

Palavras, culturas e mundos possíveis: Perspectivas para a educação formal a partir da arte decolonial

Regina Sanches Xavier¹

Deysiene Cruz Silva

Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Brasil

RESUMO

A colonialidade do saber permanece presente nas práticas pedagógicas contemporâneas, frequentemente reafirmando uma lógica eurocentrada que marginaliza outras epistemologias, formas de expressão e modos de existência. Nesse contexto, torna-se urgente repensar a educação à luz da arte decolonial, bem como repensar as epistemologias no ensino de arte, particularmente aquelas historicamente estruturadas a partir de um cânone eurocêntrico e excludente, que delimitou o que é considerado “arte legítima” e silenciou saberes e práticas culturais periféricas. Surgem, então, algumas questões centrais: de que forma a educação formal, no contexto brasileiro marcado por heranças coloniais, raciais e sociais profundas, pode se abrir a epistemologias plurais e descolonizadas da arte? Como incorporar práticas que valorizem saberes historicamente marginalizados, especialmente aqueles produzidos por povos indígenas, comunidades quilombolas, populações periféricas e tradições populares no Brasil? A partir dessas questões, propõe-se investigar em que medida a arte decolonial, conforme as reflexões apresentadas no livro *A virada decolonial na arte brasileira*, de Alessandra Simões Paiva, pode contribuir para a construção de práticas críticas na educação formal, territorializadas e sensíveis à diversidade cultural. Busca-se, assim, compreender os desafios e as potencialidades dessa perspectiva para a transformação das práticas educativas atuais.

Palavras-chave: Arte decolonial; Colonialidade do saber; Educação formal; Epistemologias plurais; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The coloniality of knowledge remains present in contemporary pedagogical practices, often reaffirming a Eurocentric logic that marginalizes other epistemologies, forms of expression, and modes of existence. In this context, it becomes urgent to rethink education in light of decolonial art, as well as to reconsider the epistemological foundations of art education, particularly those historically structured around a Eurocentric and exclusionary canon that has defined what is considered “legitimate art” while silencing peripheral cultural knowledge and practices. This scenario gives rise to several central questions: in what ways can formal education, within the Brazilian context marked by deep colonial, racial, and social legacies, open itself to plural and decolonized epistemologies of art? How can practices that value historically marginalized forms of knowledge be incorporated, especially those produced by Indigenous peoples, quilombola communities, peripheral populations, and popular traditions in Brazil? Based on these questions, this study proposes to investigate the extent to which decolonial art, as discussed in the book *A virada decolonial na arte brasileira*, by Alessandra Simões Paiva, can contribute to the development of critical practices in formal education that are territorially grounded and sensitive to cultural diversity. Thus, the aim is to understand the challenges and potentialities of this perspective for the transformation of current educational practices.

Keywords: Decolonial art; Coloniality of knowledge; Formal education; Plural epistemologies; Pedagogical practices.

¹ Endereço de contacto: Universidade do Estado da Bahia, Rua Silveira Martins, 2555, Cabula, Salvador – BA, 41.150-000 Brasil.
Endereço de e-mail: reginaxavier@uneb.br

1. Introdução

A arte decolonial, em especial aquela analisada por Alessandra Paiva no livro *A Virada Decolonial da Arte Brasileira*, emerge como um território potente de deslocamento de sentidos, reconstrução de narrativas e elaboração de uma crítica sensível às desigualdades epistêmicas. Discutir a arte decolonial implica, necessariamente, articular uma crítica capaz de desvelar e questionar os cânones ocidentais no contexto da história da arte. Nesse sentido, essa prática dialoga com a concepção de educação de Paulo Freire, que afirma que a educação é “uma certa teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético. Essas três dimensões estão sempre juntas, momentos simultâneos de teoria e prática, de arte e política” (Freire, 2014, p. 73). Assim, em diálogo com a concepção de educação de Paulo Freire, a arte decolonial pode ser compreendida como uma prática educativa que integra teoria, estética e política, pois, segundo a perspectiva de Alessandra Paiva (2022), ela surge como um território de deslocamento de sentidos, reconstrução de narrativas e questionamento dos cânones eurocêntricos da história da arte. Nesse sentido, funciona como uma forma concreta de colocar a teoria em prática, promovendo reflexão crítica, valorizando saberes historicamente marginalizados e contribuindo para a transformação social, tornando a educação emancipadora, plural e crítica.

O filósofo francês Gérard Lebrun afirmou certa vez que “a crítica não tem como tarefa munir-nos de convicções novas, mas sim fazer-nos colocar em questão o modo que tínhamos de ser convencidos. Ela não nos traz uma outra verdade; ela nos ensina a pensar de outra maneira [ênfase adicionada]” (Lebrun, 1993, p. 5). A arte decolonial, como argumenta Alessandra Paiva, não é uma estética nova, mas uma forma de reconfigurar as relações, isto é, uma arte que nos ensina a pensar os reflexos históricos da desigualdade e segregação social e racial no Brasil (Paiva, 2022, p. 25). No entanto, antes de nos aprofundarmos nesse tema, é necessário compreender o que se entende por colonial.

