Arte & Ensaios
vol. 31, n. 49,
jan.-jun. 2025

O saber-viver arte na escola: experiências de um ateliê desterritorializado

The art at school know-how: experiences of a deterritorialized studio

Caroline Andrade
0009-0006-6343-8909
carolineacunha@yahoo.com.br

Resumo

A proposta deste trabalho consiste em trazer *escrevivências* experenciadas dentro e fora das aulas de ateliê de uma escola pública, a fim de promover a fruição estética como um estado de permanência. Prefigurando futuros, vislumbra-se a superação da divisão arte/vida típica da cultura ocidental hegemônica. Dessa forma, o que se busca no contato discente com a arte é a ruptura dessa separação artificial, tornando-a um saber-viver em múltiplos espaços. Essas questões compartilham os diversos sentidos do conceito "território", que têm ocupado debates e produções socioculturais, assim como as reflexões do saber-fazer de uma arte/educadora no Ciep 483, na cidade de Barra Mansa, no Rio de Janeiro.

Palavras-chave

Ensino da arte. Contracolonialidade. Currículo.

Abstract

The purpose of this work is to bring together escrevivências *(writing experiences) experienced inside and outside the studio classes of a public school, to promote aesthetic enjoyment as a state of permanence. Prefiguring futures, we envision overcoming the art/life division typical of hegemonic Western culture. Therefore, what is sought in students' contact with art is the rupture of this artificial separation, making it a know-how in multiple spaces. These issues share the various meanings of the concept of "territory", which has occupied sociocultural debates and productions, as well as the reflections of the know-how of an art/educator at Ciep 483, in the city of Barra Mansa, Rio de Janeiro state.*

Keywords

Art teaching. Countercoloniality. Curriculum.

PPGAV/EBA/UFRJ
Rio de Janeiro, Brasil
ISSN: 2448-3338
DOI: 10.60001/ae.n49.5

Introdução

O que seria da arte brasileira atual, sem as *dissidências*?[1] O que seriam as cidades, territórios de tantas opressões, sem a arte de rua? Pensar esses espaços na atualidade faz parte da compreensão da arte manifesta nas duas últimas décadas (as que propõem ocupar, invadir, aquilombar) transbordando dos espaços expositivos tradicionais – museus, galerias, instituições – até chegar ao encontro do transeunte, aquele que, sem adentrar salões, inunda-se com os recursos estéticos das ruas. Exploramos, nessa elucidação, como a arte que já se fazia presente no território escolar se tornou currículo, murais e inspirou uma pesquisa-ação docente.

O recorte a ser analisado traz vivências pessoais, profissionais e percursos formativos dentro de um contexto sócio-histórico mais amplo, conforme a proposta de "escrevivência", de Conceição Evaristo (2020). Esse conceito, segundo a autora, diferencia-se da "escrita de si", pois não se encerra nas experiências individuais, e sim, aponta para um ponto de vista engendrado pelas condições das relações de poder, sociais e culturais. Por essa questão, a enunciação no decorrer do texto se alterna, pois, entre as reflexões particulares, há fazeres coletivos e relações multidimensionais, comuns e desejáveis nos espaços formativos.

No percurso das reflexões contra-hegemônicas, no qual se inserem as discussões críticas sobre território e a luta basilar de todas as lutas – a luta pela terra – não comportaria elencar as causas do fenômeno decolonial nas artes. Cabe, contudo, destacar algumas informações contribuitivas: as lutas por reconhecimento e expansão dos conceitos ligados aos direitos humanos; as políticas afirmativas; a ampliação de vagas no ensino superior, diversificando o público que tradicionalmente o acessava; a difusão da internet; o ativismo/*artivismos*;[2] e a consequente mundialização desses conflitos, com acirramento das disputas pelo direito ao espaço compartilhado, discussões das relações público/privado, entre tantos outros processos de confronto: um movimento em que as disputas, a arte e a vida convergem.

---

[1] "Dissidente", segundo Leandro Colling (2018), é uma expressão que vem para substituir e politizar o termo "diferença", cooptado e institucionalizado. Utilizado teoricamente para representar os "artivismos" e teoria *Queer* no país, não define uma identidade particular.

[2] O conceito de "artivismos" remete a uma arte que se caracteriza pelo engajamento, o corpo como suporte, a horizontalidade como produção, frequentemente paralela aos espaços artísticos convencionais (Colling, 2018, p. 158).

Arte & Ensaios
vol. 31, n. 49,
jan.-jun. 2025

Colling (2018, p. 157) pontua a dialogicidade entre a arte e as dinâmicas sociais: "artes e os produtos culturais em geral são potentes estratégias para produzir outras subjetividades capazes de atacar a misoginia, o sexismo e o racismo". A arte tem refletido essas questões; entretanto, pesando as "ausências e permanências" (Gomes, 2017) nos cotidianos escolares, é válido afirmar que esses debates ainda não foram incorporados aos currículos das aulas de arte nas escolas que percorri como docente.

