelos pré-definidos fazendo dessa prática o seu ofício. Não queremos replicar modelos de ‘sucesso’ que garantam um ‘desenvolvimento’ similar aos ‘países desenvolvidos’. Pelo contrário, reiteramos que queremos descobrir as nossas necessidades e como reorientar as ICT em função delas.

4) Os intervenientes tornam-se autónomos imediatamente a seguir a cada momento de intervenção. Existe uma dispensabilidade sempre presente, em que nenhum precisa, ou depende, do outro para continuar... Ao mesmo tempo, um dos eixos de continuidade reside nas dinâmicas provocadas em que, a arte e a tecnologia (neste caso), transformam os intervenientes. Sem saber as razões e consequências dessa transformação e dessas dinâmicas, viciamo-nos nelas. Podemos dizer que não dependemos uns dos outros, mas de certa forma, dependemos desse vício pelo desconhecido que queremos conhecer e marcamos aí o ponto de encontro.

Este desígnio é comum à comunidade e aos membros do Identidades, cada um dos intervenientes procura o seu espaço de acção em conjunto e individualmente. Caracterizamos este projecto como um projecto egoísta, não obstante nos solidarizarmos com os diversos problemas, todos sabemos que os conflitos culturais e individuais são o motor que permite o crescimento colectivo e, simultaneamente o de cada um.

Há neste processo uma maiêutica individual mas também cultural, no sentido que cada um pergunta a si próprio quem sou eu e colectivamente quem somos nós? Este conflito identitário da procura de um conhecimento sobre nós próprios é um desejo do qual resulta uma permanente desobediência intelectual às receitas e aos modelos externos.

Queremos conhecer as receitas para podermos rejeitá-las, ou pelo menos, reorientá-las.

Interessamo-nos pelas diferenças e conflitos no sentido em que proporcionam novos terrenos para nos identificarmos.

Pode ser esta desobediência uma resistência ao desenvolvimento social? Não. Se for feita com a sinceridade de quem procura conhecer-se. Aliás, julgamos que este pode até ser um alicerce para o desenvolvimento social deste tipo de comunidades.

Nesta afirmação fundimos Arte e Sociedade, pois o que pode ser comum aos artistas e ao povo de Conceição é que ambos querem conhecer-se e desenvolver-se no desconhecido. O poder de

autodeterminação de um autor aproxima-se da autodeterminação cultural, ambos procuram ultrapassar as margens do que está estabelecido na busca da sua identidade.

Conflito ICT

Quando computadores e internet chegam a estas comunidades, chega também, todo um trajecto histórico de construção dessas tecnologias que há muito se afastou desses povos. Não chegam só os dispositivos, uma das características das ICT é que as interfaces vêm rotuladas com palavras como: amigáveis, intuitivas, utilizáveis etc. De facto, o que se passa é que debaixo de metáforas como “secretárias” e “janelas” encontramos as receitas de utilização destes meios. e.g. Ícones figurativos com mensagens de como devemos utilizar estes meios. A carga cultural implícita nas interfaces gráficas destes dispositivos é um veículo de globalização e uniformização dos seus utilizadores.

Assumimos, portanto, que contribuímos para esse efeito perverso, ao participarmos activamente na experiência com estes meios. Mas, o facto de o fazermos conscientes desse efeito - e antecipando-nos a outras tentativas de expansão destes meios, - permite colocar este conflito a par dos outros. Ou seja, num sentido de reorientação para as nossas necessidades.

Há um momento de diálogo com as comunidades, antes de passarmos a qualquer tipo de acção. Um momento de discussão em que tentamos perceber as necessidades dos diversos intervenientes. No Identidades chamamos-lhe ‘momento zero’.

Os espaços entre esse momento e os momentos seguintes são uma tentação para usar receitas. Se resistirmos talvez encontremos outras receitas nos processos e nas necessidades, em terrenos que não são os nossos. Poderemos saborear os momentos especulativos dos que definiram as regras que conhecemos e mudar alguma coisa em função do nosso ambiente.

É fácil seguir uma norma, o difícil é criar um ambiente conceptual a partir de nós próprios.

No caso dos primeiros trabalhos do Crioulas Vídeo, deleitamo-nos a observar a gramática do realizador norte-americano D. W. Griffith a diluir-se, perante um colectivo, que aprende pelos seus próprios meios a estabelecer a sua maneira de contar as histórias. As narrativas pertencem ao imaginário Quilombola e às constantes lutas que desempenharam ao longo da sua história.

Mas essas idiossincrasias vão desaparecendo com a invasão de referências externas, pelo aparecimento de mais dispositivos e.g. TVs, DVDs e a internet. O próprio Crioulas Vídeo vai à procura delas, como é natural a qualquer um que se entrega a conhecer o meio. Concluímos que os primeiros momentos de contacto com o meio são naturalmente os mais

atrevidos, foi surpreendente ver os vídeos do primeiro ano, particularmente o “Serra das Princesas”. Um documentário que a partir de uma lenda leva o Crioulas Vídeo a aventurar-se na descoberta dos territórios quilombolas. Progressivamente os vídeos vão ficando institucionalizados e cada vez mais instrumentalizados pela política da comunidade abandonando a ficção. O vídeo e as ICT tornam-se em ferramentas políticas, nesse aspecto servem as necessidades da comunidade porque ela precisa dessa arma para se defender das hostilidades, mas a interrogação permanece:

Pode uma comunidade emancipar-se no sentido de desenvolver uma gramática própria nos meios que utiliza?

Os primeiros momentos apontam para isso, para um desenvolvimento endémico. No ‘momento zero’ os elementos perturbadores que podem impor uma ‘receita’ somos nós (identidades) e os próprios meios, nas retóricas que carregam como referimos anteriormente. Mas, como partilhamos o interesse em conhecer e adaptar os meios às necessidades especulativas de investigadores das artes, suspendemos as receitas deliberadamente. Tentamos perceber o que os meios têm para oferecer nas margens da sua utilização.

A realidade de Conceição das Crioulas é interrompida por nós e pelas tecnologias nestes momentos. Mas, nunca deixa de ser interrompida na nossa ausência porque os vazios entre nós, as

tecnologias e Conceição, permanecem pela ausência da receita. As perguntas ficam e são repetidas incessantemente durante e depois dos nossos encontros. Esta realidade é tão não-linear como as próprias ICT e, tal como nas ICT, a interrupção não impede o movimento.

As nossas receitas.

Aprendemos novas receitas como os três Cs, (confiança, conhecimento e cumplicidade), receitas que emanam dos processos, ao mesmo tempo que mantemos os conflitos. Receitas que não podem ser doutrinas porque só fazem sentido nas acções que nos envolvem. Não servirão para mais ninguém e são tão efémeras como o nosso movimento.

Permitam-nos dizer que a nossa experiência obriga-nos a desconfiar de receitas ICT4D que ignoram os aspectos culturais das comunidades que se propõe transformar.

Uma breve perspectiva sobre a evolução das ICT, dá para perceber que a receita resume-se a que os primeiros que chegarem e implementarem modelos, conquistarão tudo. O que se faz em Silicon Valley é o que se tenta impor no resto do mundo. Estas estratégias impedem ‘momentos zeros’ pois o ‘momento zero’ já foi em Silicon Valley.

Aliás, a sigla que cuidadosamente assume o “for” (para) como um número, num gesto de

marketing implacável, encobre uma palavra que poderia ser bem mais pertinente para um sentido de desenvolvimento: “from” (a partir de).

