http://journal.unoeste.br/index.php/ch
DOI: 10.5747/ch.2026.v23.h676
e-ISSN: 1809-8207

ARTE CONTEMPORÂNEA E EDUCAÇÃO SOCIAL[1]

Contemporary Art and Social Education

Arte Contemporáneo y Educación Social

Adriana Magro[2], Isabela Vieira Martins[3]

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória-ES, Brasil.

RESUMO

O presente artigo busca refletir como um espaço expositivo de arte pode também ser um espaço social, que realiza eventos culturais voltados para a comunidade, promove rodas de conversa, apresentações, exposições que impulsionam debates sobre decolonialidade, efetivando, dessa forma, o entendimento amplo da educação social. Diante disso, objetiva-se contribuir para a concepção tanto de educação social quanto de pensamento decolonial em espaços expositivos. Um potencializa o outro. A metodologia utilizada neste artigo é de ordem bibliográfica e busca considerar a relação entre autores que discutem decolonialidade e educação social. Assim, o texto discorre sobre as características de espaços expositivos de arte mais inclusivos e pluridiversos, sem se ater a um específico, o qual seleciona artistas que trabalham na intersecção entre raça, classe e gênero, favorecendo o desenvolvimento de uma práxis artística e educativa decolonial que se dá no coletivo de pessoas. Para essa reflexão, o referencial teórico se baseia em Paiva (2022) e Severo, Machado e Rodrigues (2014). Nesse sentido, esse artigo apresenta a importância de ações decoloniais nos âmbitos expositivos quanto ao conceito de educação, a fim de presentificar os desejos de mudanças nas estruturas culturais que espaços expositivos e de práticas educativas presentes nos mesmos. Conclui-se que a decolonialidade em diálogo com a educação social deveriam ser encaradas como partícipes da mesma mudança epistemológica que se espera nos espaços expositivos de arte contemporânea.

Palavras-chave: Espaço Expositivo; Decolonialidade; Arte Contemporânea; Educação Social.

ABSTRACT

This article reflects on how an art exhibition space can also function as a social space by hosting cultural events aimed at the community and promoting discussion groups, presentations, and exhibitions that foster debates on decoloniality, thereby contributing to a broader understanding of social education. Its objective is therefore to contribute to the conceptualization of both social education and decolonial thought within exhibition spaces, considering how these perspectives can mutually reinforce one another. The methodology adopted is bibliographical and examines the relationships between authors whose works address decoloniality and social education. Accordingly, the article discusses the characteristics of more inclusive and pluriversal art exhibition spaces, without focusing on any specific institution, particularly those that provide visibility to artists whose practices engage with the intersections of race, class, and gender. Such spaces may foster the development of a decolonial artistic and educational praxis grounded in collective experience. In this regard, the article highlights the importance of decolonial practices within exhibition settings in relation to broader understandings of education, drawing attention to the need for changes in the cultural structures of exhibition spaces and in the educational practices developed within them. For this reflection, the theoretical framework is based on Paiva (2022) and Severo, Machado, and

[1] Na elaboração deste artigo a IA foi utilizada para a busca de sinônimos, termos correspondentes em língua estrangeira e ajuste gramatical.

[2] Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), professora associada IV, Doutora em Educação, vinculada ao grupo GPARTEDU/USP. ORCID id: https://orcid.org/0000-0002-3396-6632 E-mail: adriana.magro@ufes.br

[3] Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Mestre em Educação. ORCID id: https://orcid.org/0009-0008-8748-623X E-mail: isabelavima@gmail.com

Rodrigues (2014). It concludes that decoloniality, in dialogue with social education, should be understood as part of the same epistemological shift envisioned for contemporary art exhibition spaces.
Keywords: Exhibition Space; Decoloniality; Contemporary Art; Social Education.

RESUMEN
Este artículo busca reflexionar sobre cómo un espacio expositivo puede ser también un espacio social, albergando eventos culturales dirigidos a la comunidad, promoviendo grupos de discusión, presentaciones y exposiciones que fomentan debates sobre la decolonialidad, facilitando así una comprensión amplia de la educación social. Por lo tanto, el objetivo es contribuir a la concepción tanto de la educación social como del pensamiento decolonial en los espacios expositivos. Se enriquecen mutuamente. La metodología empleada en este artículo es bibliográfica y busca considerar la relación entre autores que abordan la decolonialidad y la educación social. Así, el texto analiza las características de espacios de exhibición de arte más inclusivos y pluridiversos, sin centrarse en uno específico, que selecciona artistas que trabajan en la intersección de raza, clase y género, favoreciendo así el desarrollo de una praxis artística y educativa decolonial que se desarrolla en el colectivo. Para esta reflexión, el marco teórico se basa en Paiva (2022) y Severo, Machado y Rodrigues (2014). En este sentido, este artículo presenta la importancia de las acciones decoloniales en los espacios expositivos en relación con el concepto de educación, con el fin de visibilizar los deseos de cambio en las estructuras culturales de los espacios expositivos y las prácticas educativas presentes en ellos. Para esta reflexión, el marco teórico se basa en Paiva (2022) y Severo, Machado y Rodrigues (2014). Concluye que la decolonialidad, en diálogo con la educación social, se inscribe en el mismo proceso de transformación epistemológica que se espera promover en los espacios expositivos de arte contemporáneo.
Palabras clave: Espacio Expositivo; Decolonialidad; Arte Contemporáneo; Educación Social.

INTRODUÇÃO

Nessas primeiras linhas, salienta-se a temática principal de abordar a decolonialidade em espaços expositivos de arte de modo a apresentar a relação que estes estabelecem com o âmbito artístico e educativo. No entanto, não se furta do entendimento de que essa temática também habita, quando habita, em diferentes espaços e contextos, como no escolar e em outras instituições extraescolares de ensino.

O eixo de aprendizagem que se dá dentro do espaço escolar também se dá fora dele, com processos e experiências pedagógicas diferentes daquelas institucionalmente destinadas à educação formal. Por exemplo, quando há contato e/ou interação com os trabalhos artísticos em um espaço expositivo de arte, ou quando há participação dos sujeitos/visitantes no educativo (ou na mediação educativa) promovida pela própria instituição, geram-se oportunidades educativas/formativas com as pessoas. Logo, nesses dois âmbitos, estabelece-se uma práxis educativa/formativa quando os sujeitos interagem e vivenciam o espaço. A autora Adriana Magro (2022)[4] observa que os espaços extraescolares

> […] embora obedeçam também a uma estrutura e a uma organização, são distintos daqueles espaços da escola e, ainda que possam promover certificação, divergem da educação formal quanto à flexibilidade de tempos e locais, e também quanto à maleabilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo (Magro, 2022, p. 17).

[4] Em *A significação do espaço escolar*, Magro (2022) compreende o espaço escolar e extraescolar como um campo que se constitui nas relações multivariáveis entre as pessoas, a espacialidade arquitetônica, as sonoridades e os objetos presentes no meio. E, com aporte teórico na semiótica, ela analisa como os sujeitos são constituídos nessa relação multitransversal ao transitarem e habitarem o espaço, contribuindo, assim, para a formação de sentido e significado sobre o meio que interagem e vivenciam.