Aimé Césaire, ao caracterizar a colonização como um processo de coisificação, afirma que “(. . .) milhões de homens [foram] arrancados [de] seus deuses, suas terras, seus costumes, sua vida, a dança e a sabedoria” (Césaire, 2020, p. 25). Já no Livro dos Abraços, Eduardo Galeano escreve que: “O colonialismo visível te mutila sem disfarce: te proíbe de dizer, te proíbe de fazer, te proíbe de ser. O colonialismo invisível, por sua vez, te convence de que a servidão é o destino e a impotência, a tua natureza; te convence de que não se pode dizer, não se pode fazer, não se pode ser” (Galeano, 2024, p. 157).

Compreender a colonialidade significa reconhecer um padrão de poder que articula dimensões raciais, sociais, políticas, culturais, econômicas e epistêmicas, instaurado a partir da experiência europeia e norte-americana e projetado sobre os territórios periféricos. No contexto da formação docente, das práticas pedagógicas e dos currículos, essa compreensão se torna fundamental, pois permite que educadores/educandos reflitam criticamente sobre a colonialidade do poder (Quijano, 1992). A partir dessa perspectiva, torna-se possível perceber como a colonialidade sustenta o apagamento histórico e cultural dos povos colonizados, por meio da violência simbólica e material do colonizador. Nesse contexto, o docente assume um papel de resistência, atuando como mediador de saberes múltiplos e promovendo práticas educativas que problematizam o cânone eurocêntrico, valorizam experiências, narrativas e conhecimentos locais, e fortalecem a autonomia dos sujeitos historicamente marginalizados, configurando, assim, uma educação decolonial crítica.

Segundo Walter Dignolo e Catherine Walsh, em *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*, a decolonialidade deve ser compreendida como práxis, isto é, como um conjunto de movimentos e ações (trans)locais orientados à resistência e à recusa dos legados, das relações e dos padrões de poder instituídos pelo colonialismo, tanto em suas manifestações externas quanto internas (Dignolo & Walsh, 2018, p. 16). Nesse sentido, a base estrutural da América Latina, nos âmbitos político, educacional, social e cultural, encontra-se profundamente atravessada pela modernidade europeia e pelo capitalismo euro-estadunidense. Os autores assinalam, ainda, que “o controle do trabalho e da subjetividade, as práticas e políticas de genocídio e escravidão, o saque da vida e da terra, bem como as negações e destruições do conhecimento, da humanidade, da espiritualidade e da cosmoexistência tornaram-se o modus operandi desse modelo e padrão de poder, que posteriormente se expandiu pelo globo” (Dignolo & Walsh, 2018, p. 16, tradução nossa). É preciso enfatizar que a decolonialidade necessariamente segue, deriva e responde à colonialidade, bem como ao processo e à condição colonial ainda em curso. Trata-se, segundo os autores, de uma forma de resistência e de sobrevivência que busca afirmar e construir outras possibilidades de existência, abrindo caminhos para um outro modo de ser/estar no mundo. De modo enfático e marcando esse posicionamento crítico, Catherine Walsh defende que

Pedagogias que traçam caminhos para ler o mundo de forma crítica e intervir na reinvenção da sociedade, como apontou Freire, mas pedagogias que, ao mesmo tempo, despertam a desordem absoluta da

decolonização, contribuindo para uma nova humanidade, como assinalou Frantz Fanon. Pedagogias pensadas dessa forma não são externas às realidades, subjetividades e histórias vividas pelos povos e pelas pessoas, mas parte integral de suas lutas e perseveranças, de suas lutas de conscientização, afirmação e desalienação, e de seus esforços – diante da negação de sua humanidade – para ser e tornar-se humano. É nesse sentido, e diante dessas condições e possibilidades vividas, que proponho a articulação entre o pedagógico e o decolonial. (Walsh, 2013, p. 24)

A relação entre arte decolonial e educação, nesse contexto, assume a função de desvelar a história da arte enquanto campo de reprodução de narrativas hegemônicas, denunciando o silenciamento das identidades subalternizadas e a imposição de uma estética eurocentrada. Assim, a crítica opera como um movimento de desterritorialização, abrindo caminho para a construção de outras cartografias culturais e epistemológicas que desconstruam a pretensa universalidade do projeto colonial. Frantz Fanon nos lembra que

Todo povo colonizado – isto é, todo povo cujo seio se originou um complexo de inferioridade em decorrência do sepultamento da originalidade cultural local – se vê confrontado com a linguagem da nação civilizadora, quer dizer, da cultura metropolitana. O colonizado tanto mais se evadirá da própria selva quanto mais adotar os valores culturais da metrópole. (Fanon, 2020, p. 32)

Esses pontos de vista correspondem à “psicologia do colonialismo”, expressão utilizada por Fanon para evidenciar que, para os brancos, os negros “(. . .) não têm cultura, nem civilização, nem (um) ‘longo passado histórico’” (Fanon, 2020, p. 48). A colonialidade, nesse sentido, esvazia e nega nossa cultura e nossa história, provocando o apagamento e o silenciamento de nossos saberes e modos de presença/existência. Octavio Paz, em *O labirinto da solidão*, convida-nos a refletir sobre a lógica do pensamento colonial, marcada por “uma operação que consiste em fazer de Alguém, Nenhum” (Paz, 2006, p. 43). Assim, o outro é negado e sua existência apagada pela supressão de sua identidade e realidade, como afirma Paz,

