

# DA ARTE RELACIONAL À BUSCA POR NOVAS FORMAS DE VIDA: ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

*FROM RELATIONAL ART TO THE SEARCH FOR  
NEW FORMES OF LIFE: ARTS TEACHING IN  
BASIC EDUCATION IN THE CONTEXT OF SOCIAL  
VULNERABILITY*

*Saulo Vinícius Almeida<sup>1</sup>*

<https://orcid.org/0000-0002-0548-7570>

Recebido: 30/04/2023

Aprovado: 30/06/2023

Publicado: 31/12/2023

**DOI:** 10.5965/235809252712023e4436

*Saulo Vinícius Almeida*

---

### Resumo:

O presente artigo parte da preposição de que a escola é um mecanismo de subjugação de jovens em vulnerabilidade social, cujos elementos constituintes trabalham no sentido de gerar indigência cultural, concretizada na exclusão escolar. Toma-se a Arte Relacional e posteriormente as práticas artísticas que dialogam com o pensamento decolonial como poéticas e práticas pedagógicas que podem mitigar o contexto de violência e exclusão ou mesmo subverter o funcionamento do espaço escolar. A conclusão atesta que práticas de arte relacional funcionam de modo a propiciar a manutenção do sistema político-social, não gerando transformações profundas no contexto. Enquanto as práticas decoloniais podem proporcionar, experiências de comunidade que não se restringem a um lapso temporal, mas atravessam o tempo e as gerações, criando vínculos afetivos, identitários e políticos, que potencializam corpos e agenciam lutas, ocasionando e sendo fruto de mudanças estruturais.

**Palavras-chave:** Educação; Vulnerabilidade Social; Arte Relacional; Pensamento Decolonial.

---

### Abstract:

The present article is based on the assumption that school is a mechanism of subjugation of young people in social vulnerability, whose constituent elements work to generate cultural indigence, materialized in school exclusion. It turn to Relational Art and later the decolonial thinking as poetics and pedagogical practices that can mitigate the context of violence and exclusion or even subvert the functioning of the school space. The conclusion attests that relational art practices function in a way that propitiates the maintenance of the political-social system, not generating deep transformations at the context. While decolonial practices can provide experiences of community that are not restricted to a temporal lapse, but cross time and generations, creating affective acts, identity, and political, that

DA ARTE RELACIONAL À BUSCA POR NOVAS FORMAS DE VIDA: ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

*Saulo Vinícius Almeida*

empower bodies and agency struggles, occasioning and being the results of structural changes.

**Keywords:** Education; Social Vulnerability; Relational Art; Decolonial Thinking

1. Doutorando em Artes pela UERJ, Mestre em Artes pela USP, Bacharel em Teatro pela UFRGS e Licenciado em Teatro pela UnB.

## INTRODUÇÃO

Viver – não é? – é muito perigoso.  
Porque ainda não se sabe.  
Porque aprender a viver é que é o viver mesmo.

Guimarães Rosa

Observamos na atualidade uma importante mudança no pensamento e nas práticas de criação artísticas. Nos anos 90 e durante o início do século XXI ocorreu uma série de experiências que buscavam propiciar ao fruidor, certa vivência temporária de outra **forma sociabilidade**. Tais práticas eram, de certa maneira, fruto de uma sociedade que desiludida e ferida, já não acreditava em macronarrativas. A proximidade temporal da segunda guerra mundial e da guerra fria, com as promessas das ideologias idílicas de transformação social e suas forças autoritárias, utilitaristas, sanguinárias, foi a causa principal de tal desilusão. Nesse contexto, as micronarrativas ganharam terreno, com suas propostas de transformar o instante e o entorno de onde estamos e habitamos. Entretanto, as catástrofes climáticas, a recorrência de endemias, pandemias e sindemias, o aprofundamento da fome e das misérias em inúmeros pontos do globo, o fortalecimento do fascismo que se mantinha latente no corpo social e a manutenção da política de genocídio de povos originários entre outras coisas, trouxe a campo práticas artísticas e debates sociais que visam criar outras formas de vida, ou seja, outras maneiras de conviver socialmente e com o meio ambiente. O nosso tempo histórico escancara a urgência de transformações radicais.