Ainda, a aprendizagem pode também ocorrer numa brincadeira no parquinho, num passeio na praia, numa compra no mercado, numa reunião familiar, na leitura interpretativa de uma imagem publicitária, em uma análise crítica de um texto ou um filme, entre muitos outros momentos e espaços em que o sujeito se desloca, compartilha e comparticipa com o meio e outras pessoas, sendo, nesse contexto, uma prática educativa informal, pois não se sustenta a partir das intencionalidades objetivas de aprender e ensinar que habitam o campo escolar e extraescolar. A aprendizagem é, portanto, transversal. Segundo Hernández-Hernández (2025), a transversalidade da aprendizagem está

> [...] enraizada nos sistemas evolutivo, biológico e neurológico; integrada com outros processos de desenvolvimento, em que o "sujeito" biográfico em sua totalidade deve ser levado em conta (emoção, identidade, cognição); formada na prática culturalmente organizada ao longo da vida das pessoas; experimentada de forma corporificada e coordenada por meio de interação social (Hernández-Hernández, 2025, p. 23).

É com Hernández-Hernández (2025) que se inicia a reflexão a que este texto se propõe, a ênfase na arte contemporânea é desenvolvida com o objetivo de apresentar a perspectiva decolonial presente discursivamente nas linguagens e manifestações artísticas da atualidade. Levando isso em consideração, este artigo tem como objetivo verificar de que modo a perspectiva decolonial articulada ao campo da educação social pode reconfigurar os espaços expositivos de arte contemporânea, compreendidos aqui como dispositivos educativos e políticos. Parte-se da hipótese de que a educação social potencializa práticas curatoriais e educativas decoloniais, ao deslocar o espaço expositivo de uma função representacional para uma práxis coletiva, crítica e transformadora a partir da ocupação desse espaço com objetos de arte contemporânea.

Alguns teóricos consideram a arte contemporânea uma arte pós-modernista porque sucede o período modernista e/ou pós-conceitual (ou pós-histórica), outros teóricos assim a consideram porque, para eles, ela desmantela os preceitos conhecidos e entendidos na historiografia da arte, por exemplo: o aprimoramento técnico e estético; a materialidade; os estudos do contorno, do pigmento, do espaço, da linha, ou seja, o sublime da figuração; e a consagração da expressividade relacionada à interioridade (genial e talentosa) do artista. A arte contemporânea, portanto, é conhecida por transgredir as noções de arte quando tem incorporado, em suas produções, assuntos relacionados às demandas sociais, culturais, educativas, políticas da temporalidade contemporânea, sugerindo mudança no discernimento histórico e institucional da arte. É por isto que, neste artigo, relaciona-se a arte contemporânea à perspectiva decolonial e à educação social, devido sua abrangência epistemológica e sua congruência em uma práxis educativa/formativa disruptiva em relação às narrativas legitimadas do universalismo cultural e das concepções colonialistas e capitalistas.

Para um melhor envolvimento com a temática, indagam-se: Como mudar as configurações eurocentradas nos espaços expositivos de arte? Como as produções artísticas contemporâneas, vinculadas às perspectivas decoloniais, podem ser realmente disruptivas quanto ao sistema-mundo neoliberal e neocolonial e germinadoras de transformação social? Como a perspectiva da educação social potencializa a

tomada de atitude decolonial do espaço expositivo? Seria a educação social que potencializa tal posicionamento? Ou a tomada de atitude decolonial que potencializa a educação social? Estariam estes dois aspectos em relação?

Os estudos sobre decolonialidade são germinadores de perguntas, após uma pergunta, outras três ou mais aparecem. Com acuidade à temática e fluidez na leitura, pretende-se não impedir o surgimento de perguntas, mas mostrar a imprescindibilidade delas. Se a dúvida é a premissa de toda base de conhecimento, um axioma gnoseológico para formação de epistemes, saber perguntar, levantar questionamentos, desafiar certezas absolutas, produzir hipóteses, é uma competência[5].

Assim como o prelúdio de um pensamento, o prelúdio da temática decolonial pode encruzilhar a teoria do pragmatismo (o pensamento pragmático), isto é, pode multifurcar, pluridirecionar o caminho da certeza, controlado e previsível, tornando-o incerto, variável e contingente. Todo caminho novo é indefinido e indeterminado, a incerteza faz com que a busca por respostas seja mais criteriosa. Logo, para a compreensão do conceito de decolonial, urge que todo debate seja muito refletido e fundamentado. Entende-se que a reflexão pousa na dúvida, enquanto que o voo só começa depois da convicção. Portanto, este artigo apresenta muitas perguntas e as promove como caminho epistemológico.

DISCUSSÃO

Há obras de arte contemporânea que mostram que se o racismo existe é porque ainda é validado socialmente para existir, tal fenômeno poderia ser visto nas obras de artistas como Maxwell Alexandre ou Abdias Nascimento[6]. São trabalhos que escancaram como o sistema neoliberal e neocolonial reconfigura os mecanismos inferiorizantes, desqualificatórios de etnia, raça e gênero. Esses trabalhos, quando acompanham discursos inconformistas com teor politizado, crítico e reflexivo, levam em consideração as perspectivas do conhecimento e saberes formados pela vivência cotidiana de modo a integrar identidades e coletividades raciais. Assumem, portanto, uma atitude, um modo de pensar e agir decolonial.

Entende-se que uma tomada de atitude decolonial seria um deslocamento de paradigmas universais[7] de conhecimento, advindos dos países colonizadores e tendo a raça branca, o gênero cis masculino e a opção heterossexual como dominante. Uma atitude decolonial, nesse sentido, rompe com as imposições absolutas e legitimadas de conhecimento científico e erudito, tal como rompe com o pensamento binário sobre as coisas e sobre identidades gênero-sexuais.

A mudança acontece também nas práticas cotidianas de linguagem, discurso e ação no contexto tanto individual quanto coletivo, retificando em encruzilhadas os paradigmas deixados pelas estruturas do colonialismo. Logo, acredita-se que a conscientização é uma tarefa coletiva. A forma como o sujeito pensa é naturalmente a forma com que ele age. Ou a forma com que o sujeito age está em conformidade ao que

[5] Competência significa alcançar algo, portanto, saber perguntar já é uma capacidade alcançada.
[6] Ver série do artista Maxwell Alexandre denominada *Pardo é Papel* e, de Abdias Nascimento, a emblemática obra *Okê Oxóssi*.
[7] No sentido da universalização do saber, contribuindo, dessa forma, para a concepção daquele que sabe e que detém o poder sobre os outros.

ele pensa. Desta maneira, a tomada de atitude decolonial nas relações uns com os outros favorece a promoção do dissenso nos momentos de interação e partilha educativa/formativa.

Segundo Pinheiro (2023, p. 107), em *Como ser um educador antirracista*, a decolonialidade é mais que um termo criado para refutar as investidas neocoloniais[8], é uma "categoria teórico-política voltada para a reversão da colonialidade". Está, portanto, associada com a tomada de uma ação, com uma postura ativa (um posicionamento) frente a algo. A autora analisa ainda que a decolonialidade e o antirracismo estão correlacionados e só existem, e foram criados, por causa de acontecimentos históricos que os antecederam: movimento denominado colonialismo e, por conseguinte, o racismo. A perseverança destes em existir está associada à atualização, remodelação, nas estruturas de base (as mais sólidas) sociais, políticas e econômicas do meio onde nasce, cresce e forma-se cada sujeito.