Entre exemplos desse "giro decolonial" na arte, ao observar as temáticas das bienais de São Paulo nos últimos 20 anos, é nítido o redirecionamento da dimensão fruidora, com alternâncias entre as questões individuais e coletivas.[3] Outro elemento essencial é a arte "dissidente" que vem permeando a mídia, os espaços públicos e privados, dialogando com públicos que se reconhecem nesses artistas, nas suas emissões, poéticas, conteúdos e corporeidades cada vez mais questionadoras dos rótulos e enquadramentos. E, por fim, alguns dados retirados dos repositórios acadêmicos confirmam a profusão do debate decolonial: pois, ao enumerar a produção acadêmica de artigos, dissertações e teses com os termos "ensino da arte" e "decolonial",[4] nos últimos 15 anos, foi possível notar o vertiginoso aumento dos estudos relativos a tais conceitos, denotando a necessidade de trazer as reflexões desse campo para as salas de aula.

Em 2022, ao elaborar o projeto para a seleção do doutorado, fiz alguns levantamentos sobre as propostas curriculares de artes em dois municípios do sul do estado do Rio de Janeiro, em que atuei/atuo como arte-educadora: Volta Redonda e Barra Mansa. Quantificando os conteúdos sobre arte brasileira, arte indígena e arte afro-brasileira, verifiquei que eles correspondiam em média a

---

[3] 26ª Bienal (2004): Território livre; 27ª (2006): Como viver junto; 28ª (2008): Traço, cor e forma; 29ª (2010): Tudo o que você sempre quis saber sobre arte, mas não teve coragem de perguntar; 30ª (2012): Cidade por vir; 31ª (2014): Vidas em comum; 32ª (2016): Como vai você, tudo bem?; 33ª (2019): Afinidades afetivas; 34ª (2021): Faz escuro, sente-se bem; 35ª (2023): Coreografias do impossível.

[4] Ao buscar os termos "Arte-educação" AND "decolonial" no Google Acadêmico (a pesquisa em outros repositórios não encontrou resultados tão abrangentes, por isso a escolha dessa plataforma.), a quantidade de publicações no intervalo 2005-2015 encontrou 17 resultados. No intervalo 2016-2025, 1.340 resultados. Os termos "ensino da arte" e "descolonial" ou "decolonialidade" incidiram em menor quantidade. Levantamento realizado em 1 fev. 20025.

10% dos conteúdos indicados. Apontar as proporções dedicadas aos conteúdos curriculares foi uma forma de revelar a pouca representatividade da nossa cultura.[5] Em um dos planejamentos, no oitavo e no nono ano não se trabalhava arte indígena (como se não existissem artistas contemporâneos que representassem esses povos), e a arte afro-brasileira, nos sexto e sétimo anos, aparecia somente no quarto bimestre. Em geral, as obras são apresentadas sob um título genérico, sem mencionar artistas – o que não ocorria com a arte produzida nos contextos/períodos histórico-culturais dedicados ao passado europeu. É notável um enorme descompasso entre as discussões sobre as colonizações curriculares, presentes nas pesquisas acadêmicas, e os conteúdos indicados por meus pares. Nas redes de ensino pesquisadas, os conteúdos eram escolhidos em grupo, de forma horizontal, em reuniões de área; porém, a ausência de formação questionadora produz não apenas lacunas, mas a aniquilação de uma alteridade.

Segundo análises de Alves (2014), Sardelich e Panho (2018), o controle das diretrizes nacionais de ensino é foco de disputa permanente que envolve setores neoliberais, religiosos e conservadores. São exemplos do resultado dessas disputas a vinculação da disciplina arte na área de linguagens na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que a transforma em um subcomponente; a supressão de um vocabulário crítico, despolitizando os componentes curriculares; a eliminação do termo “gênero” na BNCC; a obrigatoriedade da oferta do ensino religioso etc. O ensino da arte, dessa forma, torna-se um território de disputa em várias frentes: no currículo nacional pouco orientado para a reflexão crítica; na sistemática produção dos discursos visuais opressivos pelos monopólios digitais e na formação docente em geral cristalizada nas referências hegemônicas. Este texto demonstra, por meio da pesquisa-ação pedagógica, o percurso contracolonial do fazer-viver arte em uma escola.

[5] O levantamento realizado nos currículos de Volta Redonda e Barra Mansa foi inspirado no ativismo de dados. Como exemplo, o artista-educador Bruno Moreschi (2017-2018), ao quantificar artistas estudados nas bibliografias de arte mais utilizadas no país, revela as ausências e o controle hegemônico masculino, branco e europeu na literatura das licenciaturas em artes.