As receitas estão nas comunidades, aprender com elas um novo olhar sobre as tecnologias, aprender novos usos em contexto de desenvolvimento, para assim redefinir as ICT ao serviço das pessoas. Abram-se espaços e laboratórios interculturais de “ICT from communities” (TIC a partir das comunidades) e o desenvolvimento poderá ser consequência desse processo.

No actual modelo, vemos ONGs (Organizações Não-Governamentais) a trabalhar metade de um ano para conseguir projectos ICT4D, para passarem o resto do ano a implementar os projectos que, longe de serem o que as comunidades precisam, são os projectos que as empresas tecnológicas precisam de implementar para assegurar o seu negócio.

No caso do Crioulas Vídeo foi conquistada uma autonomia, o trabalho deles consegue renda dentro e fora da comunidade. Isso permite a aquisição de equipamento e a continuidade do projecto. Dão formação noutras comunidades Quilombolas replicando as suas receitas e inventando outras. É um projecto de baixo para cima, de dentro para fora.

A necessidade de um autor em exprimir-se e a necessidade de uma comunidade em se exprimir partilham desafios comuns. Um deles é descobrir a sua receita e não se conformar com as dos outros.

Deixar que os ingredientes absorvam a receita, que o “terroir” se manifeste, que os acidentes aconteçam... Especular entre a receita e o cozido, entre o eu e o outro, e o munguzá aparece e as identidades transformam-se.

Esse é um território das artes que, quando partilhado com a sociedade, talvez se desenvolva, ou pelo menos se transforme.

Nós continuamos a ir saborear as receitas Quilombolas levando alguns ingredientes para lançar o conflito. Como naquele ano de 2006, quando Toni (Cabo-Verdiano) resolveu fazer a cachupa para mostrar como era semelhante ao munguzá. Liderados por Toni, Quilombolas e Portugueses puseram as mãos na massa seguindo a receita tradicional. Estava ótima, mas, o Toni que nos perdoe, estava mais parecida com o munguzá do que com a cachupa cabo-verdiana.

Mugunzá ou Cachupa: O direito à conquista e à descoberta de uma nova receita pedagógica.

MÓNICA FARIA

Mónica Faria, Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade (I2ADS)

O texto que aqui apresento reflecte uma visão parcial do que é transversal ao projecto que o movimento intercultural IDENTIDADES promove na comunidade do sertão pernambucano, Conceição das Crioulas, Brasil.

A conquista pelo direito à educação, prevê a construção de um Projecto Político Pedagógico. Na procura da demarcação desse território enfrenta-se a solidificação e a sistematização dos conhecimentos das expressões artísticas da comunidade para as escolas.

A conquista pelo direito à educação, prevê a construção de um Projecto Político Pedagógico. Na procura da demarcação desse território enfrenta-se a solidificação e a sistematização dos conhecimentos das expressões artísticas da comunidade para as escolas.

As perguntas que se pretende reflectir são: como trabalhamos na nossa escola e de que forma ela pensa e vive a comunidade em que nos inserimos? Como trabalha ela no sentido do reconhecimento das outras comunidades que nos paralelam? Qual

o contributo da arte na educação e na consciência das identidades?

Introdução

“(...) 8. Visando o quilombismo à fundação de uma sociedade criativa, ele procurará estimular todas as potencialidades do ser humano e sua plena realização. (...) As artes em geral ocuparão um espaço básico no sistema educativo e no contexto das actividades sociais.”
(Nascimento, 2009:213)

A comunidade do Quilombo de Conceição das Crioulas luta pela restituição e posse da terra, pelo direito à educação e à saúde, procurando um melhor sentido de vida, organizando-se no exercício por uma democracia participativa. A conquista de uma destas tomadas, significa a conquista de todas as outras, como uma rede que une os vários laços, onde fortalecendo um fortalecem-se os outros. O todo que define a identidade da Conceição das Crioulas é todo o cruzamento e o fortalecimento

dessa rede. A restituição do território quilombola efectua-se com base em laços familiares fundados num espaço intercultural, de cruzamento entre índios, entre negros descendentes de escravos africanos, entre descendentes de colonos europeus. A escola transpira preocupações ao mesmo nível e integra todas as problemáticas da comunidade. É uma importante ferramenta de emancipação da própria comunidade.

Nesse contexto de luta, no campo da educação a comunidade implica-se na construção de um Projecto Político Pedagógico (PPP), onde se contempla uma Educação Específica, Diferenciada e Intercultural Quilombola. Nessa busca procura-se estabelecer uma forte presença das expressões artísticas no currículo da escola, opção que pretende reforçar e fortalecer a identidade cultural da comunidade. Conceição das Crioulas torna-se pioneira e, por isso mesmo, um exemplo e referência para outras comunidades, pelo sentido que confere ao caminho que traça e que desenha para o futuro.

Conhecer

Em 2003, eu, a Iva Correia, ambas viajando do Porto, e o Rogério Manjate de Moçambique tivemos a oportunidade de visitar e conhecer a comunidade através do ‘movimento intercultural Identidades’, a convite do Centro de Cultura Luís

Freire (CCLF) e da Associação Quilombola da Conceição da Crioulas (AQCC) para realizar uma oficina de artes plásticas, principalmente para a faixa etária infantil e juvenil. O Rogério Manjate orientou uma oficina de teatro. A data escolhida foi a grande festa da ‘Nossa Senhora da Conceição’ a santa padroeira da comunidade, em pleno agosto sertanejo. A festa durou quinze dias e durante esse tempo organizaram-se várias oficinas: teatro, contação de histórias, história da África, artes plásticas, dança e percussão.

A primeira manifestação

Conhecer a comunidade nesta condição exige uma (des)confiança carregada de uma expectativa determinante para o início de qualquer relação. Ao segundo dia, já estava apaixonada – soube-o depois – o que naquele momento reconhecia era a presença de uma energia contagiante, de uma identificação ou de uma contradição inquietante, que denunciava uma vontade enorme de dar e de receber tudo o que fosse possível nos poucos dias que sabíamos ir lá estar, para aproveitar este encontro.

Na oficina de artes plásticas, o desenvolvimento das actividades sugaram-me no momento em que lá me encontrava. Não foi necessário procurar um tempo para apresentação do trabalho, exercício ao qual me haviam acostumado enquanto estudante

de belas artes - os resultados finais de uma oficina desta natureza serviria também como validação e avaliação da minha competência, provocando a sensação de trabalho cumprido. Mas até neste ponto fui surpreendida. Ganhava relevância o processo e o progresso que se sentia partilhado desde a manhã até ao final de um dia de trabalho, feito de experiências empenhadas, de descobertas, ainda que muitas delas efémeras. Dia após dia acontecia este registo. Inevitavelmente, o dia seguinte exigia outras coisas, outras trocas, outras acções que implicavam e não estavam separadas da vontade de conhecer o Outro, de nos deixarmos encantar e experimentar juntos. E assim foi durante as duas semanas de actividade. Quem participava agia assim, mas quem não participava da oficina agia do mesmo modo. A comunidade nunca teve a preocupação de 'procurar' o objecto final, remetido para uma apresentação especial de último dia. No entanto encantavam-se, e por isso assimilavam todas as descobertas como suas - todos esses 'objectos finais' que as crianças e jovens transportavam diariamente da oficina para a rua (que é o mesmo que casa).