Em consonância a isso, para Kilomba (2019), a descolonização significa se desagregar da ideologia colonialista, superar a lógica de dominação, de excludência e de superioridade impulsionada pela concepção colonial. Em *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*, Kilomba (2019, p. 224) diz: "descolonização refere-se ao desfazer do colonialismo. Politicamente, o termo descreve a conquista da autonomia por parte daquelas/es que foram colonizadas/os e, portanto, envolve a realização da independência e da autonomia". Tal como Pinheiro (2023), Kilomba (2019, p. 224) analisa que o colonialismo é congruente ao racismo, "ser 'olhada' torna-se análogo a ser 'descoberta' etc. Assim, em questão de segundos, uma manobra colonial é realizada sobre o *sujeito negro*, que simbolicamente se torna colonizado".

> Seus corpos são explorados como continente, suas histórias recebem novos nomes, suas línguas mudam; e, acima de tudo, elas se veem sendo moldadas por fantasias invasivas de subordinação. Por um momento, elas se tornam colônias metafóricas. É como se o *sujeito branco* tivesse a urgência em recuperar o *objeto* de sua perda (Kilomba, 2019, p. 225).

Para apresentar mais uma compreensão sobre o termo decolonial, o filósofo quilombola Santos (2023), mais conhecido como Nêgo Bispo, defende a necessidade de um modo de vida diferente da perspectiva instaurada pelo colonialismo, para isso, ele origina a concepção, ou melhor, a cosmologia contracolonial de comportamento e pensamento. Em *A terra dá, a terra quer*, Santos (2023) analisa que, para contracolonizar, precisa-se primeiro enfraquecer as palavras/conceitos dos colonizadores e potencializar as palavras/cosmologias dos quilombolas, por exemplo, em vez de usar a palavra desenvolvimento, usa-se envolvimento, "[…] para o transporte, a transfluência; para o dinheiro (ou a troca), o compartilhamento; para a colonização, a contracolonização… e assim por diante" (Santos, 2023, p. 14). Em relação à palavra "decolonial" e em consonância com os entendimentos das autoras mencionadas nos parágrafos acima, para o filósofo, o prefixo "de" se trata de um desfazer ou desconectar de algo. Como já mencionado antes, na palavra "desenvolvimento" o prefixo "de", na concepção do

[8] Isto é, referente às retomadas coloniais na temporalidade contemporânea, advindas de invasões territoriais e exploração de povos. Movimento este conhecido como colonialismo. O neocolonialismo reconfigura as convenções sociais e culturais de modo a prolongar, por exemplo: a dicotomia entre o conhecimento de origem europeia, entendido como erudito, e o conhecimento de outras localidades, entendido como inferior; as práticas de exclusão, estigmas e relações desiguais de poder; a perpetuação do racismo e a heteronormatividade (contrário à diversidade de identidades gênero-sexuais contemporâneas); e outras relações hierarquizantes (excludentes) implantadas nos sistemas sociológico e epistemológico.

filósofo/pensador quilombola Santos (2023), corresponde a desfazer o envolvimento (a conexão, a união, a agregação), e, portanto, o "de" de "decolonial" sugere a mesma ideia.

> O grande debate hoje é o debate decolonial, que só consigo compreender como a depressão do colonialismo, como a sua deterioração. Compreendo o sufixo "de" como isso: depreensão, deterioração, decomposição. Cabe às pessoas decoloniais, em qualquer lugar do mundo, educar sua geração neta para que não ataque a minha geração neta. Elas só são necessárias se fizerem isso, porque é isso o que é necessário fazer. E a nós, contracolonialistas, cabe inspirar a nossa geração neta para que ela se defenda da geração neta dos decoloniais e dos colonialistas (Santos, 2023 p. 53).

Sabe-se que o termo decolonial apresenta controvérsias por ter se iniciado num movimento composto, em sua maioria, de homens brancos, sul-americanos (de língua espanhola), hispânicos e estadunidenses (norte global). O conceito foi muito estudado nos debates academicistas e apresenta uma paridade direta à colonialidade e modernidade[9]. Portanto, a colonialidade, advinda do colonialismo (movimento imperialista exploratório e de dominação territorial em diversos continentes como nas Américas, na Ásia e na África), reconfigurou-se e entranhou-se nas estruturas sociais, culturais, políticas, econômicas, em suma, em todas as áreas da vida, perpetuando o racismo, o epistemicídio e o genocídio sobre os povos colonizados.

Diante do exposto, ao usar a terminologia "decolonial" neste artigo não se pretende corroborar com os mecanismos de superioridade epistemológica branca e norte-cêntrica de imposição de conceitos e terminologias, mas pela falta de outro termo adequado na pretensão teórica. Sua utilização decorre da consolidação do termo no campo teórico mobilizado pelo estudo. Já a noção de "contracolonial", formulada por Santos (2023), vincula-se a uma cosmologia quilombola específica; por isso, sua apropriação em textos acadêmicos requer contextualização e reconhecimento de sua origem.

Isso posto, ressalta-se também a compreensão de que é função primordial, é um dever histórico de consciência e reparação dos sujeitos brancos corrigirem os modos de reatualização do racismo e da colonialidade na sociedade moderna (em outras palavras, da neocolonialidade), uma vez que foi a raça branca que criou a estrutura violenta de subjugação. Destarte, inspirado nas indagações trazidas por Kilomba (2019) em seu livro, pergunta-se aos leitores: Como se descoloniza a palavra decolonial? Como descolonizar a si mesmo?

> Mas como se dá o processo de "desfazer"? Como alguém se descoloniza? Como deve ser a descolonização do eu? E quais perguntas devem ser feitas para encontrar possíveis respostas? Devo perguntar, por exemplo, o que você fez depois do incidente do racismo? Ou deveria, em vez disso, perguntar o que o incidente do racismo fez com você? O foco deve estar na resposta ou na reflexão? A performance em relação ao outro *branco* ou os sentimentos em relação a si mesma/o? (Kilomba, 2019, p. 226).

Em continuidade, entende-se que o colonialismo histórico atravessou todas as áreas do conhecimento em todos os âmbitos da vida e que a decolonialidade é um campo que estuda modos de se opor e desfazer a neocolonialidade na temporalidade moderna. Na historiografia da arte, o estudo

[9] Para uma abordagem mais ampliada, indica-se a leitura do livro *Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas,* de Flávia Rios, Márcio André dos Santos e Alex Ratts (BERNARDINO-COSTA, 2023).

decolonial ainda é considerado recente[10], sendo mencionado nem sempre pelo termo "decolonial", mas por outros títulos, como "intercultural", "multicultural", "pluricultural", todos com a intenção de manifestar um posicionamento contrário às investidas assimétricas, desiguais, de uma forma única, absoluta, de pensamento e conhecimento. À vista disso, desde os anos de 1970 (década de muitos movimentos sociais), autores como Ana Mae Barbosa, Paulo Freire, Abdias do Nascimento, Lélia Gonzalez, entre outros, expressam a necessidade de consciência à essa concepção interepistemológica (Paiva, 2022, p. 29).