A prática da arte educação, quando realizada por artistas-professores, acompanha os ciclos e movimentos artísticos em âmbito global, regional e/ou local. Se enquanto artistas, nos

*Saulo Vinícius Almeida*

perguntamos como responder às questões anteriormente apontadas, enquanto professores nos colocamos as mesmas questões. As palavras de Grace Passô escolhidas para abrir este artigo apresentam interessante horizonte para pensarmos o lugar do componente curricular Artes na educação básica: aquilo que aponta para o que ainda não é, para o que pode vir a ser. Fazer da aula de Artes um espaço de reflexão sobre novas formas de vida, mediado pela experiência estética ou ainda, experimentar ações que transformem a realidade escolar. Riobaldo, célebre personagem de Guimarães Rosa, já anunciava: “viver é muito perigoso”. Resta-nos encontrar caminhos que mitiguem o perigo que nós causamos à vida – vida no sentido forte do termo.

No entremeio dessas poéticas e do desejo do educador há o chão da escola com as suas estruturas de poder, violência e com o corpo desejante, social e político dos educandos. Neste texto, teremos como recorte o contexto de vulnerabilidade social, que carrega para o encontro com os anseios docentes, a urgência dos acontecimentos da vida de discentes que fazem desmoronar tentativas de se abordar aquilo que aparentemente é distante, aquilo que, à primeira vista, não é possível tocar. Elegemos a Arte Relacional e, posteriormente, o pensamento decolonial como elementos para se pensar a relação de práticas de comunidade com o ambiente escolar. O artigo está organizado em três momentos: o primeiro tecerá reflexões sobre o tema da educação básica para jovens em vulnerabilidade social, o segundo reflete sobre a Arte Relacional e a escola e o terceiro aborda aspectos da arte contemporânea e seus debates decoloniais.

---

## **JOVENS EM VULNERABILIDADE SOCIAL E CONTEXTO ESCOLAR**

Ao utilizar o termo vulnerabilidade social, o fazemos com vistas à compreensão do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, que identifica o sujeito ou população nessa condição como aquele(a)

*Saulo Vinícius Almeida*

que se encontra em situação proveniente da pobreza, privação (ausência de renda, condição precária ou nenhum acesso aos serviços, dentro outros) e, ou, fragilização de vínculos afetivos – relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras). Quando tal situação se agrava, passam a ser caracterizados como em situação de risco.

Tais sujeitos vivenciam e encontram nas escolas uma série de crises e estigmas, que vão desde racismo e demais formas de preconceito por parte de profissionais de magistério e colegas, até a impossibilidade de serem assíduos. Por vezes, deparamo-nos com jovens que não possuem acesso a saneamento básico para realizar o seu asseio e isso retorna para eles com violências explícitas e implícitas. Outros tantos, não reconhecem a si e ao seu contexto no universo epistêmico que compõe os componentes curriculares e, poderíamos encher páginas sem, contudo, esgotar as formas de violência que são geradas e realizadas pela escola. A maneira como uma pessoa em vulnerabilidade social é tratada nesses espaços influi em sua saúde mental, em sua autoestima, na qualidade de seu processo de aprendizagem, nas relações sociais etc.

Há uma série de práticas realizadas nas escolas que visam silenciar os educandos das camadas populares. Jovens são levados ao fracasso escolar e sobre eles é vestida uma máscara de aluno problema ou de pessoa com baixo desempenho, incapaz de lidar com a “complexidade dos conhecimentos formais”. Aluno e família são culpabilizados por não responderem as expectativas de um formato educacional que o coloca em situação passiva e reprodutiva de aprendizado. São continuamente postos em comparação com os educandos que conseguem responder positivamente ao processo, gerando um aprofundamento da sensação de não pertencimento e inadequação.

Esses mecanismos de silenciamento e demais violências não são desbaratados, mas realizados, conscientemente ou não,

*Saulo Vinícius Almeida*

visando a produção de indignação cultural. Não são gestos isolados ou individuais, mas sociais, ações da estrutura social. Essa indignação é interseccional, ou seja, mobiliza dois ou mais fatores sociais, dentre raça, gênero, sexualidade, classe. Mas ressaltamos que é sempre racializada - mira a subjugação intelectual de corpos negros e ameríndios. Segundo Sueli Carneiro (2005, p. 97), a indignação cultural se produz “pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material”.