O último dia da oficina, foi usado pela confecção de máscaras. E foi marcado por ser isso mesmo, por ser o último dia. O presságio do *'agora que há-de ser de nós?'* depois de um tempo tão intenso. À noite os festejos terminaram com a novena. E terminaram com a despedida do 'hoje soube-me a pouco, portanto, hoje soube-me a

muito'. As oficinas de teatro, dança e precursão apresentaram o resultado do seu trabalho. Magia para mim, foi o momento em que as crianças, espontaneamente, apareceram com as suas produções oficinais desse dia - as máscaras - o que causou um certo burburinho alegre da parte de toda a gente que viveu intensamente o dia-a-dia do resultado daquela oficina. Havíamos de voltar a marcar encontro, essa era a certeza.

E assim foi. O encontro marcado pelo 'momento zero', meses mais tarde. Uma conversa longa o suficiente, para se entender que comum, segundo Rancière, poderia existir entre nós. Que espaço, que tempo, que distância, que proximidade, que sensibilidades se estabelecem entre nós e como estávamos prontos para enfrentar esse caminho em conjunto. E em 2005 voltávamos para o 'momento um', conscientes que queríamos construir uma relação contínua.

Confiar

A oficina que se realizou em 2005, contou com a participação de professoras e crianças, ainda que todas estudantes. Repetíamos a experiência, mas desta vez com um objectivo em concreto - construir a praça em maquete. Pretendia-se realizar um trabalho que se amarrasse ao local, que estabelecesse um modo de interpretar o espaço todos

os dias vivenciado. Observar e ver o lugar onde nos encontrávamos e como o representávamos. O corpo como medida. A folha como medida. O desenho como meio de expressão. O levantamento de uma representação bidimensional e a sua transformação em tridimensional. Ali aprendíamos todos uns com os outros, experimentando e desenvolvendo novos métodos e novas perspectivas de aprendizagem observando e aprendendo com o meio envolvente. Entendendo o lugar de modo partilhado, questionando-o.

As oficinas que se seguiram, nos anos seguintes, 2006 e 2007 resultaram em dois livros: o primeiro, uma compilação do resultado da oficina de impressão (linogravura, decalque, xilogravura, entre outras técnicas); o segundo '10 anos de história da AQCC' maioritariamente efectuado com as professoras que faziam parte também da sua comissão de comunicação da associação, um livro composto por textos então redigidos e ilustrações inventadas. Em 2008 produziu-se de modo participativo um teatro de sombras, usando um retroprojector: 'As seis negras' e 'A escola José Mendes', foram as histórias criadas, dramatizadas e teatralizadas através de sombras do corpo e de elementos visuais recortados. As oficinas começaram a ficar restritas às professoras tendo em conta a necessidade de se desenvolver material crítico e teórico a partir da prática, e os mesmos exercícios poderem ser transportados e aplicados na sala de aula pelas mesmas.

Cúmplice

Em 2008 pensamos em dar um passo mais consistente. Existia já muita coisa em comum, e por isso questionávamos sobre o currículo diferenciado que a comunidade procurava para as suas escolas especificando a presença das artes nesse currículo. Destas conversas estabelecemos uma parceria com comunidade e com a Prefeitura de Sagueiro para a organização de um projecto com a duração de dois anos, 2009-2011 - 'expressões artísticas na comunidade da Conceição das Crioulas', que contava com encontros formativos em Portugal, na cidade do Porto. O projecto centrava-nos na procura de um currículo das artes a incluir no processo de construção do Projecto Político Pedagógico. Entendemos que era altura de abrir as nossas casas à Conceição das Crioulas, que aprende com o mundo conquistando passo a passo a sua presença e a sua voz nesse espaço global.

Projecto Político Pedagógico - Educação diferenciada

"... nunca em nosso sistema educativo se ensinou qualquer disciplina que revelasse algum apreço ou respeito às culturas, artes, línguas e religiões de origem africana." (Nascimento, 2009:198)

A construção da identidade de cada instituição escolar passa pelo entender da necessidade, e da existência, de um *currículo diferenciado*. Por *currículo diferenciado* entenda-se a afirmação da individualidade de cada instituição, tentando dessa forma retirar qualquer factor preponderante de algum currículo em relação a outros. Cada escola deveria procurar aplicar de forma diferenciada o mesmo *currículo formal*. O currículo formal é uma imagem da cultura digna de ser transmitida, com a codificação e a formalização correspondente a esta intenção didáctica (Perrenoud, 2001). Na comunidade da Conceição das Crioulas, reclama-se o direito de um *currículo diferenciado* tendo como comparação o *currículo formal* que é visto como sendo externo e global anulando dessa forma a validação de outras imagens de cultura dignas de serem transmitidas e o esquecimento do interno e particular da sua cultura. No entanto, todos os currículos têm como objectivo, promover a educação para a cidadania, para a cultura democrática e a abertura ao Outro. Todos exigem o direito à sua existência, individualidade e pertença à rede global e ao tecido social. É necessário ter presente o esforço que deve ser feito por todos e no espaço da escola, espaço por excelência educativo, por compreender primeiramente a urgência da necessidade de trabalhar a consciência crítica do lugar que ocupamos e como nos encontramos em comunicação e na identificação, ou na definição, com o

colectivo. O *currículo diferenciado* procura deste modo manter a base formal curricular proposta a nível nacional, mas estabelecendo com o currículo formal uma forma de interpretar e de valorizar ‘o que é nosso’ e o que é local, enquanto elemento central do currículo, definindo, assim, a abertura de novos capítulos na história.

Na construção do PPP (Projecto Político Pedagógico), desenvolvem-se os parâmetros a respeito da educação diferenciada. Nesta proposta torna-se pertinente prestar atenção à importância da escola ter professoras que sejam da própria comunidade, conhecedoras e sujeitas da história e da sua luta. Por um lado a professora da comunidade trabalhará com o currículo diferenciado a partir de dentro, compreendendo e dominando os valores culturais e apoiando os objectivos com os quais a comunidade luta. Só desta forma a escola cumpre o seu dever e o seu papel na causa e na comunidade quilombola, reforçando o colectivo. Por outro lado faz-se urgente chamar a atenção do acesso à comunidade, cujas vias de circulação encontram-se em muito mau estado e dificultam o transporte até à cidade mais próxima, Salgueiro. As professoras que não são da comunidade muitas vezes não conseguem ir para a escola causando uma situação instável no ritmo diário da escola.

Projecto Político Pedagógico - Educação intercultural Tradução

Como referido anteriormente, a comunidade estabelece-se numa relação contínua de cruzamento entre índios locais, descendentes de negros e de europeus. Dessa forma, situa-se num campo complexo, muitas vezes, controverso. Com uma forte consciência política, a comunidade define-se enquanto quilombola, mas tem consciência que a sua convivência se constrói lado a lado com diversas culturas. Se o PPP se define enquanto quilombola, na escola a prática revela outras participações e abre outras discussões. O reflexo dessa diversidade apresenta-se desse modo como respeitando uma outra cultura que se mostra e que revela modos próprios de habitar em pleno sertão, rural, com os meios de subsistência que acabam por se afastar de clichés criados a respeito do que é a cultura africana ou indígena. Um factor preponderante nesta análise, e que se mantém em comum é o valor comunitário e a procura por uma vida melhor, mais respeitada. Esse é o ponto forte identitário que se respira nas tomadas de decisão. Decide-se o melhor para a comunidade, e toda a gente tem o seu lugar, papel, opinião e voz na hora de se tomar decisões.