Para Barbosa (2012), em *Inquietações e mudanças no ensino da arte*[11], o compromisso com uma arte-educação preocupada com a diversidade cultural nasce em uma concepção pós-moderna. Não são mais os códigos europeus e norte-americanos brancos firmados em uma lógica de hegemonia, de erudição, que embasam o ensino da arte e da cultura visual. No período pós-moderno, é dada mais "atenção à diversidade de códigos em função de raças, etnias, gênero, classe social" (Barbosa, 2012, p. 20). Corroborando com o que foi dito sobre o uso do termo "intercultural", a arte-educadora Barbosa (2012, p. 20) observa:

> Para definir diversidade cultural, temos que navegar por uma complexa rede de termos. Alguns falam sobre multiculturalismo, outros sobre pluriculturalidade (PCNs), e temos ainda o termo a meu ver mais apropriado — Interculturalidade. Enquanto os termos "Multicultural" e "Pluricultural" pressupõem a coexistência e mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade, o termo "Intercultural" significa a interação entre as diferentes culturas.

Mesmo em contextos distintos, os espaços escolar e extraescolar, o entendimento sobre diferentes culturas e seus modos de organização de vida se faz necessário para uma conduta democrática, ética e respeitosa. Assim como Barbosa (2012) pontua a ruptura com os paradigmas hegemônicos norte-centrados para um melhor envolvimento cultural, trilha-se aí um percurso educativo disruptivo ao anterior. Na iniciativa de falar/estudar outras culturas, outras concepções sociais e epistemológicas, abre-se caminho para falar/estudar sobre raças e etnias. Na bifurcação entre a via de pensamento consonante e a via de pensamento dissonante constituída no tempo pós-moderno, urge-se a escolha da segunda via. Nesta, encontra-se o pensamento não só intercultural, mas também o decolonial.

Mesmo com a instabilidade de terminologias, busca-se modos de implementar, pensar e agir disruptivamente, portanto, indaga-se: Será que decolonialidade e interculturalidade são terminologias análogas? Para esta questão, em *Negros na piscina: arte contemporânea, curadoria e educação*[12] (Lima,

[10] A problematização do pensamento eurocêntrico (considerado universal) sobre as coisas começa no século XX. Os intelectuais da época passaram a questionar o cânone de beleza e de cultura (nesse sentido, ver Paiva, 2022, p. 35-37).

[11] Ana Mae Barbosa organizou este livro junto a outras quatorze referências do campo da educação: Adriana Portella, Ana Amália Barbosa, Ana Del Tabor Magalhães, Analice Dutra Pillar, Fernando Antônio Azevedo, Irene Tourinho, Ivone Richter, Lúcia Pimentel, Lucimar Bello, Maria Christina Rizzi, Miriam Celeste Martins, Regina Stella Machado, Rejane Coutinho e Tania Callegaro.

[12] O livro *Negros da piscina: arte contemporânea, curadoria e educação*, organizado por Diane Lima (2023), é composto por textos escritos de diferentes modos, uns mais poéticos, outros mais crítico-reflexivos, ensaios, entrevistas e artigos. No todo, 38 autores participaram desta obra literária: Diane Lima, Denise Ferreira da Silva, Jota Mombaça, Amanda Carneiro, Rosana Paulino, Naine Terena, Thiago de Paula Souza, Denilson Baniwa, Bruna Kury, Pêdra Costa, Cíntia Guedes, Ana Raylander Mártis dos Anjos, Fiapo Marrom, Renata Felinto dos Santos, Janaína Oliveira, Kênia Freitas, Vivian Crockett, Igor Simões, Fabiana Lopes, Charlene Bicalho, Cidinha da Silva, Claudinei Roberto da Silva, Daniel Lima, Camilla Rocha

2023), Amanda Carneiro (2023, p. 54) adverte que a interculturalidade e decolonialidade não são sinônimos:

> Diante da complexidade da questão, o que significa descolonizar os museus? A importância de diversificar, pelo menos, e, em casos extremos, eliminar completamente quaisquer vestígios de colonialismo é amplamente reconhecida por muitos. É comum, inclusive, que diversidade, pluralidade, multiculturalidade, decolonialidade e descolonização sejam tratados como sinônimos. Em geral, essa confusão tem atendido aos interesses de políticas neoliberais e reproduzido suas diretrizes ao mesmo tempo que responde às demandas sociais. Uma delas, bastante óbvia, mas que causa sérias confusões, é a ideia de que, se os museus foram diversos, eles serão também decoloniais.

A partir da análise de Carneiro (2023), assimila-se que o termo decolonial pode apresentar relação às noções de diversidade e de coletividade raciais, e, assim, conecta-se ao entendimento de interculturalidade. Contudo, torna-se mais que isso quando transcende o nível temático e discursivo para uma visão política de ação e de transformação cognitiva e comportamental. Compreende-se também que, se há relação entre os termos decolonial e intercultural, é porque "a decolonialidade propõe a pluriversalidade e não uma universalidade baseada em verdades únicas e dogmáticas" (Carneiro, 2023, p. 57). Ou seja, os dois termos colocam em pauta a reivindicação de representatividade, de inclusão, de posicionamento ético e político, isto é, de uma pluralização legitimada. Porém, um termo trata mais a ideia de inclusão em sua dimensão de coletividade (intercultural), enquanto o outro soma a dimensão de coletividade com a dimensão de racialidade (decolonial).

Como bem observado pela autora, nem todos os espaços expositivos que tratam de diversidade, coletividade, irão tratar também de decolonialidade. A autora ainda indaga: "Ter artistas negros, mulheres, pessoas transgênero e indígenas na programação das exposições e, ainda mais incisivamente, na coleção, faz com que o museu esteja alinhado à decolonialidade?" (Carneiro, 2023, p. 54).

Desse modo, entende-se que a inclusão da racialidade enriquece, potencializa o debate e os movimentos contestatórios aos padrões excludentes, e que a entrada dos grupos subalternizados na programação das exposições, na equipe do museu e no público de visitação é uma conquista extraordinária. Contudo, será mesmo que os museus e outras instituições de arte que se declaram decoloniais estão de fato lutando pela implementação de políticas de diversidade de maneira efetiva ou estão usando esta palavra como elemento de linguagem para autopromoção e impulsionamento do status social, cultural e comercial? A cooptação de pessoas sem o aprofundamento do conceito e sem a motivação da conduta disruptiva/transformativa, que abrange o termo decolonial, gera a reflexão: Será que a decolonialidade é uma estratégia discursiva ou é um deslocamento radical do pensar e do agir ético-politicamente?

Diante do exposto até aqui, outras novas perguntas germinam: Qual relação existe entre arte e decolonialidade? Como a perspectiva da decolonialidade entra nos espaços expositivos de arte? Essa perspectiva entraria em qualquer espaço cultural ou artístico?

Campos, Tiago Sant'ana, Ariana Nuala, Paulete Lindacelva, Luciara Ribeiro, Mayara Carvalho, Marcelo Campos, Igi Lólá Ayedun, A Transälien, Keyna Eleison, Carollina Lauriano, Renato Silva, Mario Lopes, Ana Lira e Jaider Esbell.