Arte & Ensaios
vol. 31, n. 49,
jan.-jun. 2025

O "ateliê" do Ada

Ao ingressar na rede municipal de educação do município de Barra Mansa-RJ, em 2022, fui alocada em uma escola com uma proposta de tempo integral cuja vocação curricular – socioambiental – estava em seu início. Pensado para um público de em média 200 alunos, o Ciep 483 – Escola Vocacionada Socio-ambiental Ada Bogato situa-se na parte alta do bairro Paraíso, na periferia leste do município.[6] Os percursos que acessam a escola têm diversos *graffiti*, algumas pixações e diversos murais de um artista local chamado Senoá. É uma área inserida no mapa da pobreza do município, permanentemente precária, com um histórico de ocupações de terra e disputas entre facções criminosas. No bairro, a escola é conhecida por vários vocativos: "Ada", "Escola Socioambiental", "Ciep" ou "Brizolão".[7]

O "Ada" foi municipalizado em 1998, e, desde então, o prédio ficou praticamente sem nenhuma reforma. O sucateamento da estrutura fazia parte do cotidiano dos estudantes, que se autodepreciavam por estudar nessa unidade. Em 2022, surgiu a ideia de aproveitar o espaço físico do colégio para viabilizar a proposta da vocação socioambiental, centrada no princípio da segurança alimentar. Entretanto, não houve a previsão de recursos para tal, de modo que a proposta socioambiental existiu apenas como projeto por parte do poder público. No entanto, a apropriação e o envolvimento da comunidade escolar produziram diversas conquistas.

Deparar com tanta escassez, mesmo com a frustração inicial, me motivou a repensar as práticas pedagógicas a partir do que tinha no entorno: espaço físico, espaço ao ar livre e autonomia pedagógica para planejar as aulas conforme a trajetória da pesquisa. Habituada com a ausência de recursos em praticamente todas as escolas em que lecionei, busquei do próprio projeto, da arquitetura, do espaço comum e dos fazeres dos meus pares as ferramentas para ensinar arte, resultando em muitas caminhadas: incluindo uma tese em andamento e este excerto das experiências vividas no Ciep 483 Ada Bogato.

---

[6] Para conhecer mais o Ciep 483, ver: https://www.instagram.com/ciepambientalbm/

[7] Os dois últimos termos se referem ao fato de o prédio da escola, no passado, ter feito parte da rede dos Centros Integrados de Educação Pública (ou Cieps), criados durante os mandatos do então governador Leonel Brizola (1983-1987 e 1991-1994). Nossa unidade é a de número 483, das 515 unidades criadas no estado do Rio de Janeiro.

Arte & Ensaios
vol. 31, n. 49,
jan.-jun. 2025

Figura 1
Turma 700 do Ciep 483 com a professora em uma aula-passeio

No projeto da escola socioambiental, previa-se a existência de um "ateliê" como componente curricular ministrado na própria sala de aula, na forma de "oficinas extracurriculares". Apesar de a nomenclatura "oficina" estar relacionada a processos de ensino/aprendizado pontuais, esse termo foi apropriado no sentido de "espaço de produção", mais relacionado com o fazer do que com o formato tradicional das aulas (disciplinar, estruturado na transmissão de conteúdos etc.). Além das aulas de arte, previam-se duas horas-aula a mais de contato com as turmas, o que me deu a possibilidade de dedicar mais tempo ao fazer artístico.

Revelar essas ausências foi importante para propor à direção pedagógica um currículo "contracolonial" para o ateliê – que demandou elaboração, pesquisa e construção para ampliar repertórios sobre a arte brasileira contemporânea e sobre artistas invisibilizados durante a licenciatura em arte. Em 2024, junto à equipe pedagógica e a outras duas arte-educadoras, a proposta de "Um ateliê ancestral" foi apresentada, dividindo os bimestres sob os eixos: "Arte daqui", com ênfase no patrimônio artístico e em artistas da cidade; "Arte e Artistas Indígenas"; "Arte e Artistas Afrodescendentes"; e "Arte Contemporânea Brasileira".

Arte & Ensaios
vol. 31, n. 49,
jan.-jun. 2025

Após muitos anos como docente-pesquisadora, conduzir essa proposta foi uma realização em muitos sentidos. Não somente por vivenciar uma liberdade pedagógica (ausente em muitas escolas que percorri), mas, fundamentalmente, pelo fato de ela poder se contrapor à formação colonizada que nos deixa à deriva da cultura que nos é própria e frágil na proposição de conteúdos críticos.

Com várias salas do Ciep 483 desocupadas, por causa de vazamentos na infraestrutura, uma delas foi cedida para o ateliê: inseri molduras, colagens, reproduções, tapete, livros e objetos de arte. Passei a expor nesse local trabalhos e experiências, muitas vezes ainda em processo, preenchendo aquele cinza e vazio das paredes, transformando o descaso em galeria de arte. Na falta de material escolar básico, passei a explorar o uso de materialidades reaproveitadas (materiais de reciclagem, objetos usados, retalhos etc.) e orgânicas (como folhas, galhos e argila do barranco) para o desenvolvimento desse componente. O novo ateliê, antes um espaço ignorado/inútil, se tornou território de exploração, inspiração, fazeres e descobertas, em que os alunos queriam permanecer e que outros professores queriam frequentar, mesmo com as goteiras e poças de água.