Neste contexto, as professoras são mães, tias, avós, portanto família. Seguindo as leituras de Jacques Rancière, a experiência que aqui se constrói assenta-se numa base onde todos são ‘Mestre Ignorante’ - as professoras são também estudantes, aprendem entre elas e com a comunidade. No entanto, a questão da tradução que existe no ‘Mestre Ignorante’ a nível linguístico, segue na direcção de traduzir recursos, leituras, produção de imagens e produtos. A tradução é uma constante: de fora para dentro, de dentro para fora, de dentro para dentro. Esta situação exige uma constante demonstração de perspectivar o olhar e entender o contexto, o método, a potência da sensibilidade e da inteligência. Valorizando e reforçando a identidade da comunidade.

Partindo da complexidade do conjunto de actividades com que a comunidade se faz apresentar, procuramos isolar uma das suas acções que podemos denominar como pertencente ao grupo das aprendizagens manuais: uma linha de artesanato com a qual se representa, a nível cultural e identitário, no âmbito nacional e internacional - bonecas, malas, jogo americano, entre outros, que produzem com o algodão e a fibra cárua que retiram do plantio, e tigelas, pratos, panelas que produzem com o barro que extraem da terra. Serve-nos este isolamento e esta prática para entender e analisar a

força que existe, distante do fazer artístico, mas importante para fortalecer a identidade que é transposta para o currículo artístico na escola, focando a premissa do currículo diferenciado. A comunidade aprende com a comunidade e com quem chega cheio de olhares exteriores.

Focando as suas produções - a 'boneca', objecto representativo das pessoas que fortaleceram a luta quilombola torna-se, desta forma, num símbolo de homenagem, de memória, de identificação, enquanto os outros objectos, jogo americano, malas, tigelinhas, panelas, de cariz utilitária transmitem modos e usos próprios de quem habita e utiliza tais instrumentos na sua prática diária. Fica assim presente, os meios de estar, conviver e do modo de ser. Tais instrumentos começam também a perder o seu lado mais utilitário acompanhando o ritmo e a evolução dos dias que se vivem. Substitui-se os objectos de barro por louças e panelas que, pela melhoria das condições, já são adquiridos na cidade mais próxima, Salgueiro. Com esta mudança, por um lado surge o receio de se perderem características e conhecimentos adquiridos e praticados por muito tempo, por outro, estes objectos, muito apreciados por quem visita a comunidade, criam um potencial de geração de renda levando à necessidade de produção em série e de repassar esses conhecimentos que estão mais enraizados pela geração mais velha.

Observando todas as ferramentas que a terra oferece, trabalha-se no sentido de conferir o reconhecimento-do-conhecimento já adquirido mas não consciencializado na exploração do domínio que existe no saber-fazer do mestre. Procura-se crescer no entendimento daquilo que já se domina para acrescentar novos entendimentos e novos modos do fazer, entregues aos olhares das crianças e jovens que fazem parte deste processo e crescem num outro tempo, com novos estímulos. Absorvendo e traduzindo a realidade e a pertença da sua cultura, transmitida por códigos decifrados e dominados por quem os produz e cria.

A necessidade de repassar esses conhecimentos, que os mais velhos são portadores e detentores, aos mais novos pensou-se na escola enquanto veículo para trabalhar essas aprendizagens. Não no sentido de 'formar' artesãos, mas mais no sentido de reforçar conhecimentos culturais da comunidade, assim como desenvolver a manualidade (motricidade fina) e conservar conhecimentos históricos, no sentido da fundação da comunidade e culturas – tendo em conta que com esses trabalhos e a venda dos mesmos foi o que permitiu comprar as terras onde habitam - no sentido da tradição e da renovação. Assim sendo, a geração mais velha vai à escola.

EJA – Educação de Jovens e Adultos

“Quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial.” (Nascimento, 2009:204)

Uma das lutas com as quais o quilombo desde sempre se deparou foi o acesso à educação. A alfabetização durante muito tempo esteve associada ao direito de voto. Apenas quem era alfabetizado poderia votar. Este tipo de discriminação social sempre determinou, conferiu e manteve o poder económico, social e cultural distante do povo e próximo à classe de elite dominadora. Paulo Freire foi um pedagogo defensor da igualdade de direitos e da conquista pela educação para as classes sociais de minoria e pobre. O primeiro passo era alfabetizar essas classes, “alfabetizar é conscientizar” (Freire, 1972).

A filosofia pedagógica de Paulo Freire abre espaço e promove um movimento de educação tangível a toda a gente. Fortalecendo e favorecendo a possibilidade de mudanças sociais que só poderiam ser instauradas pela própria classe oprimida e alfabetizada. Entenda-se que não se pretende fechar essa classe ao quilombo, mas sim a todas as sub-culturas dos proletários e dos marginais. Essa demanda nunca pretendeu apenas adquirir conhecimentos

práticos de descodificar códigos próprios da leitura e escrita, mas sim alargar a compreensão do conhecimento ao pensamento e à força da palavra, do contexto no campo político, tentando conferir poder a todas as classes. Não quer isto dizer que o poder mudou de lugar, mas sofreu alterações ao longo do tempo.

A filosofia pedagógica de Paulo Freire ainda hoje se mantém bastante actual, as classes dominadoras persistem e a pedagogia da autonomia é ainda um bem necessário, no entanto ocupa hoje uma outra posição, a classe oprimida tem, nem que seja aparente, uma voz porque está já consciente do mundo que o rodeia e sabe situar-se perante ele, politicamente.

Por esse mesmo motivo, a escola do quilombo da Conceição das Crioulas ainda hoje tem a Educação de Jovens e Adultos, tendo em conta a quantidade de pessoas que ainda não vão à escola em criança porque ainda existe muita necessidade de apoiar em casa o trabalho que garante a subsistência familiar.

Projecto Político Pedagógico - Educação específica

O adulto é também convidado a ocupar o lugar de mestre na escola. Ao mesmo tempo que repassa os seus conhecimentos reforçando os valores culturais da comunidade, é também aprendiz reforçando

o seu conhecimento individual para dessa forma adquirir força no colectivo. Inevitavelmente cria-se uma analogia com a experiência de Joseph Jacotot, no livro ‘O Mestre Ignorante’ de Jacques Rancière. Na procura de soluções para aplicar neste contexto e pela excessiva quantidade de fórmulas desadequadas aos interesses da comunidade oferecidas pelo *currículo formal*, está implícito no ritmo diário da escola e na relação comunidade-professor(a) partir à procura das suas próprias traduções e fazer as suas descobertas. De sublinhar que neste exercício na comunidade vive-se todos os dias uma **aventura intelectual**. A exemplo de Joseph Jacotot, encontrando-se perante uma situação que poderia surtir um efeito de impasse, de desilusão ou até mesmo de incompatibilidade entre a sua tarefa e os objectivos a atingir, ele recria um método que provoca uma experiência prática única entre o problema e a resolução deste.

Apresenta-se, desta forma, toda a complexidade do ser individual no colectivo. Toda a comunidade é mestre, aprendiz e autor.