O encontro e a experiência com trabalhos de arte podem fomentar o juízo da interpretação nos sujeitos, portanto, um espaço expositivo de arte pode ser um local de dissenso e reconstrução de sentidos. Devido à dimensão sociológica da arte, isto é, o entendimento de arte como um fenômeno social[13], a decolonialidade se tornaria transversal aos estudos sociais da arte. Tendo em vista essa relação, as produções artísticas podem acionar contextos históricos que ampliam as discussões sobre a conjuntura social e cultural que a cercam. Caracteriza-se, por conseguinte, a transversalidade da arte com outras áreas de conhecimento e sua imprevisibilidade em proporcionar deslocamentos de sentido na mentalidade dos sujeitos. Maria Christina Rizzi (2012, p. 75) analisa que "a Arte é prezada como forma de levantar questões e não por transmitir verdades. E isso exige a transcendência da específica dimensão cultural".

Dessa maneira, ao se aperceber da necessidade de estudar a diversidade cultural, os sujeitos podem, por consequência, constatar a necessidade de implementar medidas capazes de reverter os paradigmas da (neo)colonialidade, a começar pela fissura reflexiva do encontro com a arte. Assim como os sujeitos, as instituições de arte poderiam seguir o mesmo raciocínio. Os espaços socioculturais e artísticos preocupados em despertar uma postura crítica, reflexiva, coletiva e racializada nas pessoas, desenvolvem, ou melhor, envolvem (como aprendido com Nêgo Bispo) o crescimento do dissenso. A virada de chave, quando iniciada em espaços legitimados, desloca e atravessa entraves convencionais.

> É importante ressaltar, ainda que pareça redundante, que museus e outros espaços institucionais de arte não são organizações fora da sociedade e dos problemas que decorrem das disputas políticas além de suas paredes intelectuais da arte, uma vez que até para eles assim pode parecer — e um prestígio que os concede a possibilidade de validar critérios de qualidade e valorizar quase sempre de maneira pétrea um circuito determinado de artistas e de temas (Carneiro, 2023, p. 52).

No livro *A virada decolonial na arte brasileira*, de Alessandra Simões Paiva (2022), a virada decolonial é tratada como uma atual mudança de paradigma, de discurso e de conduta no meio artístico (historiográfico e expográfico), tal como em todos os âmbitos da vida. Falar de decolonialidade significa reivindicar a legitimidade de todas as matrizes de conhecimento advindas das diversas etnografias. É sobre uma tomada de consciência coletiva e multipolar. Em seu livro, Paiva (2022) demarca exposições artísticas que apresentaram poéticas decoloniais e/ou afrodiaspóricas, que contribuíram para essa virada decolonial na arte brasileira. A autora demarca também que a virada aconteceu tanto para artistas quanto para o grupo curatorial das exposições e dos espaços expositivos, sendo ocupados por pessoas negras, LGBTQIAPN+[14] e indígenas.

> A virada decolonial pode ser atestada através de dois fatores bastante explícitos e inter-relacionados no sistema da arte brasileiro contemporânea: 1) o surgimento expressivo de artistas afrodescendentes, indígenas e LGBTQIA+ que explicitam em suas poéticas as temáticas decoloniais; 2) o aumento significativo de ações com uma conduta decolonial em espaços de representatividade, como curadorias lideradas por pessoas negras, indígenas e LGBTQIA+. A observação dos dados por meio do que chamamos aqui de

[13] A sociologia da arte é um campo de estudo que compreende a arte como um fenômeno social; a arte como um produto cultural pode, portanto, tanto refletir quanto influenciar as relações humanas e as estruturas sociais.
[14] A sigla LGBTQIAPN+ significa: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis/Transexuais/Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pansexual/Polissexual, Não-binários e outros grupos.

> espaços de representatividade — principalmente exposições, premiações, debates, livros, residências artísticas — corrobora para um avanço bastante significativo da presença decolonial nas artes. Não se trata de um fenômeno isolado do contexto brasileiro, e sim de uma mudança estrutural e global, que aponta para o avanço do decolonialismo em escala paradigmática, em nível social, político e epistêmico em diversos campos do conhecimento (Paiva, 2022, p. 50).

A ideia de ruptura social trazida pelo conceito de decolonialidade está cada vez mais visível no circuito cultural e artístico. A virada decolonial, em outras palavras, prevê novos paradigmas nos modos operacionais, conceituais e curatoriais nos museus, que envolvem organização, conservação, pesquisa e exposição, e nas práticas educativas. Uma postura decolonial reivindica uma postura contra as desigualdades e fortalece as reparações históricas aos grupos subjugados. Além disso, a análise desse fenômeno evidencia o advento dos paradigmas neocoloniais na sociedade contemporânea e sua codependência com as lógicas capitalistas neoliberais exploratórias. Como ressalta Paiva (2022, p. 49), "o decolonial reforça a ideia de que as artes fazem parte de uma mudança estrutural; são ferramentas imprescindíveis contra a opressão social promovida pelo paradigma capitalista."

Quando produções artísticas contemporâneas abordam temáticas sobre racialidade, gênero, religião e classe (pautas sobre a inferiorização e estigmatização de corpos e de saberes que ora apagaram ora uniformizaram as instituições estéticas e epistemológicas), propõem-se a redimensionar o campo da arte concebendo outras formas de se ver/conhecer/pensar o mundo desenvolvido para além do Ocidente e, de certo modo, educar/formar os sujeitos. O desígnio sociológico presente na historiografia da arte desvela sistemas de poder (seja assegurando-os como na Idade Média, ou problematizando-os como na Idade Moderna e Contemporânea). Isso tensiona o campo social e educacional e germina uma postura inconformista e emancipatória nos sujeitos.

> Portanto, a chave epistemológica do decolonialismo contribui com a ideia (também debatida pela sociologia e pela filosofia) de que as artes se situam em um contexto de lutas por transformação social, podendo contrapor-se ao ideário neoliberal vigente, e lança luz sobre possibilidades outras que já vêm ocorrendo em tempos muito recentes, como a ocupação, por pessoas negras e indígenas, de espaços de decisão (curadoria, por exemplo) e espaços legitimadores (prêmios, galerias, editais, entre outros), que vêm reconhecendo as poéticas decoloniais (Paiva, 2022, p. 49-50).

A perspectiva decolonial expõe os paradigmas neocoloniais nos âmbitos social, político, econômico, cultural, educacional e epistemológico. Quando a trajetória social da arte aponta tensões, ela pode atuar em várias frentes por meio das instituições de arte, da educação, dos livros e textos acadêmicos, da comercialização, entre outros meios visuais e comunicacionais. Na historiografia da arte, a unicidade dos meios permite o pensamento decolonial e sua possibilidade de ser legitimado pluriversalmente. A teoria do pluriversalismo só é possível quando a teoria do universalismo cai por terra.

A partir dessa compreensão de decolonialidade como prática político-epistêmica compreendida por Pinheiro (2023) e Kilomba (2019), analisa-se como tal atitude se manifesta nos espaços expositivos de arte contemporânea. Por isso, retorna-se às indagações feitas no início deste artigo: como mudar as configurações eurocentradas nos espaços expositivos de arte? Como as produções artísticas

contemporâneas, vinculadas às perspectivas decoloniais, podem ser realmente disruptivas ao sistema-mundo neoliberal e neocolonial e germinadoras de transformação social? Como a perspectiva da educação social potencializa a tomada de atitude decolonial do espaço expositivo? Seria a educação social que potencializa tal posicionamento? Ou a tomada de atitude decolonial que potencializa a educação social? Estariam estes dois aspectos em relação?