Inútil que Nenhum fale, publique livros, pinte quadros, coloque-se à cabeça. Nenhum é a ausência dos nossos olhares, a pausa da nossa conversa, a reticência do nosso silêncio. É o nome que sempre esquecemos por uma estranha fatalidade, o eterno ausente, o convidado que não convidamos, o vazio que não enchemos: uma omissão. (Paz, 2006, p. 44)

Essa omissão é sempre a omissão de alguém, um espaço onde o silêncio impera; contudo, como nos lembra Octavio Paz (2006), esse silêncio também engendra outro mundo. A arte hegemônica ocidental, portanto, não deve ser considerada a narrativa central dentro de uma educação formal. O decolonialismo também se manifesta quando compreendemos que esses espaços legitimam uma cultura colonial. Essa consciência crítica do olhar é fundamental para o desenvolvimento de práticas em educação formal. A arte decolonial contribui, assim, para a educação formal na medida em que é pensada a partir de múltiplas perspectivas teóricas e práticas, nas quais temas como racismo, violência, memória, resistência, identidade cultural, epistemologias subalternas, apagamento histórico, desigualdade social, gênero, territorialidade, escravização, marginalização e práticas decoloniais devem ser abordados de forma explícita e crítica. Segundo Achille Mbembe, no artigo *Decolonizing the University: New directions*,

Um cânone eurocêntrico é um cânone que atribui a verdade apenas ao modo ocidental de produção de conhecimento. É um cânone que desconsidera outras tradições epistêmicas. É um cânone que tenta retratar o colonialismo como uma forma normal de relações sociais entre seres humanos, e não como um sistema de exploração e opressão (Mbembe, 2016, p. 32)

Na América Latina, assiste-se a um questionamento radical e à busca pelo estado desse apagamento, presente não apenas nos livros teóricos e didáticos, mas também nos espaços não escolares. Nesse horizonte, o conceito decolonial propõe a ruptura com os pressupostos ontológicos e epistemológicos da modernidade/colonialidade ocidental, sobretudo com a noção de que o sujeito universal, branco, europeu e masculino, constitui a medida de todas as coisas. Autores como Aimé Césaire, Nêgo Bispo, Cida Bento, bell hooks, Denise Ferreira da Silva, Enrique Dussel, Catherine Walsh, Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Frantz Fanon, entre outros, nos convocam a pensar e existir para além das fronteiras epistemológicas e sociopolíticas impostas pelo colonialismo. Para que essa convocação se efetive pedagogicamente, torna-se imperativo que suas obras, conceitos e reflexões sejam incorporadas de maneira sistemática ao currículo escolar e universitário, tornando-se parte integrante da rotina educativa. A presença desses autores no cotidiano dos estudantes possibilita a problematização crítica dos saberes dominantes, promove a valorização de

epistemologias subalternas e contribui para a formação de sujeitos capazes de articular consciência histórica, sensibilidade cultural e pensamento crítico dentro da educação formal, estabelecendo, assim, práticas curriculares efetivamente decoloniais.

2. Deslocamentos na arte decolonial

Suely Rolnik (2018), em *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*, analisa como os processos de opressão colonial capturam a força vital dos sujeitos, comprometendo suas formas de subjetivação e de experiência no mundo. Nesse sentido, como observa João Mota em *Por uma pedagogia decolonial na América Latina*, o projeto latino-americano busca a criação de um outro mundo, no qual a experiência se ancora na noção de pertencimento. Trata-se de um movimento em que o entrelaçamento de trocas culturais se converte tanto em denúncia das violências coloniais quanto em afirmação de modos de vida próprios: “Eis a razão pela qual nossas sociedades latino-americanas têm sido berço de algumas das mais criativas e mobilizadoras utopias transformadoras, assumidas por movimentos sociais e defendidas por notáveis intelectuais, lideranças políticas, artistas e educadores” (Mota, 2016, p. 16).

Nesse sentido, João Mota (2016) nos lembra que a decolonialidade não deve ser pensada apenas pelos intelectuais, mas também a partir das lutas protagonizadas pelos movimentos sociais de resistência. A educação popular, por exemplo, segundo Mota, constitui-se como um território privilegiado de resistência, capaz de desarticular os dispositivos tradicionais do colonialismo. Por meio de sua matéria orgânica, isto é, das relações vivas e afetivas que produz, ela potencializa as trocas culturais e redefine as fronteiras impostas pelos dispositivos colonizadores.

É precisamente nessa perspectiva que buscamos trazer a arte decolonial como chave para refletir sobre a educação formal, considerando: a) a virada decolonial na arte, marcada pelo envolvimento com as temáticas de raça, gênero, classe, geração, territorialidade, entre outras; b) a educação formal como um espaço de criação, diálogo crítico e valorização de saberes plurais, comprometida com a formação emancipadora e a transformação social.