Projecto ‘expressões artísticas na comunidade da Conceição das Crioulas’

A tarefa não é fácil. Na certeza de reforçar as artes no currículo diferenciado existe a procura e a tentativa de desenvolver a igualdade, valorizar

a identidade e reconhecer a individualidade no colectivo. Por um lado, deparamo-nos com as diversas culturas que existem num mesmo sítio, por outro a complexidade que existe nas aprendizagens locais do colectivo para a complexidade do colectivo global. Mas no tocante às experiências que vivenciamos sabemos agora da possibilidade de operar mudanças internas que a comunidade procura sempre em direcção ao trabalho de grupo e a partir das expressões artísticas.

Quero aqui contar uma pequena história talvez para sublinhar o reconhecimento-do-conhecimento que primeiramente existe no conhecimento empírico. Numa das nossas análises de grupo na formação de professoras(es) fizemos um levantamento de ‘dinâmicas e brincadeiras’, enquanto exercício lúdico-pedagógico de intervenção e conhecimento do corpo que temos e da relação este estabelece com o outro corpo - focando as vantagens e desvantagens de determinado jogo, os objectivos a atingir com aquela brincadeira, o desenvolvimento que poderia ser evidenciado com determinada actividade nas diferentes idades... Marinalva é directora da Escola Bevenuto São Simão do Sítio Paula, Conceição das Crioulas, uma senhora calma, com um sorriso disponível e bastante interventiva. Ela expressamente revelava a dificuldade de trabalhar com as crianças da sua escola, multi-seriada (o que significa trabalhar várias matérias, várias idades, vários ritmos sempre em

simultâneo, na mesma sala de aula) essa dificuldade partia simplesmente do facto de as crianças não saberem lidar com o afecto, com o tacto e nomeadamente com o corpo, de maneira que só conheciam um gesto capaz de comunicar com os outros: à *porrada*. No tempo lectivo que se seguiu aplicaram uma temática – ‘Brinquedos e Brincadeiras’ - a ser trabalhada por toda a escola. Desde então, a base de qualquer aprendizagem assenta nas expressões artísticas. Seguem um tema onde abordam todas as outras áreas, despertando e trabalhando todos os sentidos (olfacto, visão, tacto, audição, paladar) para desenvolver a compreensão e o conhecimento de todas as matérias, aplicando nos hábitos do local onde as crianças habitam. Tudo isto porque motivadas as crianças para a construção dos brinquedos e transportando para a escola todas as suas brincadeiras, estas foram elaboradas cuidadosamente para desconstruir as barreiras sa comunicação corporal. Tendo sido ultrapassado este problema, a relação entre as crianças melhorou e a interacção entre as crianças aumentou desconstruindo barreiras que marcavam as diferenças para o entendimento das semelhanças.

Uma certeza temos, inevitavelmente aprenderemos!

“ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1972)

Mas não acreditem em tudo que digo, porque esta é apenas uma das possíveis traduções da minha experiência.

Bibliografia

- CASHMORE, Ellis (2000). “Dicionário de Relações Étnicas e Raciais”. São Paulo: Selo Negro.
- FREIRE, Paulo (1972). “Pedagogia do Oprimido”. Porto: Afrontamento.
- NASCIMENTO, Abdias (2009). “Quilombismo: Um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira” in Elisa Larkin Nascimento (Org.), AFROCENTRICIDADE uma abordagem epistemológica inovadora (pp.197-218). S. Paulo: Selo Negro.
- RANCIÈRE, Jacques (2010). “O Mestre ignorante”. Porto: Edições Pedagogo.
- RANCIÈRE, Jacques (2010). “Estética e Política A partilha do Sensível”. Porto: Edição Dafne.

FARIA, Mónica (2011) - I2ADS

Interrupção: um movimento intercultural

JOANA MATEUS

Este texto propõe uma descrição da relação intercultural desenvolvida pelos activistas do movimento Identidades. Pretende-se problematizar a sua relação intercultural na Comunidade de Conceição das Crioulas, uma acção colaborativa que vai questionando o sentido da educação artística.

O uso da expressão *intercultural* configura uma convivência plural implicando o necessário questionamento do que acontece *entretanto*, ou seja, como é que acontece a relação entre os sujeitos das diversas culturas. O tipo de relacionamento intercultural, tal como o reconhecemos, problematiza as identidades através do sujeito constituído pelo relacionamento interpessoal. É importante rever, aqui, alguma da discussão sobre o conceito intercultural, numa abordagem a partir da perspectiva de um autor, F. Graham Chalmers, num texto publicado em 2005 numa edição de Ana Mae Barbosa, referência incontornável na área da educação artística.

A relação intercultural na educação da arte – uma perspectiva

No texto Seis anos depois de Celebrando o

pluralismo: transculturas visuais, educação e multiculturalismo crítico, Graham Chalmers define os conceitos de multiculturalismo crítico, transcultural e hiperculturalismo. Ao mesmo tempo, o autor fala sobre o papel do professor de arte. Descreve a articulação do multiculturalismo no currículo escolar e o sentido dos conceitos de hospitalidade, melting pot, mosaico cultural e rio lamacento, que definem tipos de comprometimento educacional com o multiculturalismo. A seu ver, o multiculturalismo não pode ser abordado como contaminação, nem simplesmente como celebração, mas como crítica. Notamos que a compreensão que fazemos do sentido da palavra intercultural está próxima do sentido atribuído por Chalmers ao termo multicultural. Portanto, o autor critica o tipo de relação que o ensino estabelece com a identidade híbrida das culturas. Estabelece, também, as prioridades para o Ensino da Arte relativamente à diversidade de sujeitos e objectos culturais, discutindo os conceitos de tolerância, caridade e empatia contrapostos ao princípio do diálogo intercultural. Chalmers segue Nieto (1999) ao apontar seis aspectos em que o multiculturalismo crítico ganha um carácter insurgente: ao reforçar a cultura do aluno sem trivializar o conceito de

cultura; ao desafiar o pensamento hegemónico; ao complexificar a pedagogia; ao problematizar a atenção centralizada na auto-estima; ao encorajar “discursos perigosos”; ao admitir a sua acção como parcial e incompleta. Chalmers apoia-se na publicação *Culture, difference and the arts* organizada por Sneja Gunew e Fazal Rizvi (1994), para sustentar que o multiculturalismo é politicamente controverso: o conceito de arte híbrida e intercultural é reconhecido como fundamental pelas novas abordagens do ensino da cultura visual, mas, entretanto, devem ser consideradas e exploradas as implicações locais e globais das redes da diáspora, numa constante vigilância aos posicionamentos e à complexidade dos elementos em jogo na produção e consumo culturais. O autor salienta que Rizvi (idem) critica o modo geral da política da educação na organização e implementação curricular da diversidade, cujo resultado é uma aprendizagem de outra cultura para o romper dos estereótipos e a promoção de maior tolerância social, mas que não define o outro em termos relacionais, antes o racionaliza em naturalizações tidas como objectivas, ocultando questões de discriminação, precariedade¹ e política de formação étnica implícita; para Rizni (idem), ao promover uma ficção de tolerância entre grupos sociais, a escola tem o intuito de produzir uma sociedade na qual grupos étnicos e

classes convivem sob uma certa trégua; partindo de uma posição oposta, Rizni apela aos educadores que problematizem a formação cultural através do ensino de formas de imaginação artística que permitam o reconhecimento de que a política da diferença implica o diálogo com os outros; professores, comunidade étnica e comunidades de artistas deverão trabalhar juntos para desestabilizar as ideologias que sustentam as práticas de exclusão, marginalização e opressão.