À guisa de reflexões

Nesta parte, intenciona-se apresentar o entendimento que se tem sobre a educação social e aproximá-la da perspectiva decolonial. Com isso, indaga-se primeiramente: qual é o conceito de educação social?

Entende-se a educação como um campo de produção e de atividade social nas associações institucionais e organizacionais que acontecem de modo pragmático e/ou complexo, que se constitui a partir dos paradigmas socioculturais elaborados ao longo dos tempos e que apresenta preceitos filosóficos baseados na ética. Ou seja, o cerne da educação está vinculado à esfera social e suas implicações de sentido na vida cotidiana dos/as educandos/as. Mesmo a educação sendo indissociável do âmbito social, foi necessária a criação de um campo de estudo voltado inteiramente para essa relação. A educação social, advinda da pedagogia social, pauta-se como uma prática pedagógica que traz a abordagem crítica sobre aspectos formativos e político-institucionais, revelando diferentes concepções epistemológicas em torno do objeto, do método e da natureza da pedagogia.

Portanto, a educação social visou ressignificar o campo educacional, preocupando-se também com um novo processo de profissionalização e formação de professores (educadores de modo geral). Desse modo, a educação social gerou um entendimento ampliado sobre o campo e a prática educativa/formativa, pois se ocupa de problematizar as bases do pensamento na evidência educativa, ou seja: sua abordagem examina, reflete e critica o que sustenta a concepção ideológica do conhecimento, tornando o processo educativo um processo transformativo.

Este campo de estudo começou a ser sistematizado após a Segunda Guerra Mundial, quando foi necessário ensinar às pessoas o caráter social, os valores culturais, a solidariedade, a igualdade e a empatia para a construção de uma sociedade menos desigual e mais inclusiva.

> No final do Século XIX, pensadores alemães estabeleceram as bases de uma perspectiva pedagógica orientada aos processos socioeducativos que se articulavam mais fortemente a socialização cultural e a formação de identidades no âmbito da vida em sociedade. Nartop [Sic] (*apud* PÉREZ SERRANO, 2003), personalidade expoente desse grupo de pensadores, tornou-se pioneiro em estabelecer os fundamentos de uma nova área denominada Pedagogia Social, termo que, mais tarde, após processo de sistematização conceitual, estruturação metodológica e formalização acadêmica, passou a designar o que hoje se conhece em alguns países como Teoria Geral da Educação Social (Severo; Machado; Rodrigues, 2014, p. 13).

Mas com a intensificação da industrialização e do sistema econômico capitalista, a educação, em todos os seus contextos de atuação, sofreu interferência das lógicas mercadológicas e seu cerne foi

corrompido. As imposições de medidas de eficiência, para alcançar melhores desempenhos, produtividade, competitividade, imediatismo, rentabilidade, lucro *etc*., se entranharam no campo educacional e desarticularam a noção de educação para a sociedade.

> Na modernidade, o advento capitalista ganhou espaço e a educação, por sua vez, como parte da realidade humana, assumiu características desse modelo de sociedade excludente, atuando com pouco enfoque sociopolítico e inibindo a construção identitária coletiva capaz de promover relações mais iguais e transformar contextos estagnados. Nesse viés, a educação relegou o papel de formadora para a equidade social e contribuiu para a formação do homem manipulado, individualista e consumista. Enfim, como diz Afrânio Mendes Catani (1995), do homem reprodutor dos interesses capitalistas (Souza; Catani, 2016, p. 50).

Em *A crise da narração*, do filósofo Byung-Chul Han (2023), aborda-se como as perspectivas socioeconômicas do regime neoliberal interferem na construção de histórias, narrativas e valores sociais. Nessa produção, o autor explica como as narrativas estão disfuncionais, alienadas, desorientadas, sem profundidade, e que, devido a isso, há um vazio de sentido. Para ele, as narrações são como âncoras de como se entender/ser no mundo e a lógica capitalista consumiu o conceito dessa narrativa. Além disso, arranjou-se um meio de vender narrativas transformando-as em mais um produto rentável.

> As narrativas subjacentes ao regime neoliberal impedem justamente a formação de comunidades. A narrativa neoliberal do desempenho, por exemplo, faz com que cada um seja um empreendedor de si mesmo. Todos estão em competição contra todos. A narrativa do desempenho não cria coesão social, não cria um Nós. Pelo contrário, ela desmantela tanto a solidariedade quanto a empatia. As narrativas neoliberais, tais como a da otimização de si mesmo, da autorrealização, ou da autenticidade, desestabilizam a sociedade ao isolar as pessoas. Quando todos reverenciam religiosamente a si mesmos e são sacerdotes de si mesmos, quando todos se produzem, se performam, nenhuma comunidade estável pode ser formada (Han, 2023, p. 123).

Embora a ênfase do livro de Han (2023) trate do fenômeno cultural de criar narrativas significativas, ainda assim, apresenta consonância às temáticas sobre educação social, decolonialidade e arte, pois estabelece o lugar atual da educação formal, ou seja, como produto do capitalismo, logo, colonial. A arte, por sua vez, especificamente a contemporânea, alimenta a educação social, pois ela não obedece a padrões artísticos e estéticos convencionais ou modernos, fugindo das lógicas interpretativas coloniais ou pós-coloniais, o que potencializa a educação social como decolonial. A partir desse cenário disruptivo criado pela arte contemporânea, estabelece-se a necessidade da busca de outros meios, caminhos e contextos para interpretá-la.

Tendendo a se desviar da construção formal de educação, amplamente cooptada pelo neoliberalismo, a educação social cria pensamentos e estratégias de ação que estabelecem outras naturezas e trajetórias de ensino e aprendizagem. É sabido que, com o advento da multiplicação das Organizações Não Governamentais (ONGs), das Organizações da Sociedade Civil (OSCs) e das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs) no Brasil nas últimas décadas, associadas à concepção política e econômica de Estado mínimo, a educação social também pode se fragilizar e recair em práticas esvaziadas de sentido para o atendimento de demandas que não convergem com sua origem e epistemе,

pois o modo como o neoliberalismo opera se dá na supressão da liberdade e na exploração sutil dos sujeitos, transformando-se em controle e coação de mentes e corpos (Safatle, 2021).

Isto posto, salienta-se que, bem como a decolonialidade, que vem sendo amplamente discutida aqui, a educação social é prática político-epistêmica e faz sentido no contexto brasileiro, porque a multiculturalidade é um elemento significativo da realidade sociocultural brasileira. Os estudos multiculturais são importantes por abrangerem valores e conceitos antropológicos e epistemológicos. Considerar a diversidade é considerar as múltiplas competências culturais de diferentes grupos. Na educação social, é possível partir da perspectiva indígena de que a aprendizagem acontece na circularidade, no encontro e no sentido, como compreendido por Munduruku (2012, p. 73): "Educar é, portanto, preparar o corpo para sentir, aprender e sonhar. Pode ser também para sonhar, aprender e sentir. Ou ainda, aprender, sentir e sonhar. Não importa. É um mesmo movimento. É o movimento da Circularidade, do Encontro, do Sentido."