Figura 2
Ateliê em 2022

Arte & Ensaios
vol. 31, n. 49,
jan.-jun. 2025

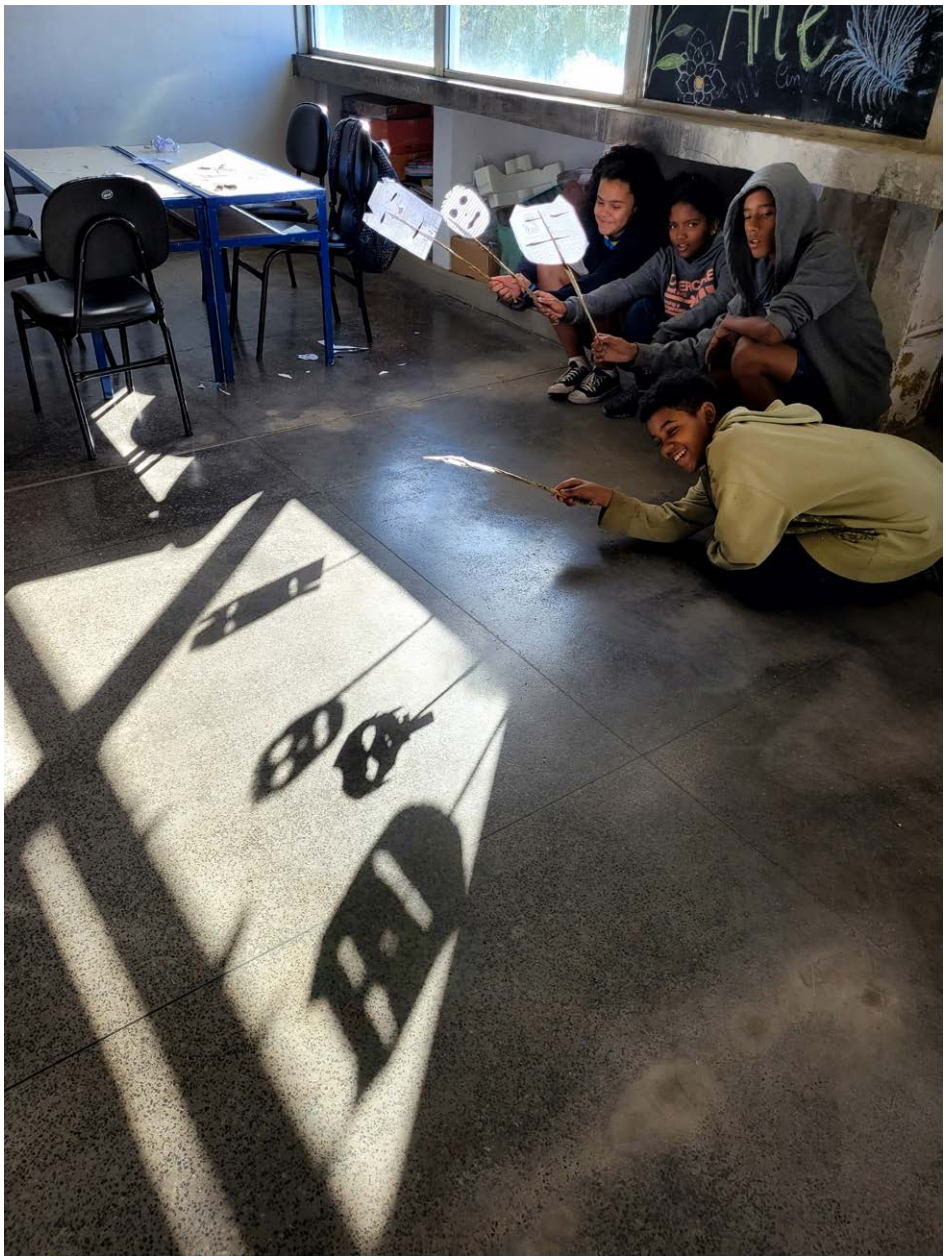

Figura 3
Todo o ambiente é recurso, teatro de sombras com a iluminação natural projetada

Arte & Ensaios
vol. 31, n. 49,
jan.-jun. 2025

Figura 4
A poça d'água como inspiração para *Narciso*, de Caravaggio – barroco cênico

Durante minha experiência profissional, foram poucas as escolas em que atuei nas quais havia uma sala própria para a disciplina arte, sem a qual se reduzem em grande parte as potencialidades da área. A contragosto, nós, professores, ou vivemos frustrados pela ausência de condições ou buscamos criar um "universo particular" para que as relações de ensino/aprendizagem fortaleçam o espaço de convívio. Tardif (2002, p. 224) destaca como os saberes docentes são racionalmente práticos, surgem das contingências e são "voltados para o outro":

> Nosso enfoque procura associar constantemente saber docente e racionalidade, mas uma racionalidade concebida em função da realidade dos atores sociais empenhados em atividades contingentes e que se apoiam em saberes contingentes, lacunares, imperfeitos, saberes limitados principalmente por poderes, normas, etc. [...] É um discurso em favor de uma racionalidade limitada e concreta, enraizada nas práticas cotidianas dos atores, racionalidade aberta, contingente, instável, alimentada por saberes lacunares, humanos, baseados na vivência, na experiência, na vida.