Com Mahalingam e McCarthy (2000), Chalmers considera que o multiculturalismo deveria corresponder a uma alteração paradigmática na educação global, partindo de registos históricos complexos e das experiências e realidades de vida dos sujeitos marginalizados, gerando estratégias pedagógicas críticas que estimulem a sua experiência. Identifica problemas cruciais para o professor: como representar as identidades marginalizadas em relação à carga do seu passado histórico? É possível falar pelo outro? O autor questiona a posição do *hiperculturalismo*, explicado por Steve Fuller (2000) no sentido em que apenas os nativos de uma cultura estão autorizados a falar por ela e as outras vozes são suspeitas, partindo dos exemplos de Max Weber, Aijaz Ahmad e Eduard Said, que são autores exteriores a uma cultura e críticos pertinentes dessa mesma cultura. A cultura Ocidental deve aceitar o desafio de questionar o seu privilégio como grupo do

1. precariedade é um termo meu, que substitui o termo desamparados usado no texto.

poder racial historicamente superiorizado, através de uma abordagem ao problema da inclusão, do trauma do oprimido que pode e deve afectar o opressor. Dessa forma, o currículo intercultural permitiria aos alunos identificar e analisar os conflitos e as disposições culturais, bem como promover o “desenvolvimento das capacidades de participação social e sentido de eficiência política como fundamento necessário para uma cidadania efectiva e um Estado democrático e plural” (Cao in Barbosa, 2005: 206).

A relação intercultural é um tema crítico para a nossa sociedade, na qual não cessam de emergir disposições de uma racionalidade normalizadora que recusa a diferença e que pretende destruí-la. Como nos diz Mouffe (1993), quando o antagonismo que nos separa do outro é colocado num limite em que o outro parece impedir a nossa própria identidade, aí constrói-se a figura do inimigo. É o que sucede, actualmente, na sociedade europeia que vê perder-se a sua identidade e na resposta do racismo que incide sobre os imigrantes. O antagonismo é uma constante social que vem da necessidade do político. Mas como ultrapassar o antagonismo extremo que nos opõe a um inimigo? Para Mouffe, o que tem que ser considerado é a possibilidade de manter uma ordem democrática pluralista sob essas condições, uma ordem que se baseie na distinção entre inimigo e adversário. A comunidade política deve considerar o oponente

não como inimigo a destruir mas como adversário cuja existência é legítima e de pleno direito.

Chalmers considera que o comprometimento com o multiculturalismo deve significar mais do que hospitalidade condicional²; cada vez mais, as culturas maioritárias persistem em lembrar às minorias que são um problema. Para o autor, as culturas reinventam-se e se tornam-se híbridas mas não acha possível nem desejável que se venham a unir numa cultura em comum. O conceito metafórico de mosaico cultural, que veio substituir o de *melting pot* como princípio conceptual para a multiculturalidade, também não é correcto, porque as culturas e as comunidades não são estáticas, nem auto-suficientes nem impenetráveis e o indivíduo não está perpetuamente fixo num grupo. Uma metáfora alternativa poderá ser um grande rio lamacento, algo que constantemente se transforma através de uma combinação de movimentos e elementos. O autor lembra que na música, há muito tempo que se propõem novas perspectivas a partir de outras culturas, numa reconversão cultural que permite explorar as possibilidades da música em si mesma. Este é o fenómeno do hibridismo, da porosidade entre culturas, manifestado no Primitivismo da arte moderna do início

2. para um conceito de hospitalidade, no pensamento de Derrida, consultar pág. 255, BORRADORI, Giovanna, *Filosofia em Tempo de Terror – diálogos com Jürgen Habermas e Jacques Derrida*, Campo das Letras, Porto, 2004.

do séc. XX³, mas com o qual a Escola deve lidar tendo atenção o perigo de se atribuir um carácter exótico às identidades híbridas, o que pressupõe um tipo de absolutismo étnico. É necessário, como diz Hall, realizar uma crítica do “recentramento da história global sob a rubrica do tempo europeu”. A construção artificial de uma certa identidade, diz Chalmers, é também refutada por Homi Bhabha (1990) e Papastergiadis (2000) na consideração de que a identidade não é fixa pois nunca adere a uma forma absoluta e pressupõe sempre uma relação com os outros. No ensino da arte segundo a educação multicultural há ainda o perigo de que a tolerância, como princípio central nos programas educacionais, permita encobrir a manutenção dos privilégios de raça, classe e género; tal como a caridade e a empatia, que podem produzir uma opressão benevolente, e que por isso devem ser mediadas pelas questões inter-relacionadas da solidariedade e da política.

Os sujeitos em relação: da hospitalidade à amizade

A análise do texto de Chalmers permite-nos elaborar os princípios e as contradições

.....
3. Hal Foster, no texto *The artist as ethnographer*, considera que vivemos numa época cultural análoga à do início do sec. XX, quando os novos objectos do primitivismo alteraram o campo artístico.

da relação intercultural que estabelecemos na Comunidade de Conceição das Crioulas, no sertão Pernambucano do Brasil. Essa abordagem de Chalmers é, contudo, centralizada na geografia ocidental à qual pertencemos. Assim, agora pretendemos deslocar a questão para o território do *outro*, no qual as questões que se nos deparam nos convocam directamente a reflectir sobre uma cultura social que não nos pertence. Efectivamente, o que partilhamos é o entendimento da necessidade de colocar à prova *outros* modos, modos novos, de agir na educação, na arte, na comunidade e na sociedade. A realidade social de Conceição das Crioulas, em processo de intensa construção e organização estrutural, permite-nos confrontar e problematizar radicalmente os problemas e ansiedades que levamos connosco. Aí nos deslocamos para colaborarmos na construção de um Currículo Diferenciado para as escolas da comunidade, partindo de um Projecto Político Pedagógico que inclui o Ensino das Expressões como lugar de construção da experiência artística. Promovemos a aprendizagem da realização e edição vídeo junto de um grupo de jovens que vai usando a tecnologia como ferramenta política de comunicação e, por sua vez, vai orientando a formação de outros grupos. Entretanto, numa comunidade que não tem artistas, é o próprio processo da arte que está em construção, na sua forma cultural própria e diferenciada. O que nos afecta, portanto, não é a

transmissão de saberes e de valores nossos para a comunidade, mas sim a construção de uma forma inesperada e imprevisível de educação e de arte, fruto da relação colaborativa. Mais do que elaborar uma teoria ou uma metodologia da prática que estabelecesse condições de trabalho e investigação para um terreno de acção que não nos pertence mas com o qual desejamos intervir em termos muito relativos e sempre negociados, é fundamental, neste momento, descrever e analisar o modo de ser da nossa acção intercultural, implicando nessa reflexão, sobretudo, um pensamento reflectido do sentido singular da experiência da própria relação. Acreditamos que é a construção deste entendimento que nos permitirá formar e sustentar a nossa ética de acção.

Nos nossos encontros interculturais, somos visitas inesperadas e não esperamos convite. Fazemos valer uma noção incondicional de hospitalidade, pela qual *quem vai e quem vem* é inesperado. Nesse acontecimento, a autonomia do sujeito é colocada num terreno de negociação, no qual quem recebe terá que abrir-se à visita sem garantias, incondicionalmente; para que o outro, que é estranho e não-identificável, seja recebido, não em tolerância, mas em amizade. A relação assim iniciada evolui, inevitavelmente, para uma negociação consecutiva das condições de permanência da ligação entre os sujeitos, “numa transacção entre o imperativo

da autonomia e o imperativo da heteronomia” (Borradori 2004). Os princípios da dúvida e da incerteza da ruptura da visita, que não podem caber na noção de tolerância, são fundamentais na relação de amizade que queremos construir.