Em estudo recente (2022) realizado pela Unicef, foi atestado que cerca de 2 milhões de crianças e adolescentes não estão frequentando a escola. Analisando-se o perfil das pessoas que fizeram parte da pesquisa, tem-se que 63% da amostragem é composta por pessoas negras (pretas e pardas), dentre as quais, o maior índice de interrupção dos estudos se deu entre o Ensino Fundamental Anos Finais e o 2º ano do Ensino Médio e a maior parte dos entrevistados se encontra na classe D e E. Em meio as perguntas realizadas neste estudo, questionou-se o motivo pelo qual o entrevistado parou de estudar. Abaixo, pode-se visualizar um gráfico elaborado a partir das respostas:



*Fonte 1 - Produzido pelo autor a partir dos dados disponibilizados pela Unicef em sua pesquisa.*

*Saulo Vinícius Almeida*

A partir desse gráfico, evidencia-se uma questão que pode ser inferida dos estudos de Sueli Carneiro: o termo evasão escolar não faz jus ao que a realidade apresenta. Talvez, o termo exclusão escolar seja mais honesto nesse sentido. Tal exclusão, como visto nas respostas, se dá por elementos econômicos, sociais, afetivos e criminosos (como no caso da discriminação racial). É importante ressaltar que as justificativas afetivas (não se sentir acolhido ou não gostar dos colegas e professores) guardam em si, possivelmente, experiências traumáticas de violências simbólicas, quando não mesmo, físicas. Victor Valla (1994, p. 54), nesse sentido, comenta que a “escola se organiza e funciona de tal maneira que não consegue contribuir para a aquisição de conhecimentos ou melhoria de vida desses alunos. O que acontece na prática é que eles são obrigados a deixá-la”.

Obviamente, esse contexto impossibilita que os sujeitos em questão acessem uma gama de direitos que lhe são inerentes. O Artigo 5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 em consonância com a Constituição Federal de 1988, garante acesso à educação básica na condição de direito subjetivo a todo cidadão brasileiro. É também previsto que os processos de ensino-aprendizagem ocorram com vistas a formar sujeitos para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho. Há vasta literatura apontando que a realidade das pessoas em vulnerabilidade social solicita um processo de ensino aprendizagem que os posicionem como cidadãos incluídos, visando a mudança social e tendo como foco os direitos humanos (VASCONCELOS, 2015).

A ideia de cidadania, contudo, deve ser colocada sob questão, frente a diferença com que os diversos grupos sociais são tratados e a negação de acesso à direitos básicos que grupos minoritários enfrentam cotidianamente (como o tratado neste artigo até então). Cidadania é um conceito que compreende o conjunto de direitos e deveres que o sujeito possui na sociedade em que se encontra inserido. Pode-se organizá-los em três grandes grupos: direitos e deveres civis, políticos e



*Saulo Vinícius Almeida*

sociais. A educação é um direito social, podendo ser compreendida como pré-requisito para a existência dos demais direitos. Carvalho (2004, p. 11 *apud* MONTEIRO; CASTRO, 2008, p. 277) nos elucida que:

Nos países em que a cidadania se desenvolveu com mais rapidez, inclusive na Inglaterra, por uma razão ou outra a educação popular foi introduzida. Foi ela que permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política (Carvalho, 2004:11).

Faz-se importante, contudo, frisar que o Estado não assegura tais direitos sociais sem antes utilizá-los como forma de controle e assistência, em troca de aquisições protetivas (MONTEIRO; CASTRO, 2008). A educação básica, da maneira como está organizada, mantém a ordem das coisas sociais inalterada, assegura certa manutenção social. Cabe-nos questionar até que ponto o ensino de Artes obedece a essa lógica. Obviamente, é uma prática que, assim como a filosofia, a sociologia e a história, apresenta-se com maior potencial de rebeldia – o que é comprovado pela redução da carga horária de tais componentes curriculares. Podemos apontar, aliás, uma negação generalizada do direito à educação presente em tal redução, dificultando a construção da competência de reflexão crítica.

Vasconcelos (2015, p. 94), autora supracitada, escreveu sobre o tema, que:

[...] pensar a educação para a emancipação/inclusão social, o que acreditamos ser indispensável aos sujeitos que se encontram em situação de vulnerabilidade e risco social, passa por uma reflexão, que coaduna com a necessidade de se construir no interior dos espaços

*Saulo Vinícius Almeida*

educativos, principalmente, o escolar, processos, valores, relações, comportamentos, acesso a conhecimentos históricos e culturais que apontem

para a superação da injustiça, do medo paralisante e da violência imposta pelos sistemas de exclusão. Que nestes se promova um ensino que tenha sentido social, que resulte em ações conscientes e permitam por esta dinâmica a transformação dos sujeitos.