Artistas como Anna Maiolino, José Rufino, Denilson Baniwa, Jaider Esbell, Daiara Tukano, Oriana Duarte, Paulo Nazareth, Aline Motta, Ventura Profana e Jota Mombaça, entre tantos/as outras/as, nos convidam a percorrer múltiplas temáticas decoloniais que atravessam interseções entre raça, classe, gênero e geração, e se estendem a questões de pertencimento, território, memória, ancestralidade, cultura, identidade, corporeidade, modos de vida, espiritualidade, relações comunitárias e resistência. Suas obras revelam a complexidade e a riqueza das experiências e saberes do Sul Global², oferecendo diferentes cartografias para pensar e viver um outro mundo da arte. No contexto da educação formal, a incorporação dessas perspectivas ao currículo permite que os docentes apresentem aos estudantes múltiplas formas de produção artística e cultural, promovendo reflexões críticas sobre a história da arte, a diversidade de experiências estéticas e os efeitos da colonialidade sobre os saberes artísticos.

Diversos artistas do Sul Global impulsionam um movimento decolonial nas epistemologias, problematizando, inclusive, as premissas subjacentes em obras como *História da Arte Universal*. Alessandra Paiva (2022) questiona essa noção de universalidade ao indagar: “como podemos dizer que a história da arte é universal se ela foi criada na Europa e relatou majoritariamente as criações artísticas produzidas naquele continente?” (Paiva, 2022, p. 32). Essa pretensa universalidade resulta na subalternização das produções artísticas, como aponta Paiva (2022), por meio de distinções conceituais, por exemplo, entre arte e artesanato, entre

² O termo Sul Global (Peres-Neto, 2024), embora marcado por certa imprecisão conceitual, inscreve-se historicamente nas tradições dos estudos pós-coloniais e decoloniais que, sobretudo a partir das décadas de 1970 e 1980, buscaram reconfigurar as nomenclaturas utilizadas para designar países então classificados como “subdesenvolvidos” ou pertencentes ao chamado “terceiro mundo”. Mais do que uma simples substituição terminológica, a noção de Sul Global expressa uma crítica às hierarquias epistemológicas e geopolíticas herdadas da colonialidade. Nesse horizonte, a obra *América Invertida*, de Joaquín Torres García, por exemplo, opera como um gesto simbólico e político de inversão do mapa hegemônico, ao deslocar o eixo de referência do Norte para o Sul e afirmar a América Latina como lugar legítimo de produção de cultura, conhecimento e sentido. Tal inversão antecipa, no campo estético e simbólico, o movimento que o conceito de Sul Global busca consolidar no plano teórico: a recusa da centralidade euro-norte-americana e a afirmação de outras geografias do pensamento.

desenvolvido e subdesenvolvido, ou ainda a partir de classificações raciais sustentadas pelas teorias do racismo científico.

Os cânones da historiografia artística eurocêntrica não contemplam a heterogeneidade cultural de matrizes não europeias, refletindo-se diretamente nos currículos escolares e universitários, nos quais predominam conteúdos e autores que reproduzem uma visão excludente da história da arte. Essa ausência limita a formação dos estudantes, restringindo a compreensão da diversidade cultural e das múltiplas epistemologias presentes no Sul Global. Tais cânones estéticos ocidentais vêm sendo denunciados por diferentes movimentos, entre os quais se insere a arte decolonial, que evidencia relações de opressão marcadas por raça, gênero, classe e geração. Nesse contexto, Paiva (2022) afirma que

Essas poéticas insurgem-se contra o colonialismo na vida, por meio de suas temáticas e acabam, assim, questionando a incidência do colonialismo na própria arte e no meio cultural. Interpelam, por exemplo, as razões pelas quais as mulheres artistas estiveram fora dos compêndios historiográficos; explicitam o quanto o racismo estrutural se reflete nas instituições culturais, que por muito tempo vêm sendo dirigidas majoritariamente por pessoas brancas; descontroem as imagens estigmatizadas a respeito de grupos minorizados, como o exotismo vinculado aos povos indígenas e a erotização das pessoas negras; abalam os regimes valorativos que desprezam artefatos ('artesanatos') em suas potencialidades estéticas. (Paiva, 2022, p. 38)

Alessandra Paiva (2022) propõe a adoção de contraepistemologias às hegemônicas, que nos auxiliam a construir um novo modo de pensar a arte, ultrapassando os limites dos debates formalistas, como aqueles de Immanuel Kant na Crítica da Faculdade do Juízo (1790). Por meio de uma educação formal crítica, o docente deve problematizar as teorias sobre a arte e as imagens presentes nos livros de arte, analisando-as a partir de outra história da arte, capaz de reconhecer e valorizar saberes, práticas e experiências estéticas historicamente marginalizadas pelo cânone eurocêntrico. Essa perspectiva crítica não apenas transforma a compreensão teórica da arte, mas também prepara os sujeitos para visitar museus e instituições que frequentemente reproduzem práticas e narrativas marcadas pela colonialidade, possibilitando uma leitura mais consciente, reflexiva e decolonial das coleções e exposições. De fato, a própria existência de alguns desses museus é controversa, na medida em que contribuem para o apagamento de culturas vivas. Aimé Césaire, ao abordar os museus europeus, afirma:

Melhor seria, no geral, não precisar abri-los; que a Europa teria feito melhor em tolerar a seu lado civilizações vivas, dinâmicas e prósperas, inteiras e não mutiladas, as civilizações extraeuropeias; que seria melhor deixá-las se desenvolver e se realizar do que nos permitir admirar, devidamente rotulados, os membros esparsos, os membros mortos; além disso, o próprio museu não é nada; ele não quer dizer nada, não pode dizer nada, lá onde a beata satisfação consigo apodrece os olhos; lá onde o desprezo secreto pelos outros seca os corações; onde, confessado ou não, o racismo silencia a simpatia; que nada disso significa alguma coisa se não estiver destinado a suprir as delícias do amor próprio [...]. Não: na balança do conhecimento, o peso de todos os museus do mundo nunca será o mesmo de sequer uma centelha de simpatia humana. (Césaire, 2020, p. 69)

Césaire oferece uma crítica ao colonialismo e às práticas museológicas que dele derivam. Ele problematiza a lógica que transforma culturas vivas, dinâmicas e prósperas em objetos de contemplação para consumo do Ocidente, reduzindo civilizações inteiras a "membros esparsos" ou "membros mortos", dispostos em museus. Da mesma forma, evidencia como essa prática não apenas mutila culturalmente os povos subjugados, mas também revela a dimensão ética e emocional do colonialismo: o racismo e o desprezo pelos outros corrompem a empatia e a simpatia humana. O fato é que o conhecimento enciclopédico ou acadêmico, representado pelos museus e presente nos livros de arte, historicamente se estruturou a partir de um cânone eurocêntrico, silenciando saberes e práticas estéticas de povos colonizados. Em outras palavras, o poder civilizatório da Europa, medido por sua capacidade de catalogar e exibir, é moralmente irrelevante diante da perda de humanidade e da destruição de culturas inteiras.

Segundo María Villa, ao longo do século XX, o objetivo dos departamentos de educação dos museus era formar consumidores para a arte culta, através de "dispositivos didáticos de culturalização e de educação ou 'civilização' popular" (Villa, 2018, p. 114). Ao se estruturarem a partir de um cânone eurocêntrico, esses materiais pedagógicos silenciaram saberes, práticas e experiências estéticas de povos colonizados, oferecendo uma visão limitada e excludente da produção artística.

Segundo Alessandra Paiva (2022), esses museus são estruturados a partir de uma matriz artística eurocêntrica e colonialista, que naturaliza injustiças históricas. Surge, então, a questão: como envolver crianças e adultos, tanto no âmbito da educação formal quanto da educação não formal, em escolas e em visitas a museus cujas coleções e materiais didáticos são marcados por um cânone artístico eurocentrado, padronizado e historicamente excludente? Essa reflexão evidencia a necessidade de uma mediação crítica por parte do docente, capaz de problematizar os livros de arte e as exposições museais, valorizando saberes, práticas e experiências estéticas historicamente marginalizadas.

É fundamental compreender que a perspectiva decolonial na arte possibilita repensar a educação formal, ao orientar a prática docente na problematização dos livros de arte e das teorias sobre a arte, tradicionalmente estruturados a partir de um cânone eurocêntrico e excludente. Nesse sentido, a educação formal pode se expandir para vivências artísticas em museus, ruas, comunidades indígenas e quilombolas, bem como nas poéticas urbanas presentes na própria cidade. Sob a orientação de uma curadoria decolonial, os museus, por exemplo, tornam-se espaços de resistência e mediação crítica; na ausência dessa perspectiva, tanto os museus quanto os materiais didáticos que sustentam a escolarização artística correm o risco de reproduzir hierarquias culturais e silenciar saberes historicamente marginalizados. María Villa nos lembra que numa era multicultural e pós-colonial que “o valor do museu foi potencializado: sua tarefa é trazer à luz tensões identitárias e políticas de uma sociedade, mas também visibilizar narrativas não reconhecidas tradicionalmente e remapeá-las de maneira simbólica” (Villa, 2018, p. 114).

José Rufino, artista paraibano nascido em João Pessoa, desenvolve uma produção marcada pela presença da memória individual e coletiva. Em seus trabalhos, utiliza elementos impregnados de recordações, como móveis, documentos e objetos pessoais, para criar instalações e esculturas que desafiam as narrativas históricas e culturais. Sua arte propõe uma reflexão sobre a identidade e a história do Brasil. Como observa Moacir dos Anjos, para Rufino, “Documentos, cartas, livros, cadeiras, escrivadinhas, carimbos, velhas máquinas de datilografar: tudo [funciona como] suporte para criação de objetos, instalações e desenhos” (Anjos, 2017, p. 27). Essa compreensão do fazer artístico é explicitada pelo próprio artista ao afirmar: “Meu trabalho confunde-se com o processo da vida. Não existe um limite definido entre criação e não criação. Onde acaba o trabalho e começa o artista? Prefiro falar no processo de elaboração, que é um processo de acumulação de aprendizado e esquecimento, impregnado de interferências da própria história da arte. Os trabalhos talvez não sejam criados e sim coletados com uma espécie de peneira num grande e turvo depósito de possibilidades estéticas e conceituais (. . .)” (Rufino, 2001). Nesse sentido, o campo da arte torna-se um espaço de memória e esquecimento, mas também, e sobretudo, de resistência. Para uma história da arte mais inclusiva e decolonial, artistas como José Rufino devem ser incorporados aos livros e materiais didáticos, contribuindo para a valorização de práticas e narrativas historicamente marginalizadas e oferecendo aos estudantes uma compreensão mais ampla e diversa da produção artística brasileira.