Partindo de um ponto de vista aristotélico, a aproximação ao outro pela amizade é uma norma imanente à condição humana. Como tal, a natureza da relação com o outro não é diferente da que *o próprio* estabelece consigo, sabendo que é, pela sua própria constituição, separado e distinto — *sou outro*. É esta possibilidade de reconhecer-se como alteridade e de agir com coerência dentro da sua diversidade que permite colocar-se *em comum*, posicionando-me num campo de relação interpessoal.

A educação artística poderá desempenhar tem um papel importante na abordagem do *outro em mim*, sustentada pela dinâmica da alteridade. Sobre este tema, da corrente psicanalítica freudiana, tomamos como referência Júlia Kristeva (1999: 196) que localizou o *estrangeiro* na literatura filosófica como o *alter ego* do homem nacional, a figura que corporaliza a metáfora da distância a nós próprios e um duplo capaz de julgar, no qual se delega a perspicácia e ironia de espírito. Para Kristeva, vemos o estrangeiro como *sintoma* significa, psicologicamente, “notre difficulté de vivre comme *autre* et avec les autres” (p.150-151). O estrangeiro é aquele que *não é*, o *outro*, e não tem uma definição que não seja pelo negativo (p.139). Na constituição

dos Estados Nação a sua definição moderna é *aquela que não tem a mesma nacionalidade* (p.140). Politicamente, há uma interiorização profunda pelos Estados-Nação da diferença de direitos do estrangeiro perante a lei, e mesmo uma identificação da criminalidade com o estrangeiro (p.151). Kristeva (p.262-269) explica que o *nacionalismo como intimidade* situa o estrangeiro como um externo ao eu íntimo: visto positivamente, é o segredo, o obscuro que o romantismo domestica e integra, e negativamente é o perturbador da racionalidade. A psicanálise freudiana experimenta o estranho que se encontra no inconsciente e que permite a dinâmica da alteridade, numa ética de respeito pelo inconciliável. A crise íntima é, psicanaliticamente, *mon malaise à vivre avec l'autre — mon étrangeté, son étrangeté* (p.269); a *alteridade-estranha* constitutiva do próprio psiquismo reconcilia-se, através da psicanálise, a partir do outro, num processo descrito como “*voyage dans l'étrangeté de l'autre et de soi-même*”. Kristeva (idem) sugere que o estrangeiro como sintoma freudiano pode ser interpretado como um convite a não *coisificar* o estranho mas a descobri-lo, numa viagem interminável:

ne pas réifier l'étranger, à ne pas le fixer comme tel, à ne pas nous fixer comme tels (...) a reconnaître notre inquietante étrangeté, nous n'en souffrirons ni n'en jouirons de dehors. L'étrange est en moi, donc nous sommes tous dès étrangers (p. 284).

Sartre abre a discussão da impossibilidade da intersubjectividade ao considerar que, na relação interpessoal, um dos sujeitos é objectificado: o *outro* é sempre um *ele* sobre quem se fala, nunca é um *tu* com quem seja possível estabelecer uma relação de comunhão e abertura. A relação interpessoal, no plano das relações concretas é, no pensamento de Sartre, o lugar de chegada de um conflito original entre sujeitos e subjectividades, porque cada qual só pode inscrever-se como sujeito na própria consciência pela comprovação da objectivação que o outro faz de nós. O outro é um objecto, como uma imagem reflectida no espelho. O fundo conflitual imanente na relação entre os sujeitos, impede-os de serem confundidos num ‘nós somos’. Compreendemos que este princípio é fundamental para escapar ao *absolutismo étnico*.

Efectivamente, aquilo que permite, a cada qual, persistir na relação é a impossibilidade do próprio não se confundir com o outro e de serem identidades diversas. Existe uma necessidade dos sujeitos se encontrarem em presença, ou seja, uma importância na experiência das relações concretas. Porque entendemos que é em presença e é nas relações concretas que nos vemos no olhar do outro como imagens expostas, e aí nos constituímos como sujeitos. Esse sair do próprio a que somos levados pelo outro é uma exposição. É pelo diálogo, o conflito, o confronto, a dificuldade e a incerteza que nos expomos e nos deslocamos, no sentido

desse deslocamento físico aos lugares do outro e no sentido de um deslocamento operado em nós: a possibilidade de nos colocarmos numa posição que permite olhar a nossa ex-posição. É o esforço de comunicar para que o outro, na sua autoridade, nos diga de nós e como somos.

Na relação que construímos, não se produz o apagamento de uma identidade perante a outra. O que se produz é um espaço de instabilidade, oscilado por forças contrárias e pelo acentuar de posições. A ideia de uma impossibilidade da intersubjectividade é ultrapassada pela noção, de Merleau-Ponty, de *sujeito incarnado*: nesse sujeito, a consciência não se separa do corpo. Não nos colocamos perante o mundo, como se o mundo fosse um objecto exterior. Na verdade, o mundo constitui-nos pelos sentidos — nós com o mundo somos *coisa que sente*. Existe a possibilidade de que a relação construída entre os sujeitos não objectifique nenhum deles, e que cada qual se mantenha indecifrável e subjectivado. Enquanto a ligação intersubjectiva persistir, poderá formar-se, entre os sujeitos, um objecto novo — um espaço sensível comum de conhecimento da relação dos sujeitos. Nesse encontro, todo o discurso que se produza, seja na comunicação mediática ou na comunicação interpessoal é, em parte, intraduzível e incomunicável.

A experiência da tradução na construção do discurso intercultural

O objectivo do encontro intercultural que realizamos não é incentivar uma acção determinada: se bem que os diálogos cresçam em função de acções, é o próprio desejo do diálogo que nos move. Gozamos o *estar em presença*, o sermos *seres comunicantes*. A nossa interculturalidade é pensar a intertextualidade. Sabe-nos bem a indecisão e a indefinição de praticarmos um pensamento e um relacionamento com o outro que não é determinista, porque tem a função de problematizar perspectivas sobre velhas e novas premissas. Esta é a condição da nossa existência intercultural. No projecto que nos toca, pretendemos redesenhar, através de uma enunciação colectiva, o espaço das coisas comuns, rompendo a ordem que antecipa as relações de poder (Rancière: 2010). Para que este projecto político se concretize como tal, é necessário um trabalho teórico-prático, de investigação-acção crítica que opera sobre o conceito de cultura através do discurso. Pela autoria da textualidade produzida, o nosso discurso nunca pode ir além de um deslocamento e de um adiamento da definição da cultura do outro.