Mesmo com poucos recursos, o fato de ter um lugar específico abria uma teia de possibilidades como a vontade de construir algo relevante para a escola e seu entorno, anseio de muitos professores e elemento determinante para o avanço do projeto. As mudanças foram sensivelmente notadas: posturas mais colaborativas, menos ruídos, sentimento de pertencimento em relação à escola, vontade de estar nos espaços revitalizados pela colaboração discente-docente. Dessa forma, sem esperar a gestão municipal, "prefiguramos" o ambiente em que desejávamos estudar/trabalhar, não apenas no espaço reservado para o ateliê, como também nos muros acinzentados da escola.

Figura 5
Turmas 800 e 900, *Toda forma de amor*, mural experimentando tinta *spray*

Figura 6
Turmas 900 e 700 com professora, mural para horta

O conceito de "prefiguração" é uma forma agir que interfere no campo político, na esfera das visualidades, ao plasmar as abolições ainda não conquistadas, mas que se deseja alcançar, como um "encenar os futuros no presente" (Mirzoeff, 2019). O mover-se para o ateliê, que não é um território específico, mas uma forma de "estar" na aula, está elucidado nos conceitos de "desterritorialização" e "reterritorialização", definidos por Deleuze e Guattari (1997) como uma desestabilização ou ruptura de territórios estabelecidos, de natureza física, psicológica, social ou simbólica. A sala de aula vazia, com problemas de infiltração e goteiras, foi "reterritorializada" e, nessa condição, o ateliê deixou de ser uma oficina "solta", antes trabalhada como uma aula "a mais", e conquistou novo significado. Não tenho certeza se as turmas distinguem as aulas de arte e

Arte & Ensaios
vol. 31, n. 49,
jan.-jun. 2025

ateliê, mas o simples deslocamento já as anima, uma vez que esse outro lugar está ligado ao fazer concreto, apresenta outra disposição das carteiras (ou sua ausência) e possibilita outra forma de agir, de corporificar o saber. Esse movimento não se resumiu ao deslocamento para a sala do ateliê, pois muitas das aulas ocorreram também fora desse espaço: aulas-passeio sobre o circuito de arte urbana e patrimonial do bairro; desenhos com carvão nas calçadas do pátio; coleta de folhas das árvores para produzir desenhos de observação; ida para as áreas verdes para fugir do calor, tirar fotos, contar histórias, brincar, pendurar nas árvores nossas produções (e se pendurar também!).

Como salienta Deleuze (2012, p. 76), "o sujeito se define por e como um movimento, movimento de desenvolver-se a si mesmo". Assim, quando um desprendimento se estabelece, há um movimento que ocupa ou cria contextos novos, e novas relações e significados se dão. Um movimento de ocupar o espaço no qual se aprende pela ação. De maneira que, apesar de estarmos em aula, também estamos fora do lugar físico – e, conjuntamente, nos lugares expandidos que se somam ao contexto do ateliê.

Paulo Freire (1996), de igual modo, compreende a multidimensionalidade da aprendizagem, as relações com os espaços e como o corpo consciente a produz:

> Quanto maior se foi tornando a solidariedade entre mente e mãos tanto mais o suporte foi virando mundo e a vida, existência. O suporte veio fazendo-se mundo e a vida, existência, na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não "espaço" vazio a ser enchido por conteúdos (Freire, 1996, p. 58).

No ensino da arte, quando isolamos o fazer docente da produção artística pessoal, acusamos de antemão o quanto estamos contaminados pela visão moderna/ocidental do que é arte. O ensaio de Els Lagrou (2007) Arte indígena no Brasil: agência, alteridade e relação nos traz a compreensão da arte como elemento inseparável da vida em sociedades indígenas – nas quais a própria palavra "arte" é inexistente –, uma vez que estetizam toda a existência, todos os objetos que os circundam: o corpo, as relações humanas, não havendo então distinção entre arte e vida. Essa ideia serviu de inspiração para a vivência das aulas do ateliê.

> Trata-se de povos que não partilham nossa noção de arte. Não somente não têm palavra ou conceito equivalente aos de arte e estética de nossa tradição ocidental, como parecem representar, no que fazem e valorizam, o polo contrário do fazer e pensar do Ocidente neste campo
> [...] a grande diferença reside na inexistência entre os povos indígenas de uma distinção entre artefato e arte, ou seja, entre objetos produzidos para serem usados e outros para serem somente contemplados, distinção esta que nem a arte conceitual chegou a questionar entre nós (Lagrou, 2009, p. 11 e 34).