O pensamento expresso pela autora, apesar de ser coerente com o que indica a legislação brasileira, apresenta, em seu final, uma sutileza que nos auxilia a visualizar a problematização sob a qual caminha este texto. Vasconcelos aponta a necessidade de se criar processos internos na escola que auxiliem as pessoas em vulnerabilidade social a tomar consciência de seu lugar no mundo, de modo histórico e social e assim caminhar para uma transformação de si enquanto sujeito. Contudo, os dados apontados anteriormente deflagram a escola como um mecanismo de violência, como já dissemos. Ao se propor uma transformação do sujeito, nesse contexto, pode-se cair na armadilha de, com sutileza, trabalhar em prol da subjugação dos educandos ao sistema. De modo que, pensa-se uma educação que inclua-os na estrutura, dando-os a condição de cidadãos e mitigando a violência do sistema que recai sobre eles, mas não a construção de uma realidade outra que funcione sem a estrutura de violência, subjugação e exclusão.

Há um êxito do movimento conservador em prevenir transformações sociais, como bem analisado por Boaventura de Sousa Santos (2020). As dinâmicas e processos devem visar a transformação radical do espaço escolar e não somente do sujeito. É importante que consigamos verificar em que medida nossas práticas artístico-pedagógicas cooperam mais com a aceitação da estrutura político-econômica enquanto verdade e a atenuação de suas consequências do que com práticas de transformação.

## ARTE RELACIONAL

Parte dos experimentos de/em arte ditos contemporâneos, em específico a Arte Relacional, fundam-se em uma aproximação do duo arte e vida, tentando diluir suas fronteiras, criando espaços concretos de relação e negociação, onde mediados pela experiência estética, estabelecem comunidades temporárias. Nessas criações, espaço, contexto e público são colocados em situação enquanto agentes produtores de ação e vetores semióticos. Essa forma de se pensar/criar arte tem sido amplamente empregada em práticas artístico-pedagógicas na educação formal e informal. Tal abordagem possibilita a fusão das figuras do educador, do educando e do artista, gerando experiências educativas que se dão a existir no encontro mediado pelas ações criativas.

Essa forma de se produzir foi estudada por Nicolas Bourriaud (2009), hábil historiador da arte, que percebeu que determinadas práticas, que se utilizavam da performance e seus elementos, tinham uma finalidade comum: criar experiências temporárias de sociabilidade. Para o autor, a tarefa da Arte Relacional seria “semelhante à que Jean-François Lyotard conferia à arquitetura pós-moderna, a qual ‘se vê condenada a gerar uma série de pequenas modificações num espaço herdado da modernidade e a abandonar uma reconstrução global do espaço habitado pela humanidade’” (BOURRIAUD, 2009, p. 18).

Para visualizarmos um pouco melhor ao que se propõe a Arte Relacional, tomemos o trabalho de Rirkrit Tiravanija. O artista argentino, filho de pais tailandeses, nascido em 1961 em Buenos Aires, realizou a sua educação formal em nível básico na Tailândia e sua graduação em nível superior nos Estados Unidos. É relevante apontar esses dados, na medida em que a história de trânsito deste artista ajuda-nos a compreender não apenas o seu produto, mas a essência de negociações entre diferenças que dá corpo à Arte Relacional. É desse encontro de diferenças e do que se constrói a partir dele que compõe tal poética.

*Saulo Vinícius Almeida*

Em suas obras, Tiravanija estabelece uma espécie de espaço de encontro ambientado pelo ritual de preparação de alimentos, onde cozinha e serve aos participantes um prato típico tailandês, curry. Em seu trabalho “Sem Título”, de 1989, “os ingredientes, o fogareiro (onde o Curry, típico prato tailandês, era preparado) e os restos ficavam em pedestais que bloqueavam o local entre a entrada e o espaço de exposição” (DOSSIN, 2008, p. 10). Na apresentação ocorrida anos depois, em 1992, as divisórias foram abolidas, o espaço expositivo se tornou um local de encontro, descanso e sociabilidade em que eram preparados e servidos dois tipos de curry (DOSSIN, 2008). “O trabalho dispunha de uma zona para ler, ver vídeos, escutar músicas e principalmente, cozinhar” (Ibid., p. 11). Abaixo, vemos um registro fotográfico da instalação mais recente de sua obra (2010).