Oriana Duarte, na performance “A coisa em si”, toma uma sopa preparada com pedras coletadas no lugar onde está e com outras trazidas da cidade onde a tomou pela última vez. Moacir dos Anjos nos diz:

Ao ingerir a sopa, a artista faz de si depositária do que, metaforicamente, distingue e identifica aqueles espaços dentre todos os outros: seus solos, os chãos sobre o qual todo o resto se ergue e se sustenta (...). Tomando a sopa de pedras, Oriana Duarte incorpora e carrega, portanto, os lugares por onde passa, desterritorializando-os e compondo, nela mesma, uma cartografia nova e contemporânea (. . .). (Moacir, 2017, p. 28)

Compreendemos que essa forma de arte pode estabelecer um vínculo significativo com a educação formal, entendida como uma prática comprometida com experiências que ampliam a potência de vida dos sujeitos e os convidam a exercitar o com-viver de maneira ética e crítica, sem transformar o outro em objeto. No contexto escolar, o docente atua como mediador dessas experiências, promovendo a reflexão sobre obras, artistas e narrativas historicamente marginalizadas, e contribuindo para a construção de uma educação formal decolonial, sensível à diversidade cultural e às múltiplas formas de expressão artística.

3. Educação formal

O termo educação, oriundo do latim educare, composto por ex (“para fora”) e ducere (“conduzir”, “guiar”), remete à ideia de conduzir o ser humano para fora de si, inserindo-o no mundo da cultura, da linguagem e das relações sociais/políticas. Nesse sentido, a educação pode ser compreendida como um processo formativo que visa ao desenvolvimento integral do sujeito, promovendo sua passagem da potencialidade à efetividade nos campos do saber, do fazer e do conviver. Segundo Brandão,

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam e aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar — às vezes a ocultar, às vezes a inculcar — de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem. (Brandão, 1986, p. 4)

A educação formal é aquela desenvolvida no ambiente escolar, ou seja, institucionalizada, em conformidade com o currículo vigente e em alinhamento com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)³ de 1996, atualizada pelas normas educacionais atuais no Brasil. Já a educação informal é aquela que acontece principalmente a partir do meio no qual o indivíduo está inserido (ambiente familiar), cujo processo valoriza as experiências diárias. Dessa forma, esta segunda modalidade corresponde a uma educação que acontece fora desse sistema institucional, distanciando-se das formas convencionais/padronizadas das instituições, cuja base é uma educação para a liberdade. Segundo Paulo Freire,

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem ‘tratar’ sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar [ênfase adicionada] não é possível. (Freire, 2024, p. 57)

Nesse sentido, deixamos para trás uma educação bancária, nas palavras de Paulo Freire, para avançar em direção a uma educação emancipadora e crítica. bell hooks, em consonância com Freire, nos lembra que: “Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. [uma educação] verdadeiramente libertadora” (hooks, 2017, p. 63). Pensar a arte decolonial no âmbito da educação formal, à luz da prática da liberdade de bell hooks, é reconhecer a escola como um território de criação e resistência, onde o aprender se realiza no encontro, na experiência e na partilha.

Essa educação, articulada à arte decolonial e, sobretudo, à experiência estética, constitui o ponto-chave para a construção do sujeito do/no mundo. No entanto, sob uma perspectiva decolonial, essa condução não deve ser vista como mera adaptação a um modelo hegemônico de sociedade, mas como um processo de despertar, de abertura para outros modos de existir, sentir e conhecer. Educar, portanto, é um gesto de partilha e criação coletiva, no qual o aprendizado se constrói no encontro com as diferenças e na valorização das diversas experiências.

Defendemos uma pedagogia crítica, fundada na consciência e na tensão comunicativa da arte decolonial. Mas o que significa, na prática, a educação artística dentro da educação formal? A formação artística que integra as vivências individuais às condições de cada sujeito revela-se especialmente valiosa, ao despertar a percepção de pertencimento a um grupo e a possibilidade de construir significados a partir da arte, da cultura e da própria existência. Segundo Maria Glória Gohn,

³ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei nº 9.394/1996, organiza e normatiza a educação brasileira em seus diferentes níveis e modalidades. Embora se apresente como marco regulatório do sistema educacional brasileiro, a LDB insere-se em um contexto histórico marcado por disputas políticas e por racionalidades modernas e neoliberais, refletindo tensões entre projetos de educação pública, democrática e emancipatória e lógicas de padronização, controle e adequação às demandas do mercado.