As teorias decoloniais entram nesta reflexão como aliadas ao processo de ressignificação do território. Ao mesmo tempo, porém, trata-se de um processo fundamental se pretendemos criticar o currículo hegemônico em arte – ou, mais especificamente, as hierarquias e a consequente subalternização do que é negligenciado pela história da arte, que, ao apresentar superficial e genericamente as culturas não inseridas na modernidade, excluiu ferramentas essenciais para a disputa curricular na escola.

Trazer essas questões teóricas auxilia a presentificar as contradições vivenciadas também no Ciep 483. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola situa-se entre o "empreendedorismo" e a concepção crítica dos conteúdos, de inspiração freiriana, ao fundamentar a filosofia da escola a partir de pressupostos liberais (metologias ativas, empreendedorismo, educação financeira, objetivos do desenvolvimento sustentável – ODS) e antiautoritários (Paulo Freire, implementação da lei 10.639/03, educação ambiental crítica) em um mesmo documento. Apesar de conter princípios díspares, o PPP busca conciliar parcerias com empresas a partir das necessidades da comunidade escolar, apontadas em uma pesquisa diagnóstica realizada em 2022.[8]

Tal pesquisa revelou um dado de alta relevância: a distorção por parte das famílias do reconhecimento racial no ato da matrícula das crianças e adolescentes, já que tanto pais quanto alunos não reconheciam a si mesmos como parte da população negra. Nesse aspecto as atividades de arte/ateliê promoveram um protagonismo de novo tipo entre os estudantes. O resgate da

[8] Levantamento de informações sobre a comunidade escolar realizada para a formulação do PPP no início do ano letivo de 2022 e implementação da Escola Vocacionada Socioambiental.

Arte & Ensaios
vol. 31, n. 49,
jan.-jun. 2025

memória e a valorização da identidade afrodescendente constituem um papel que a escola tem desempenhado em um cenário de ausência e sonegação de direitos. A proposta que segui foi a de vislumbrar a escola como unidade de resistência, conforme o conceito de quilombismo proposto no pensamento de Beatriz Nascimento e Adbias Nascimento.

O termo "quilombismo" tem raízes nas análises socioantropológicas dos quilombos nas regiões escravagistas, que por sua vez, possuem várias definições no decorrer da história. Na esteira dos debates sobre o espaço público/privado, simbolicamente, o uso desse termo se fez apropriado. Para Beatriz Nascimento (2018, p. 352), "o quilombo é memória, é história, é o ser [...] é o nosso lema para a recuperação da nossa identidade, de nossa ancestralidade, de ser no mundo adverso". Como verbo, "aquilombar-se", significa "a rejeição de continuar comprometido com a ordem social dominante" (p. 72). O quilombo representa uma unidade de resistência político-comunitária, um "embrião de mudança social" e um vetor entre passado e presente. Para Abdias Nascimento (2019, p. 290), o quilombismo retrata "a adequação do comunitarismo da tradição africana". Entre as definições no seu conjunto de ensaios,

> A reinvenção de um caminho afro-brasileiro de vida fundado em sua experiência histórica, na utilização do conhecimento crítico e inventivo de suas instituições golpeadas pelo colonialismo e pelo racismo. Enfim, reconstruir no presente uma sociedade dirigida ao futuro, mas levando em conta o que ainda for útil e positivo no acervo do passado. Um futuro melhor para o negro tanto exige uma nova realidade em termos de pão, moradia, saúde, trabalho como requer um outro clima moral e espiritual de respeito a componentes mais sensíveis da personalidade negra expressa em sua religião, cultura, história, costumes e outras formas (Nascimento, 2019, p. 289).

De outro lado, as parcerias com empresas privadas, indicadas pela gestão municipal (reiterando, dessa forma, as negligências e o aparelhamento da educação) vêm com muitas promessas e pouco retorno. Os projetos propostos imprimem uma visão mercadológica (valores como meritocracia, ascensão individual, neutralidade do conhecimento, apolitismo etc.) que se revela contraditória às agendas que alegadamente buscam desenvolver (responsabilidade ambiental, sustentabilidade, inclusão, igualdade de gênero etc.). As ditas

"contrapartidas", entretanto, resultam em doações que permitiram benfeitorias pontuais na infraestrutura da escola e na revitalização de salas de aula, tornando-as temáticas, tal como a sala de ateliê/arte. Considerando que os recursos utilizados para esse fim são, em geral, provenientes de leis de incentivo, a dedução legal do poder público financia a ideologia contraemancipatória promovida pelo setor privado nas escolas públicas.

No que se refere ao trabalho pedagógico, parte significativa da equipe escolar reconhece o real sentido dos projetos apresentados por essas entidades: têm em comum o alinhamento com o mercado e a educação pública como uma ferramenta estratégica de autopromoção. Na luta pelo controle curricular, destacamos as considerações de Michael Apple (2005, p. 90):

> As narrativas das suas (nossas) vidas políticas/pedagógicas podem confirmar a possibilidade para construir uma esfera pública reconstituída nos espaços em que vivemos e trabalhamos. E será que podemos manter, constantemente, um escrutínio crítico e minucioso de quais são nossas definições "nós", para que isso se torne uma unidade mais descentralizada, que constrói múltiplos movimentos que desafiam os impulsos neoliberais, neoconservadores e neogerenciais e várias outras "reformas" semelhantes que vêm sendo realizadas em nações mundo afora?