*Figura 1 – Rirkrit Tiravanija, Who's Afraid of Red, Yellow, and Green?*



*Fonte 1 - 100 Tonson Gallery, Bangkok*

O espaço-tempo estabelecido pelo encontro proposto por Tiravanija gera um ritmo distinto do cotidiano, suscitando aos participantes um estranhamento da vida vivida. Estranhamento esse que, espera-se, caminhe no sentido de uma posterior reflexão e transformação do sujeito que foi levado a entrar em

*Saulo Vinícius Almeida*

relação horizontal com a diferença. Propõe-se aos participantes que não apenas estejam uns com os outros, mas que desanesteziem a percepção para que possam perceber de outra maneira o viver.

É evidente a praticidade do emprego de estratégias como essa no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo em que você estimula o aprendizado estético dos educandos, coloca-os na condição de protagonista da ação e do aprendizado e propicia uma experiência cujo centro é a relação interpessoal dos envolvidos, criando uma espécie de heterotopia. Além disso, tal poética não prescinde do uso de materiais específicos para a sua produção (tela, tinta, figurinos, iluminação etc), facilitando o seu emprego em sala de aula, principalmente em escolas em que há falta de equipamentos e materiais didáticos-pedagógicos.

Ao levarmos em conta o contexto previamente apresentado de exclusão escolar de pessoas em vulnerabilidade social, percebe-se que parte dos entrevistados apontou questões afetivas como motivadoras de seu afastamento do ambiente escolar. Nesse sentido, a Arte Relacional mostra-se um meio de se criar novas experiências e redes de afeto, podendo alterar não apenas a sensação do educando que motivou a interrupção, mas também interferindo naquilo que por ventura a motivou. Vale aqui lembrarmos da recente reflexão de Vladimir Safatle (2016) sobre o afeto no centro do debate político. Vejamos o que diz o autor:

Normalmente, acreditamos que uma teoria dos afetos não contribui para o esclarecimento da natureza dos impasses dos vínculos sociopolíticos. Pois aceitamos que a dimensão dos afetos diz respeito à vida individual dos sujeitos, enquanto a compreensão dos problemas ligados aos vínculos sociais exigiria uma perspectiva diferente, capaz de descrever o funcionamento estrutural da sociedade e de suas esferas de valores (SAFATLE, 2016, p. 37).

*Saulo Vinícius Almeida*

Para ele, refletir sobre afetos é colocar em questão a maneira como “a vida social e a experiência política produzem e mobilizam afetos que funcionarão como base de sustentação geral para adesão social” (Ibidem). Ao experienciar a Arte Relacional, educandos e educadores se colocam disponíveis (ou deveriam se colocar) para perceber o outro de uma nova forma, abrindo-se para a alteridade, construindo conjuntamente uma nova relação afetiva e, por consequência, com o espaço que é parte do acontecimento.

Alunos que se sentem (ou são) rejeitados, não pertencentes ou têm dificuldade de interação podem, a partir da Arte Relacional, superar coletivamente essas barreiras. Questões como racismo, intolerância religiosa e os mais diversos preconceitos têm nessa poética a condição de serem combatidos a partir das práticas de encontro. Há o risco, obviamente, de se cair em uma falseabilidade dos afetos e sentimentos, tornando infértil a prática.

Bourriaud vê nessas práticas um meio para se aprender a “habitar melhor o mundo, em vez de tentar construí-lo a partir de uma ideia pré concebida da evolução histórica” (2009, p. 18). Entretanto, a singela proposta de um encontro entre diferenças que deveria estimular afetos edificantes e buscar instaurar comunidades encontra algumas barreiras, como a arquitetônica de escolas públicas que, muito degradada, e, por vezes, carregada de elementos que remetem ao sistema prisional (grades, cercas, arames, cadeados). Como solicitar ao educando que habite um espaço sentindo-se acolhido e protegido, quando ali ele é simbolicamente colocado na condição de encarcerado? Em algum nível, a Arte Relacional tende a realizar o movimento anteriormente criticado de manutenção da subjugação. Não se atenta aos mecanismos de opressão destruindo-os ou recriando-os, mas suaviza-os. Isso se dá porque Arte Relacional não se ocupa da criação de realidades imaginárias ou utópicas, mas em estabelecer modos de existência ou modelos de ação dentro da realidade existente.