Na educação formal, entre outros objetivos, destacam-se os relativos ao ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, normalizados por leis, dentre os quais se incluem formar o indivíduo como um cidadão ativo, desenvolver habilidades e competências diversas, desenvolver a criatividade, percepção, motricidade etc. (Gohn, 2006, p. 2)

Propomos que práticas artísticas, especialmente quando enraizadas nas experiências coletivas e populares, sejam incorporadas à escola como recursos pedagógicos capazes de ampliar o repertório cultural dos estudantes. Nesse contexto, o docente atua como mediador, aproximando essas práticas da educação formal e promovendo reflexões sobre identidade, memória e diversidade cultural. Ao integrar saberes e fazeres populares ao currículo, a escola deixa de ser um espaço de mera transmissão de conteúdos e transforma-se em um ambiente de aprendizagem crítica, sensível às múltiplas formas de expressão e experiências estéticas presentes na comunidade. Nessa perspectiva, a arte torna-se também um território de resistência e reexistência, onde o aprender se faz a partir das memórias, corpos e vozes historicamente silenciadas. Os processos de aprendizagem na educação formal envolvem uma produção de saberes gerados pela própria vivência, nesse sentido, “os resultados desse processo configuram identidades ao sujeito aprendiz, constroem repertórios que delineiam a própria história desses sujeitos” (Gohn, 2015, p. 17).

Compreende-se que a docência, no âmbito da educação formal, configura-se como uma forma de se relacionar com o mundo e consigo mesmo, na qual a aquisição de saberes se articula à formação integral do sujeito. Torna-se, portanto, necessário criar situações educativas, tanto na escola quanto na universidade, em que educadores e educandos estejam plenamente imersos no “aqui e agora”, estabelecendo relações pedagógicas voltadas para a emancipação e a autonomia crítica dos sujeitos. Nesses contextos, o ensino deixa de se restringir à mera transmissão de conteúdos e se transforma em uma prática reflexiva, crítica e sensível à diversidade cultural, capaz de valorizar saberes coletivos e experiências artísticas que dialogam diretamente com a realidade social e cultural dos estudantes.

Segundo Michy Marxuach, “a imaginação provocada pela curiosidade é imagem e ação. Olhar com curiosidade o cotidiano implica dissecar, unir pedacinhos, pegar rotas alternativas e encontrar camadas subterrâneas” (Marxuach, 2018, p. 98). Essa perspectiva convida a uma abordagem pedagógica que valoriza o olhar atento e questionador sobre o mundo ao redor.

Nesse contexto, a visita ao Museu Digital Saberes e Fazeres, especialmente à seção Fazedoras de Cocadas, configura-se como uma experiência formativa potente para a educação formal, ao promover a imersão no cotidiano, na memória e nas práticas culturais locais. Desenvolvido pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), o museu digital valoriza a produção artesanal da cocada na comunidade de Monte Gordo (BA), reconhecendo esse saber tradicional como expressão de cultura, trabalho e territorialidade. Por meio de recursos interativos, como o jogo digital Dona Maria, os estudantes são convidados a vivenciar o processo de produção da cocada, da coleta do coco à comercialização na praia, compreendendo a centralidade desse conhecimento para a vida comunitária e para a transmissão intergeracional de saberes.

Essa abordagem dialoga com a noção de jogo formulada por Suely Fragoso (2014), segundo a qual a experiência lúdica pressupõe a participação ativa do jogador na constituição da ficção, mediada pela adesão às regras, ações e sentidos propostos pelo sistema do jogo. Pensando a contra-colonialidade presente nos jogos digitais e compreendendo o jogo como uma forma de pedagogia crítica, torna-se possível reconhecer nessas narrativas interativas um potente dispositivo educativo, capaz de tensionar representações hegemônicas, produzir deslocamentos de sentido e promover leituras situadas da realidade social e histórica. Nessa perspectiva, o jogo deixa de ser apenas um recurso didático e passa a operar como prática cultural e política, articulando experiência estética, agência do sujeito e produção de conhecimento.

É nesse horizonte que se insere *ÁRIDA: Backland’s Awakening*, uma narrativa interativa que articula imersão, agência e construção simbólica do mundo, apresentando-se não apenas como ficção, mas como uma representação situada da realidade. Ao acompanhar a trajetória de Cícera, uma jovem sertaneja de 13 anos no Brasil do século XIX, o jogo, assim como o livro de arte que o acompanha, oferece uma cuidadosa reconstrução histórica do sertão, elaborada por meio de desenhos e ilustrações que traduzem visualmente modos de vida, relações com o território e práticas culturais locais.

Desenvolvido pela Aoca Game Lab, com apoio da Universidade do Estado da Bahia e financiamento da Secretaria de Cultura do Estado da Bahia, o projeto conjuga aventura e sobrevivência em uma narrativa que exige do jogador uma participação ativa na encenação da crença, sustentada por múltiplas camadas de

representação. Nessa perspectiva, a dimensão estética do jogo não se reduz a um recurso ilustrativo, mas constitui um elemento central na criação imagética do sertão, oferecendo uma leitura sensível, situada e contra-hegemônica desse território. Tal abordagem dialoga com propostas de uma educação comprometida com a valorização de culturas historicamente marginalizadas, ao possibilitar que, ao integrar essa experiência ao currículo escolar, docentes estimulem os/as estudantes a desenvolver um olhar crítico sobre sua própria realidade, a articular saberes e experiências artísticas e a construir significados que ultrapassam a simples recepção de conteúdos.

Nesse sentido, pode-se compreender que, em *ÁRIDA*, o “Nordeste (. . .) surge de uma série de práticas discursivas que vão afirmando uma sensibilidade e produzindo um conjunto de saberes de marcado caráter regional” (Muniz, 2011, p. 88). Dessa forma, a curiosidade mobilizada pelo jogo transforma-se em prática educativa, capaz de fortalecer a reflexão crítica, a sensibilidade estética e a formação cultural no contexto da educação formal.