É importante refletir sobre o contrafluxo desse investimento: nas práticas cotidianas, o grupo docente traz grandes contribuições e deixa um legado crítico em cada projeto que é desenvolvido. Por exemplo, no início de 2022, a Secretaria Municipal de Educação alinhou (verticalmente) que todas as disciplinas trabalhariam os ODS da ONU – Agenda 2030); na evolução das iniciativas sobre sustentabilidade, porém, o grupo percebeu que a escola caminhava mais na direção de uma educação ambiental crítica, constatação que fez com que o foco na agenda 2030 fosse preterido.

> Enquanto ator social o professor desempenha o papel de agente de mudanças, ao mesmo tempo em que é portador de valores emancipadores em relação às diversas lógicas de poder que estruturam tanto o espaço social quanto o espaço escolar (Tardif, 2002, p. 303).

Arte & Ensaios
vol. 31, n. 49,
jan.-jun. 2025

Em relação à pesquisa diagnóstica junto às famílias, na qual um percentual muito aquém do público que observamos se autodeclarava da raça negra no formulário de matrícula, identificamos a necessidade de uma intervenção constante no trabalho pedagógico. Em resposta, os projetos intensificaram a promoção de uma cultura antirracista, intervindo para que a lei 10.639/03 se torne uma realidade material dentro e fora da escola. Por sua parte, tanto nos currículos de arte quanto no de ateliê, a arte afrodescendente e o letramento racial estão integrados nos planos de ensino de ambos os componentes – não apenas em datas específicas, em um período do planejamento ou representado por um determinado número de artistas: percorre cotidianamente os espaços da representação, da arte, da intervenção nas posturas racistas e intolerantes, da afirmação de si, da identidade, da beleza, da cultura e dos valores que os atravessam.

Figura 7
Tintas amarela, vermelha e preta para formar os “tons de pele”

Arte & Ensaios
vol. 31, n. 49,
jan.-jun. 2025

Figura 8
Medalhas com símbolos Adinkras, argila extraída no bairro

Arte & Ensaios
vol. 31, n. 49,
jan.-jun. 2025

Temos então um ponto de contato entre as práticas pedagógicas e a arte contemporânea – que, em seu posicionamento frente às instituições, nas brechas e fissuras, tem acomodado outras narrativas. Os modos de ver, ou seja, território da visualidade, tornaram-se uma preocupação a respeito dos conteúdos que as redes sociais imprimem na construção de si dos estudantes. A força das imagens das redes sociais merece estar no bojo das discussões do ensino da arte, uma vez que seus apelos estéticos, aparentemente neutros, são consumidos pelo público escolar.

Para Nicholas Mirzoeff (2019), as redes sociais têm ocupado o controle das narrativas por meio das imagens digitais. Via conceitos-chave como "visualidade", "contravisualidade" e "ditadura visual", o autor discute como nosso modo de ver imagens está condicionado a um sistema cultural de poder – da colonização ao capitalismo, ou seja, o discurso visual hegemônico está a serviço da legitimação das opressões, e, nele, os algoritmos, instrumentos usados para filtrar e hierarquizar o que é visível, criam uma "ditadura visual" digital, espaço de perpetuação e até aprofundamento do racismo e das diferenças. Nas atividades de arte/ateliê, uso as redes sociais para questionar quais personalidades negras admiram e representam suas preferências estéticas, para apresentar artistas atuais negros, indígenas, mulheres, *queers*, jovens periféricos etc., exercitando uma contravisualidade dentro dessa ferramenta.

Esse ponto de contato nos oportuniza trazer debates do presente, ou seja, da vida material entre estudantes, assim como ensinar a única técnica a ser realmente aprendida: a sensibilidade crítica. A desconfiança diante das farsas visuais, estéticas, com que se deparam pode ser uma importante ferramenta diante da "neocolonização" em curso, possibilitando a abertura para novos (ou ancestrais) paradigmas.

Considerações finais

Nesta escrevivência, aponto o caráter indissociável das reflexões sobre o ensino da arte e do território. Como proposições, reflito sobre o lugar do ensino da arte nas mudanças possíveis nos currículos. Quando nossas escolhas buscam superar as permanências de um discurso hegemônico, trazendo o entorno, os contextos e o reconhecimento do patrimônio ancestral nos modos de viver arte

na escola; quando marcamos os espaços da escola com a presença da arte, pela corporeidade, ocupando-o com as produções artísticas, representações e símbolos da identidade local, inevitavelmente abrimos espaços para as pautas contemporâneas e para o protagonismo discente. Nessa compreensão do espaço compartilhado e vivido, é possível debater os discursos de poder, intervir criticamente em relação às atitudes opressoras, aos silenciamentos, ao currículo cristalizado e às falas elitistas.