*Saulo Vinícius Almeida*

As utopias sociais e a esperança revolucionária “deram lugar a microutopias cotidianas e a estratégias miméticas: qualquer posição ‘crítica’ direta contra a sociedade é inútil, se baseada na ilusão de uma marginalidade hoje impossível, até mesmo reacionária” (BOURRIAUD, 2009, p. 44). Utopias são trocadas por práticas de invenção do cotidiano. Rancière (2010, p. 18) entende que as experiências de comunidade, dentro da ótica aqui apontada, instauram-se “sobre a ruína das perspectivas de emancipação política com as quais a arte moderna se vinculou é uma comunidade ética que revoga todo projeto de emancipação coletiva”.

## ARTE E PENSAMENTO DECOLONIAL

Como escapar da rede de práticas artísticas e pedagógicas que em maior ou menor nível foram deglutidas pelo neoliberalismo? Como fugir junto aos educandos dessa lógica? Esse sistema político-econômico tornou-se epistemológico, na medida em que valida apenas os conhecimentos que ratificam a sua supremacia e “pensar em qualquer alternativa política ao estado de coisas atual significa o mesmo que fantasiar por oposição à factualidade ou falsificar por oposição à verdade” (SANTOS, 2020, p. 8).

Contudo, conforme apontado na introdução, os acontecimentos recentes e a urgência de transformações radicais têm levado a sociedade de volta a um pensar utópico, a sonhar novas formas de vida. Esse retorno encontrou-se com a potência das lutas nunca finalizadas de povos originários contra a colonização e suas consequências, criando-se uma espécie de utopia decolonial. Essa utopia sonha uma sociedade na qual o neoliberalismo, ou sendo mais radical, o próprio capitalismo, já não mais existirão na condição de verdade. Sonha um mundo onde formas de sociabilidade, identidades, culturas distintas das europeias poderão emergir como marcos ou modelos empregados. Boaventura de Sousa Santos chama as epistemologias desses

*Saulo Vinícius Almeida*

povos, grupos e coletivos de Epistemologias do Sul e entende que elas

têm de proceder de acordo com aquilo que chamo de sociologia das ausências, ou seja, transformar sujeitos 'ausentes' em sujeitos presentes como condição imprescindível para identificar e validar conhecimentos que podem contribuir para reinventar a emancipação e libertação sociais (SOUSA, 2020, p. 19).

O pensamento presente na Arte Relacional já não dá conta dessa realidade, embora a noção de comunidade presente nessa poética sobreviva na arte contemporânea, mas reformulada, encontrando-se ou, melhor, reencontrando-se com as experiências dos povos e comunidades que têm sido silenciados, marginalizados e invisibilizados, num constante movimento de extermínio. Movimento esse que é próprio do pensamento decolonial, onde não necessariamente se exclui uma coisa com vistas a dar lugar a outra, mas se realiza uma mescla que gera novas formas, abordagens e outras perspectivas.

Trabalhos como o do professor Victor Hugo Neves de Oliveira (UFPB), Marcos Alexandre (UFMG), Leda Maria Martins (UFMG), Celina Alcântara (UFRGS) entre outros investigam e instigam uma série de práticas corporais, de criação e pedagógicas e debates éticos que dizem respeito às comunidades de ascendência africana e ameríndia, colocando em questão dimensões políticas, epistemológicas e ontológicas. Em seu recente artigo *Danças familiares pretas*, Victor (OLIVEIRA, 2022) se volta à análise do processo de ensino aprendizagem da Dança de São Gonçalo do Amarante, manifestação familiar produzida no povoado quilombola de Mussuca, em Sergipe. Assim diz o autor:

Parto do pressuposto da noção de família expandida como um movimento de e territorialização afetiva em que se verifica a expansão dos vínculos de parentesco



*Saulo Vinícius Almeida*

para além da consanguinidade. Afinal, no âmbito da coletividade afrodiaspórica, quer no passado, quer no presente, como uma forma de restituição e de reconfiguração do princípio da ancestralidade, durante e após a escravidão, pelo engendramento de novos vínculos – dos quais deriva a constituição de uma linhagem familiar mais ampla –, o africano ou a africana e seus descendentes passaram a congregar em comunidades de pertencimento e de ajuda mútua, performada no âmbito das Casas, dos terreiros de Candomblé, nos festejos dos Reinados ou dos santos e nos inúmeros outros modos de recomposição da herança e da memória africanas transcriadas nos territórios americanos (OLIVEIRA, 2022, p. 8).