A prática pedagógica da educação social pode criar coesão social, pode conter propostas de sentidos descolonizados que transportam reflexões e epistemes para a sociedade. A educação social, conforme analisam Severo, Machado e Rodrigues (2014), desloca o campo educativo de uma lógica instrucional para uma prática social crítica, comprometida com a formação cidadã e com o enfrentamento das desigualdades estruturais. Nesse sentido, sua aproximação com a perspectiva decolonial não é apenas possível, mas epistemologicamente coerente, uma vez que ambas questionam a neutralidade do conhecimento e reivindicam processos formativos ancorados na coletividade, na experiência e na historicidade dos sujeitos. Desse modo, a educação social propõe reflexões sobre e com um vínculo interativo entre sociedade e escola, sobre a realidade social e o espaço escolar. Isto só é possível quando a educação social atravessa seu campo epistêmico para se assentar como opção política convergente com os temas, debates e enfrentamentos decoloniais. Desse modo,

> Para Graciani (2014), a pedagogia social se traduz em desenvolvimento humano nas dimensões democrática, transformadora, solidária e participativa e em característica libertadora emancipatória, levando o sujeito da ação a discutir, entender e aceitar, de forma digna, as regras e os limites necessários ao exercício da cidadania para a (re)construção da identidade, da autoimagem e da autoestima. Em seu entendimento, a pedagogia social preconiza a construção de um projeto de vida que favorece a inserção social (Souza; Catani, 2016, p. 58).

De acordo com esses autores, as dimensões democrática, transformadora, solidária, participativa e libertadora emancipatória são características essencialmente da educação social. No entanto, é possível aferir que tais dimensões também são constituidoras do constructo decolonial, já elucidado neste texto, e, seguindo a reflexão, a educação social, que se aproxima da arte contemporânea (em larga medida também investida nas pautas sociais), tem esses mesmos aspectos reiterados.

Cabe lembrar que a associação desse tripé político-epistemológico de arte contemporânea, decolonialidade e educação social se dá em equilíbrio, pois não há hierarquia entre eles, ou seja, tanto a arte quanto a decolonialidade não se subjugam às práticas da educação social. Em muitos espaços de

educação social, tais como centros comunitários, centro de referência das juventudes e/ou idosos entre outros, a arte está presente em práticas cotidianas de atelier, nas múltiplas linguagens artísticas (dança, canto coral, plásticas e cênicas). Há que se atentar para que ela não seja colonizada e reduzida a estratégia educativa, bem como para que a decolonialidade não se torne um discurso superficial ou panfletário.

Por isso, esse debate "trata-se de uma discussão que necessita se desenvolver no âmbito epistemológico, formativo e político-institucional" (Severo; Machado; Rodrigues, 2014, p. 19) para que haja garantia de uma base sólida de pensamento e trabalho.

Na esteira de tais reflexões, o artigo *Arte-educação e seus desdobramentos à formação pedagógica*, Conte, Habowski, Piedade e Milbradt (2021), discute as contribuições da arte-educação para os processos educativos e, especialmente, para a formação docente socialmente engajada e, quem sabe, decolonial, sendo, portanto, um campo profícuo. O artigo parte da premissa de que a dimensão estético-expressiva ainda está desvalorizada nos contextos educacionais em função de um pensamento predominantemente racionalista e normativo que habita o campo escolar em razão do conhecimento.

Como contraponto, os autores atribuem ao pensamento artístico o caráter de experiência formativa capaz de mobilizar vários aspectos humanos, tais como: sensibilidade, imaginação, criatividade, expressão, interação social e, especialmente, produção de sentidos, possibilitando outros modos de relação dos sujeitos com os contextos que habitam, escolares ou não. Nesse sentido, a arte-educação deveria oferecer condições para que os educandos experimentem, criem, interpretem, expressem sentidos e construam os seus próprios, reconhecendo a pluralidade das experiências culturais, o que coaduna com o pensamento construído até aqui sobre o tripé arte, decolonialidade e educação social; a considerar a fissura epistemológica proposta pelos autores ao compreender a arte-educação como campo de possibilidades de criação e recriação de sentidos educativos como resistência à padronização da experiência escolar.

Aproximando ainda mais do debate, a tese *Do encontro arte-museu-educação: uma perspectiva arqueogenealógica*, Prates (2019), investiga criticamente a constituição histórica das relações entre arte, museu e educação, a partir de um percurso histórico, problematiza a naturalização pouco reflexiva da ideia de que a ampliação do acesso aos espaços expositivos corresponderia, diretamente, à democratização da cultura e à emancipação das pessoas visitantes do espaço museal e/ou expositivo. A pesquisa, de modo bastante contundente, desloca a atenção dos efeitos supostamente benéficos da ação educativa dos museus para as condições históricas que tornaram possível atribuir a essas instituições uma função formativa cada vez mais abrangente, tornando-as pedagogizantes.

Desta maneira, formula a hipótese de que a expansão e a consolidação do encontro arte-museu-educação podem ser compreendidas como parte desse processo de "pedagogização", no qual o propósito educativo se disseminaria pelo tecido social e passaria a orientar, quase unilateralmente, os modos de perceber e interpretar a experiência artística. Para a autora, a perspectiva da pedagogização não é necessariamente um problema, sua crítica se situa na naturalização absoluta de que a arte ou o museu, ou

ainda, a arte no museu, tem por obrigação educar o público visitante. O problema habita, portanto, quando a experiência da arte se torna experiência de aprendizado ou de formação, obrigatoriamente.

A tese de Prates (2019) provoca uma parada e uma mudança de curso no pensamento que une arte-museu-educação, tal interrupção revela o quanto existem práticas normativas no espaço museal que coadunam com os limites impostos pelo pensamento colonial. Prates e Aquino (2024), no artigo *O encontro arte-museu-educação e a invenção de espectadores-alunos perenes*, questionam a certeza existente no discurso da sociedade quanto ao caráter educativo da arte, como se todos os visitantes, antecipadamente, já se sentiriam compelidos a aprender alguma coisa ao visitar uma exposição de arte. Para os autores, o paradoxo é evidente, quanto mais se afirma a necessidade de educar pela arte, mais é evidenciado que o espectador precisa ser educado, haveria então um processo de pensamento emancipatório aí? Desse modo, para os autores, seria urgente produzir o imprevisível e o dissenso, só assim seria possível alcançar a emancipação do pensamento. Uma vez que os processos educativos dessa tríade arte-museu-educação, tais como levantados na tese de Prates (2019) e elencados no artigo de Prates e Aquino (2024), tendem a manter e promover um viés educativo moderno de resultados antecipadamente previstos e controlados, diante disso, defendem a invenção de “espectadores-alunos perenes”.

À guisa de concluir essa parte, a aproximação entre arte contemporânea, decolonialidade e educação social não pode ser compreendida como uma relação instrumental, como anteriormente mencionado, tampouco como garantia antecipada de emancipação reflexiva dos sujeitos. Ao contrário, a potência desse encontro parece residir justamente na possibilidade de preservar a abertura, a indeterminação e o dissenso que atravessam a experiência artística e educativa. Se uma perspectiva decolonial pressupõe o tensionamento das hierarquias, das universalizações e dos regimes de saber historicamente instituídos, seria contraditório substituir uma ordem epistemológica por outra igualmente prescritiva, ainda que orientada por princípios de inclusão, participação ou emancipação.