Ao descrever as experiências cotidianas do fazer em arte, busco materializar o caráter subjetivo (e racional) do fazer docente: também alerto os que são afetados pelo sucateamento do ofício sobre as potencialidades que estão a seu alcance. Observo nas conversas e encontros com educadores como o partilhamento de vivências, além de fortalecer as relações, é capaz de abrir caminhos, suscitar a capacidade criativa, dirimir a solidão e "esperançar", de acordo com o verbo freireano.

Assumir uma atitude propositora quando a arte é disciplina sem importância em uma escola é tarefa árdua – no entanto, ao valorizar as produções discente (pelo registro em fotos, expondo-as em murais), fortalecer as relações interpessoais (quem são, o que já possuem, o que apreciam) e estimular as atividades extracurriculares, constroem-se parcerias e aliados. É preciso se contaminar a todo instante para o que pode servir de inspiração, conectar a pesquisa acadêmica com as práticas do ofício docente, se alimentar da arte, aproximar-se dos movimentos sociais e culturais. São todos elementos que conjugam essa episteme: experiência que se funde ao desenvolvimento intelectual, pessoal, humano – ou seja, a práxis – e se expressa tanto no trabalho individual quanto no coletivo.

Promover uma contracolonização estética demanda somar pesquisa da história da arte invisibilizada, questionamento das permanências e ausências curriculares, das indústrias das imagens e sua hierarquização visual, refletindo sobre as fronteiras empregadas historicamente. Priorizar o conhecimento e o reconhecimento do próprio legado cultural torna o fazer em arte, de fato, crítico. Por isso, tomo as discussões de/contracoloniais como uma travessia de que pode se valer, em nossa arte/cultura, como importante ferramenta: aquilombar os territórios do saber, repelir as cooptações curriculares.

Arte & Ensaios
vol. 31, n. 49,
jan.-jun. 2025

Os cotidianos das aulas de arte/ateliê, entre muitos percalços e reformulações, têm deixado nítido como os repertórios que valorizam a arte e o patrimônio em sua circunscrição se tornam experiências que promovem uma realização material e corpórea do espaço/convívio. Analisar e buscar referências estéticas do entorno – como artistas que representam suas vivências, personalidades que admiram – são abordagens potentes para sensibilizar e viver uma educação pela arte, memória e cultura.

Caroline Andrade *é arte/educadora na rede pública de ensino sul-fluminense e doutoranda no PPGArtes da UFMG, na linha de Ensino-aprendizagem em Arte.*

Referências

ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. *e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1464-1479, out.-dez. 2014.

APPLE, Michael. *Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo*. Trad. Gilka Leite Garcia e Luciana Ache. Rio de Janeiro: Ed DP&A, 2005.

COLLING, Leandro. A emergência dos artivismos das dissidências sexuais e de gêneros no Brasil da atualidade. *Sala Preta*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 152-167, 2018. DOI:10.11606/issn.2238-3867.v18i1p152-167. Disponível em: https://www.revis tas.usp.br/salapreta/article/view/125684. Acesso em 28 jan. 2025.

DELEUZE, Gilles. *Empirismo e subjetividade*. Trad. Luiz Orlandi. Rio de Janeiro: Ed.34, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 1997.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (orgs.); ilust. Goya Lopes. *Escrevivência: a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 26-46.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

LAGROU, Els. *A fluidez da forma: arte, alteridade e agência em uma sociedade amazônica (Kaxinawa, Acre)*. Rio de Janeiro: TopBooks, 2007.

MIRZOEFF, Nicholas. Prefigurando aparência: do Haiti à reconstrução e 1968. *19&20*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, jan.-jun. 2019. Disponível em: https://www.doi.org/10.52913/19e20.XIV1.01. Acesso em 28 jan. 2025.

MORESCHI, Bruno. A história da _rte. *Select*, São Paulo, v. 6, n. 37, dez. 2017-jan./fev. 2018.

NASCIMENTO, Abdias. *O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista*. 3 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Editora Perspectiva/Ipeafro, 2019.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. *Quilombola e intelectual: possibilidades nos dias da destruição*. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

SARDELICH, Maria Emília; PANHO, Guilherme. Uma cartografia sobre o ensino das artes visuais na BNCC entre 2014-2018. *Revista Gearte,* Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 232-244, maio-ago. 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.83395. Acesso em 28 jan. 2025.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

Artigo submetido em março de 2025 e aprovado em maio de 2025.

Como citar:
ANDRADE, Caroline. O saber-viver arte na escola: experiências de um ateliê desterritorializado. *Arte & Ensaios*, Rio de Janeiro, PPGAV-UFRJ, v. 31, n. 49, p. 75-94, jan.-jun. 2025. ISSN-2448-3338. DOI: https:// doi.org/10.60001/ae.n49.5. Disponível em: http://revistas.ufrj.br/index.php/ae