A sociabilidade existente nessas experiências de comunidade resiste ao tempo e a ferocidade neoliberal, assim como resistiram ao colonialismo. Se a sua continuidade geracional não ocorre necessariamente enquanto ação utópica, o emprego dela em outros contextos o tem feito. Assim, práticas que se miram ou que possuem raízes em acontecimentos estéticos amefricanos são levadas à sala de aula. Sua adoção no ensino em artes na escola, não ocorre apenas como um deslocamento epistêmico, mas uma possível instauração do laço que o pesquisador supracitado chamou de família, instaurando outras redes afetivas e relações éticas no processo de ensino aprendizagem. O que influi, entre outras coisas, no contexto de exclusão escolar anteriormente apontado.

Essas poéticas e práticas pedagógicas buscam, também, responder à urgência das demandas ambientais que têm se apresentado na forma de desastres, sindemias, crises climáticas. As formas de vida em que se miram, têm outra relação com a natureza que não o extrativismo – indo desde a vida naturalmente sustentável até o culto à natureza enquanto deidade.

*Saulo Vinícius Almeida*

Há, entretanto, um ponto que gostaria de enfatizar nesse sentido e que compreendo ser um dos elementos que age como um golpe de machado na estrutura de violência: a presença de corpos não brancos no status de docente. Quando se propõe uma virada epistêmica nas instituições educacionais, não deveria se entender que se trata da adoção pura e simples de métodos, saberes e práticas que escapam dos eurocentrados. Os vínculos propostos são racializados, passam por uma experiência de mundo específica, por um pertencimento que recompõe uma herança e uma memória. O uso sem tal protagonismo acarreta aquilo que Ian Habib denominou de duplo vínculo:

Duplo vínculo é a designação de situação em que um sujeito recebe duas ou mais informações conflitantes e paradoxais em simultâneo, uma negando a outra. Um acerto em uma resposta a uma dessas informações resulta conjuntamente em falha nas respostas às outras. Isso torna qualquer resposta possível automaticamente equivocada (HABIB, 2020).

A ausência do sujeito ao qual se refere a poética nega a essência da justificativa de seu uso, operando como uma das bocas do monstro tentaculoso neoliberalismo, filho mais novo do colonialismo. De tal modo que, antes de se pensar um método que altere a educação formal e seu espaço, deve-se pensar a visibilidade, o estatuto da presença.

A utilização de tais referenciais em sala escolar, sob o pretexto decolonial, pode esvaziar-se de potência tornando-se mais um tema ou prática afastadas dos educandos e da capacidade de transformação que lhes seria inerente nesse espaço. A abordagem decolonial solicita uma rede de afetos e reconhecimentos que extrapolam o intuito, ainda que ela não seja pré existente, mas faz-se no encontro, na relação, na ginga coletiva em que a educação não age sob o corpo de modo a subjuga-lo, inferioriza-lo ou excluí-lo, mas reafirma-o e devolve-lhe a potência, inspirando-o a ação.

*Saulo Vinícius Almeida*

A chegada desse pensamento e de práticas decoloniais no chão da escola é fruto de uma alteração social anterior que se fortaleceu com as políticas públicas específicas, como a Lei 10.639/03 que instituiu a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" na rede de ensino e com a lei de cotas raciais e social para ingresso em cursos de nível superior e concursos públicos, assim como tem se fortalecido com as lutas por programas de permanência de estudantes negros e em vulnerabilidade social na educação de nível superior e a Lei : nº 11.645 de março de 2008, que incluiu o ensino das culturas indígenas.

Para que se existam práticas decoloniais na educação básica e se transforme a escola é necessário que os grupos social e historicamente marginalizados estejam nesses espaços na condição de educadores, de gestores nos diversos níveis da estrutura pública.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo foi evidenciada a necessidade de se transformar os processos educacionais, e em especial da arte educação, em modos de se produzir um desmanche da condição de verdade a que se elevou a sistema político-econômico em que estamos inseridos. Apenas a partir dessa dissolução é que alternativas de mundo tornam-se não mais ficções longínquas, ganhando o status de possibilidade de vida.

Nesse sentido, ao voltar os olhos para o contexto de exclusão educacional de jovens em vulnerabilidade social, percebemos que esses possuem demandas de afeto, pertencimento e acolhimento que são negligenciadas, fato comprovado pelos índices de exclusão escolar e suas motivações. As experiências de comunidade presentes na Arte Relacional é uma ferramenta que possibilita a mitigação desses quadros. Contudo, não ataca a estrutura o problema, de modo a agir em favor da manutenção do sistema.