4. Considerações finais

Como discutido ao longo deste artigo, a interseção entre arte decolonial e educação formal e informal abre veredas para experiências pedagógicas que emergem da inquietação, da escuta atenta dos territórios e do reconhecimento das diferenças, rompendo com formatos disciplinadores e abrindo-se ao sensível e ao coletivo. No espaço escolar e universitário, por meio de práticas pedagógicas que incorporam epistemologias do Sul e dialogam com as expressões culturais dos povos, tornam-se visíveis outras pedagogias, aquelas que afirmam memórias, corpos e mundos historicamente silenciados pela colonialidade.

Trata-se de uma educação que valoriza o diálogo entre docentes e estudantes, promove a reflexão crítica sobre o mundo e a cultura e aposta na construção coletiva do conhecimento. Nesse horizonte, a arte decolonial deixa de ser apenas objeto de estudo para se constituir como instrumento pedagógico capaz de despertar a consciência crítica, ampliar a sensibilidade cultural e fomentar a autonomia dos sujeitos.

Referências

- Albuquerque Júnior, D. M. de. (2011). *A invenção do Nordeste* (5ª ed.). Cortez.
- Anjos, M. (2017). *Contraditório: Arte, globalização e pertencimento*. Cobogó.
- Aoca Game Lab. (2019). *ARIDA: Backland's Awakening [video game]*. Steam. https://store.steampowered.com/app/907760/ARIDA_Backlands_Awakening/
- Araújo, S. M. S. (2010). Educação do campo no Brasil: um discurso para além do pós-colonial? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales*, 8(1), 221-242.
- Brandão, C. R. (1986). *O que é educação?* (18ª ed.). Brasiliense.
- Césaire, A. (2020). *Discurso sobre o colonialismo*. Veneta.
- Duarte, O. (1997). *A Coisa em Si [Performance com videoinstalação e áudio]*. Enciclopédia Itaú Cultural. <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obras/123516-a-coisa-em-si>.
- Fanon, F. (2020). *Pele negra, máscaras brancas*. Ubu.
- Fragoso, S. (2014). Imersão em games narrativos. *Revista Galáxia*, 28, 58–69. <https://doi.org/10.1590/1982-25542014216692>
- Freire, P. (2014). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2024). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Galeano, E. (2009). *O livro dos abraços* (2ª ed.). L&PM.
- Gohn, M. G. (2006). Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio*, 14(500), 27-38.
- Gohn, M. G. (2008). *O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias* (2ª ed.). Cortez.
- Gohn, M. G. (2015). *Educação não formal no campo das artes*. Cortez.
- Gohn, M. G. (2020). Educação não formal: direitos e aprendizagens dos cidadãos(ãs) em tempos do coronavírus. *Humanidades & Inovação, Palmas*, 7(7), 9-20.

- Hooks, B. (2017). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. Martins Fontes.
- Kant, I. (1790). *Crítica da Faculdade do Juízo*.
- Lander, E. (Org.). (2000). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- Lebrun, G. (1993). *Kant e o fim da metafísica*. Martins Fontes.
- Marxuach, M. (2018). Uma escola de arte: tecendo a textura que sustenta a frase. Acender algo numa ilha do Caribe. In R. Cervetto, & M. A. López (Org.), *Agite antes de usar: deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina*. Edições Sesc.
- Mbembe, A. J. (2016). Decolonizing the university: new directions. *Arts & Humanities in Higher Education*, 15(1), 29-45. <https://doi.org/10.1177/1474022215618513>
- Mignolo, W. D., & Walsh, Catherine E. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press.
- Mombaça, J. (2021). *Não vão nos matar agora*. Cobogó.
- Mota Neto, J. C. (2016). *Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda* (1ª ed). CRV.
- Paiva, A. S. (2022). *A virada decolonial na arte brasileira*. Mireveja.
- Paz, O. (2006). *O labirinto da solidão e post scriptum*. Paz e Terra.
- Peres-Neto, L. (2024). Sul Global: uma agenda política para pensar a comunicação? *MATRIZES*, 18(1), 127–144. <https://www.revistas.usp.br/matrizres/article/view/202335/204184>
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidade. *Perú Indígena*, 12(29), 11-20.
- Rolnik, S. (2018). *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. n-1 edições.
- Rufino, J. (2001). José Rufino. In E. Rodrigues (Org.), *A arte e os artistas da Paraíba: perfis jornalísticos*. Editora da Universidade Federal da Paraíba.
- Silva, D. F. (2022). *Homus modernus*. Cobogó.
- Universidade do Estado da Bahia. (n.d.). *Museu Digital Saberes e Fazeres – Fazedoras de cocadas*. <https://www.museudigitalsaberesefazeres.uneb.br/fazedoras-de-cocadas/>
- Villa, M. (2018). Uma ponte não é uma ponte até que alguém a atravesse: reflexões sobre a arte contemporânea e diálogos significativos. In R. Cervetto, & M. A. López (Org.), *Agite antes de usar: deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina* (p. 114). Edições Sesc.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. In C. Walsh, *Pedagogias decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Abya Yala.