Para Chalmers, não percebemos o outro pela empatia mas sim pelo diálogo, pelo que o outro diz, pensa e sente. A relação implicada tem que partir de uma necessidade. Como se entende no conselho

de uma mulher aborígine australiana, nas palavras de Chalmers: *se vens para ajudar, não te incomodes, mas se vens porque a tua liberdade está ligada à minha, então vamos trabalhar juntos*. Chalmers reforça a ideia de que “não é tanto *de onde somos* que importa e sim “onde estamos” (2005: 246). O espaço da construção do discurso é uma área de intersecção dos sujeitos. Esse lugar permite uma associação, mas pela qual os sujeitos se diferenciam. A avaliação da importância da experiência de sujeitos em presença resulta numa recusa da aceitação consensual do discurso mediático na sua função mediadora da experiência. Atentos a esse facto, somos levados a sair da conformação do discurso que ouvimos na zona de conforto do nossos grupos sociais e da nossa cultura. Este discurso exerce uma repetição descritiva que é redutora da diversidade das identidades, que constitui os estereótipos. É um discurso que, mesmo que seja responsável pelas alteridades em jogo, é sempre um discurso *sobre* o outro, integrando-o numa lógica funcional que lhe escapa e que o domina. O movimento intercultural permite *interromper* e escapar a esse enorme cansaço. Permite re-equilibrar a distância e a proximidade ao outro como condições instáveis mas necessárias à comunicação. O que nos leva a entrar em relação pela interculturalidade é o entendimento de que a *mesmidade* provocada pela hegemonia cultural europeia nos fecha em nós próprios e suspende a possibilidade *do que vem*. O

encontro intercultural interrompe esse fechamento. Entretanto, estamos longe de um apaziguamento de todo o conflito: porque, a todo o momento, se levanta a questão da articulação problemática da arte e da hegemonia política e cultural do Ocidente, intrínseca à nossa relação.

A experiência do sujeito tem uma forma, desenhada pelas vivências concretas e pelo rasto deixado pelas ideias dos outros que hospedamos. Na *escrita de si*, ou no *desenho de si*, o sujeito tem que reflectir sobre os limites das suas vivências e traduzir aquilo que não experienciou no concreto mas que lhe tocou indirectamente pela reflexão dos outros (Hall, 2003). Consequentemente, a tradução é sempre um deslocamento conceptual, um desenho sobre um desenho, que pretende dar conta do que não experimentámos directamente mas que pertence, no entanto, às nossas ideias e que nos in-forma.

Um hábito cultural específico, uma refeição típica da Comunidade de Conceição das Crioulas, como o Mugunzá, não é vivenciado concretamente senão pela experiência do próprio hábito, ou seja, por uma prática frequente que integra, na sua disposição, um conjunto diverso e variado de outras práticas e de outras estruturas de ligação. Por esse motivo, dizer o que é o Mugunzá, para quem o provou apenas uma vez, é fazer uma tradução. Porque a experiência é ainda insuficiente,

a definição do objecto está demasiado condicionada a uma definição comparativa indirecta, que não inclui a expressão cultural do objecto. O que é o Mugunzá? No espaço do encontro que se deu foi possível sabê-lo e, no entanto, é indizível, é incomunicável. Mas, no espaço da minha reflexão subjectiva, que coincide com o momento da experiência ou que se distancia dele, como agora acontece, consigo traduzi-lo: *Comi uma vez o Mugunzá, em casa da Valdeci. É servido numa grande panela e pareceu-me um cozinhado semelhante à Cachupa de Cabo Verde, que já tinha comido em Portugal. No entanto, tinha um molho espesso e uma cor mais parecidos com o da feijoada de feijão manteiga à moda de Trás-os-Montes. É uma mistura de canjica de milho e de um feijão, que não é o preto. As carnes que leva são salgadas. Como a feijoada, é muito bom com arroz branco. Quando me servi, procedi como faço com a feijoada: gosto de servir o arroz primeiro, para ficar por baixo e absorver o molho, mas nunca envolvo o feijão, deito-o por cima mas sem cobrir totalmente o arroz para poder ir saboreando ora a mistura, ora cada um por si, arroz e feijão. É um prato que vou comendo e comendo, e acompanho-o com uma bebida alcoólica, como a cerveja que bebemos dessa vez. Demoro a terminar a refeição porque repito várias vezes, apenas por gula. O mugunzá, tal como a feijoada de domingo, é uma refeição que se come quando há tempo para a digerir e serve bem de ocasião para conversar com*

quem come: a conversa estica o tempo para continuar comendo e a vontade de continuar a comer prolonga o tempo da conversa.

A experiência intercultural implica o sujeito numa acção deliberada de tradução, colocando em funcionamento os sentidos e significados que atribui às coisas e colocando-os à prova perante o ‘outro’ — precisamos de uma voz que não compreendemos e que queremos traduzir. A relação intercultural é a reversibilidade do olhar sob o qual “é saboroso e completo descobrir que pertencemos ao olhar de quem olhamos” (Paiva: 2009). Estamos num diálogo com o outro em que continuamente nos vemos a ser vistos e nos ouvimos a ser ouvidos a tentar fazer crescer um espaço em comum. Estamos em aberto num círculo de aprendizagem.

Bibliografia:

- BHABHA, H. (ed.), (1990) *Nation and Narration*. Londres: Routledge.
- BARBOSA Ana Mae (org.) (2005) *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez.
- BORRADORI, Giovanna (2004) *Filosofia em Tempo de Terror — Diálogos com Jürgen Habermas e Jacques Derrida*. Porto: Campo das Letras.

- CAO, Marián López (2005) “Lugar do outro na Educação Artística — olhar como eixo articulador da experiência: uma proposta didáctica” in BARBOSA, Ana Mae (org.), *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez.
- CHALMERS, F. Graham (2005) “Seis anos depois de Celebrando o pluralismo: transculturas visuais, educação e multiculturalismo crítico” in BARBOSA, Ana Mae (org.), *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez.
- FOSTER, Hal (1996) “The Artist as Ethnographer”. In *The Return of the Real*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- FULLER, S. (2000) “Social epistemology as critical philosophy of multiculturalism”. In MAHALINGAM, R., McCARTHY, C. (eds.) *Multicultural curriculum: new directions for social theory, practice, and policy*. Nova Iorque: Routledge.
- GUNEW, S., RIZVI, F. (eds.), (1994) *Culture, difference and the arts*. St. Leonard’s NSW Australia: Allen and Unwin.
- HALL, Stuart (2003) *Da Diáspora — Identidades e Mediações Culturais*, Belo Horizonte: Editora UFMG.
- KRISTEVA, Júlia (1999) *L'étranger aux nous mêmes*. Folio essais, Gallimard, Paris.
- MAHALINGAM, R., McCARTHY, C. (eds.) *Multicultural curriculum: new directions for social theory, practice, and policy*. Nova Iorque: Routledge.
- MOUFFE, Chantal (1993) *The Return of The Political*. London: Verso.
- MARCOS, Maria Lucília (2007) *Princípio da Relação e Paradigma Comunicacional*. Col. Ciências da Comunicação, Cadernos Universitários, Lisboa: Edições Colibri.
- NIETO, S. (1999) “Critical multicultural education and students’ perspectives”. In MAY, S. (ed.) *Critical multiculturalism: rethinking multicultural and anti-racist education*. Londres: Falmer.
- PAIVA, José (2009) *Arte/desEnvolvimento*, Porto: Faculdade de Belas Artes, Tese de Doutoramento.
- PAPASTERGIADIS, N. (2000) *The turbulence of migration: globalization, deterritorialization, and hybridity*. Cambridge, UK: Polity Press.
- RANCIÈRE, Jacques (2010) *O Espectador Emancipado*, Lisboa: Orfeu Negro.
- SZYMKOWIAK, Mildred (1999) *Autrui — Textes choisis & présentés par Mildred Szymkowiak*, Corpus, Paris: Flammarion.
- MATEUS, Joana (2011) - I2ADS