*Saulo Vinícius Almeida*

Como alternativa, entendemos que as práticas culturais ancestrais e de igual forma as práticas e teorias decoloniais podem proporcionar experiências de comunidade que não se restringem a um lapso temporal, mas atravessam o tempo e as gerações, criando vínculos afetivos, identitários e políticos, que potencializam corpos e agenciam lutas. Essas poéticas não são fruto de uma prática que pode ser desvinculada do histórico e do social, ocorrendo pelo desejo de criação de um artista-professor. Essas poéticas são decorrência de lutas históricas e surgem como resposta coletiva a essas, sendo inerentes aos sujeitos que as produzem e quando cooptadas, retornando à estrutura da Arte Relacional, deflagram a ausência, estabelecem uma espécie de poética do não ser, uma prática de apagamento.

Ao jogar luz nas práticas decoloniais na arte educação, encontramos uma resposta para o problema da escola como mecanismo de subjugação e violência. Sendo tais poéticas necessariamente surgidas de uma lógica outra, que rompe, nega, denuncia e/ou sobrevive ao sistema, ao chegar no chão da escola, ela necessariamente, influi em sua ordem. Obviamente, há questionamentos que permanecem e que indicam problemas éticos a serem debatidos e enfrentados: através de quem o pensamento decolonial tem chegado nas escolas? Como ocorre tal trânsito? Arte-educadores têm realizado cópias de práticas culturais ancestrais em um sistema de duplo vínculo, mantendo a invisibilização e a exclusão dos reais praticantes?

Essas práticas não nascem dos livros didáticos, mas das corporeidades silenciadas que passam a ali estar em situação de poder, seja na figura docente seja na situação de supervisão ou direção. E para acontecer, demandam mais do que o indivíduo, demandam a comunidade, que incorpora um corpo coletivo que rompe paulatinamente, com esforço, por vezes sobre-humano, a maquinaria de opressão e subjugação da escola.

Saulo Vinícius Almeida

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 09 de janeiro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BOURRIAUD, N. **Estética Relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

MONTEIRO, Renata Alves de Paula; CASTRO, Lúcia Rabello de. A concepção de cidadania como conjunto de direitos e sua implicação para a cidadania de crianças e jovens. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 271-284, dez. 2008.

COSTA, Daiane Aparecida. **Trilhas da docência em teatro no**

*Saulo Vinícius Almeida*

**ensino médio.** Dissertação (Mestrado Profissional em Arte) – Programa de Pós Graduação em Artes, PROFARTES, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2018.

DOSSIN, Francielly. Espaço para possibilidades: arte pública e estética relacional. **Travessias – Pesquisas em Educação, Cultura, Linguagem e Arte**, Cascavel, v. 2, n. 1, p. 1-14, 2008.

HABIB, I. G. CORPOS TRANSFORMACIONAIS: A facetras no Brasil. **Arte da Cena (Art on Stage)**, Goiânia, v. 6, n. 2, p. 68–106, 2020.

OLIVEIRA, V. H. N. de. Danças familiares pretas: Notas sobre a aprendizagem da Dança de São Gonçalo de Amarante. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 44, p. 1-21, 2022.

RANCIÈRE, J. A estética como política. **Devires**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 14-36, 2010.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos**: Corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SANTOS, Boaventura Sousa. **O fim do império cognitivo**: as afirmações epistemológicas do sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SOUSA, Roberta Machado. **O estigma na escola**: a produção do “aluno problema”. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade Estadual do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2008.

VALLA, V. V. **A escola pública – Fracasso escolar, saúde e cidadania**. In: VALLA, V.V.:

STORG, E. N. (org). Educação, saúde e cidadania. Petrópolis: Vozes, 1994.

DA ARTE RELACIONAL À BUSCA POR NOVAS FORMAS DE VIDA: ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

*Saulo Vinícius Almeida*

VASCONCELOS, Maria Goreth da Silva. **Políticas Públicas e atendimento educacional:** o papel da Casa Mãe Margarida junto a crianças e adolescentes em situação de acolhimento e vulnerabilidade social. 2015. vi. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação)  
– Faculdade de Educação, Universidade do Amazonas, 2015.