Nesse sentido, o diálogo com Prates (2019) e Prates e Aquino (2024) permite complexificar a própria defesa da educação social desenvolvida neste estudo: não se trata de atribuir à arte a tarefa de educar, conscientizar ou transformar o sujeito, mas de produzir condições para encontros nos quais diferentes saberes, experiências e modos de existência possam entrar em relação sem que suas consequências sejam previamente determinadas e minuciosamente planejadas. É precisamente nessa abertura ao não previsto que a articulação entre arte, educação social e decolonialidade pode adquirir força político-epistêmica, não por conduzir os sujeitos a um destino formativo previamente estabelecido, mas por desestabilizar as formas naturalizadas de ver, conhecer e habitar o mundo.

CONCLUSÕES

Ao longo deste artigo, buscou-se analisar de que modo a perspectiva decolonial, em articulação com a educação social, pode reconfigurar os espaços expositivos de arte contemporânea, compreendidos como instâncias de fruição estética e como dispositivos educativos, políticos e sociais. Partiu-se do

entendimento de que a arte contemporânea, ao tensionar narrativas hegemônicas e ao incorporar pautas raciais, de gênero, de classe e de territorialidade, abre fissuras no campo institucional da arte e possibilita a emergência de outras epistemologias, saberes e modos de existência historicamente subalternizados.

A reflexão desenvolvida permitiu sustentar que a decolonialidade, mais do que um tema ou um recurso discursivo, configura-se como uma prática político-epistêmica que exige deslocamentos concretos nos modos de pensar, agir, curar, educar e se relacionar com o outro. Nesse sentido, evidenciou-se que a simples ampliação da diversidade nos espaços expositivos não garante, por si só, uma postura decolonial se não vier acompanhada de transformações estruturais, éticas e institucionais que enfrentem a colonialidade ainda operante no sistema da arte e da educação.

É nesse ponto que a educação social se apresenta como um campo potente de aproximação e fortalecimento das práticas decoloniais. Ao conceber a educação como um processo social, coletivo, histórico e situado, a educação social desloca a lógica instrucional e mercadológica da aprendizagem, favorecendo experiências formativas baseadas na circularidade, no encontro, na escuta e na construção compartilhada de sentidos. Quando articulada aos espaços expositivos de arte contemporânea, essa perspectiva amplia o papel educativo das instituições culturais, compreendendo-as como territórios de disputa simbólica, de formação crítica e de produção de narrativas contra-hegemônicas.

Sustenta-se, portanto, que não há hierarquia entre arte contemporânea, decolonialidade e educação social, mas uma relação de coimplicação. Cada uma dessas dimensões potencializa as outras, desde que não sejam instrumentalizadas ou esvaziadas de seu conteúdo político. A arte não pode ser reduzida a estratégia pedagógica; a decolonialidade não pode ser convertida em linguagem performativa desprovida de ação; e a educação social não pode ser capturada por lógicas neoliberais, que fragilizam seu caráter emancipatório.

Por fim, reconhece-se que o debate em torno do embranquecimento, da mercantilização e da captura do termo “decolonialidade” e da educação social pelo sistema neoliberal é urgente e necessário. Contudo, este artigo não teve como objetivo aprofundar tal discussão, mas indicar sua existência como um alerta crítico e como uma convocação a investigações futuras. Ao assumir essa delimitação, reafirma-se a intenção central do texto: contribuir para o fortalecimento de uma compreensão crítica da educação social e da decolonialidade nos espaços expositivos, compreendendo-os como campos de resistência, de aprendizagem coletiva e de reinvenção das práticas culturais e educativas no contemporâneo.

Nesse horizonte, o pensamento e a atitude decolonial não se encerram neste texto. Ao contrário, expandem-se na continuidade das perguntas, nas experiências compartilhadas e nas práticas que se constroem no encontro com o outro. A aprendizagem, assim como a produção de sentido, é circular, relacional e necessariamente coletiva.

AGRADECIMENTOS

À FAPES – Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo, por financiar a pesquisa "Museu e Educação" no intervalo de 2024-2026 (Edital 21/2023), que proporcionou condições à produção deste texto.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade. *In*: RIOS, Flávia; SANTOS, Marcio André dos; RATTS, Alex (org.). **Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2023. p. 99-104.

CARNEIRO, Amanda. Violentamente pacífica: arte, decolonialidade e inserção institucional. *In*: LIMA, Diane (org.). **Negros na piscina**: arte contemporânea, curadoria e educação. São Paulo: Fósforo, 2023. p. 50-57.

CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano; PIEDADE, Juliane de Almeida; MILBRADT, Carla. Arte-educação e seus desdobramentos à formação pedagógica. **Acta Scientiarum,** Maringá**,** v. 43, e47923, 2021. DOI: http://doi.org/10.4025/actascieduc.v43i1.47923. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/pdf/actaeduc/v43/2178-5201-aseduc-43-e47923.pdf. Acesso em 01 set. 2026.

HAN, Byung-Chul. **A crise da narração**. Petrópolis: Vozes, 2023.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando. Estabelecer algumas coordenadas para transitar pela proposta do livro. *In*: HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando; ANGUITA, Marisol (org.). **Uma pedagogia desobediente**: tecendo a sala de aula e a vida escolar a partir de projetos de indagação. Porto Alegre: Artmed, 2025. p. 15-99.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, Diane (org.). **Negros na piscina**: arte contemporânea, curadoria e educação. São Paulo: Fósforo, 2023.

MAGRO, Adriana. **A significação do espaço escolar**. Vitória: Edufes, 2022.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

PAIVA, Alessandra Simões. **A virada decolonial na arte brasileira**. São Paulo: Minerva, 2022.
PINHEIRO, Bárbara Carine Santos. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PRATES, Adriana Pedrassa. **Do encontro arte-museu-educação**: uma perspectiva arqueogenealógica. 405 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

PRATES, Adriana Pedrassa; AQUINO, Julio Groppa. O encontro arte-museu-educação e a invenção de espectadores-alunos perenes. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, e290005, 2024. DOI: http://doi.org/10.1590/S1413-24782024290005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Nzj6ZKV3WyXypvBrryPJ3Mk/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 01 set. 2026.

RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos metodológicos. *In*: BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 69-77.

SAFATLE, Vladimir. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. *In*: SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson; DUNKER, Christian (org.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 17-46.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu /PISEAGRAMA, 2023.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; MACHADO, Érico Ribas; RODRIGUES, Marli de Fátima. Pedagogia, Pedagogia social e Educação social no brasil: entrecruzamentos, tensões e possibilidades. **Interfaces Científicas - Educação**, Aracaju, v. 3, n. 1, p. 11-20, out. 2014. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/1635/976. Acesso em 15 set. 2026.

SOUZA, Roseli Trevisan Marques; CATANI, Afrânio Mendes. Educação escolar e educação social: uma interação a favor da cidadania. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 50-68, set./dez. 2016. Disponível em: https://editorarevistas.mackenzie.br/tint/article/view/9388/6292. Acesso em 15 set. 2026.

Submetido: 19/02/2026
Correções: 30/08/2026
Aceite Final: 12/09/2026