

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Fabiola Ortiz

**CURADORIA DECOLONIAL: MULHERES ARTISTAS, ARTE
EDUCAÇÃO E ENSINO MÉDIO**

São Caetano do Sul – SP

2026

FABÍOLA ORTIZ

**CURADORIA DECOLONIAL: MULHERES ARTISTAS, ARTE
EDUCAÇÃO E ENSINO MÉDIO**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação –
Mestrado Profissional - da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de
Professores e Gestores**

Orientadora: Profa. Dra. Priscila Ferreira Perazzo

**São Caetano do Sul – SP
2026**

FICHA CATALOGRÁFICA

ORTIZ, Fabíola

Curadoria decolonial: mulheres artistas, arte-educação e ensino médio./ Fabíola Ortiz, 2026

96. p. il. Color.

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado em Educação, 2026.

Orientação: Profa. Dra Priscila F. Perazzo

1. Curadoria educativa 2. Arte educação 3. Decolonialidade
4. Formação de professores 5. Object Based Learning.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Leandro Campi Prearo

Pró-reitor de Pós-graduação e Pesquisa

Prof. Dr. Eduardo de Camargo Oliva

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em ____/____/____ pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Profa. Dra. Priscila Ferreira Perazzo (USCS)

Profa. Dra. Ana Silvia Moço Aparício (USCS)

Prof. Dr. João Batista Freitas Cardoso (UPM)

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não foi construído de forma solitária. Ele é resultado de encontros, escutas, atravessamentos e apoios que se deram ao longo do percurso do mestrado e tornaram possíveis a permanência, a pesquisa e a escrita.

À minha orientadora, Profa. Dra. Priscila Ferreira Perazzo, pelo acompanhamento atento, incentivo e confiança em mim e no meu propósito, contribuindo para que esta pesquisa ganhasse forma, densidade e clareza. Os nossos diálogos ao longo do percurso foram fundamentais para a construção do presente trabalho.

À banca examinadora, pelas contribuições que qualificaram a pesquisa e ampliaram os horizontes teóricos e metodológicos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da USCS, pelo espaço de formação, pesquisa e reflexão crítica, e aos professores e professoras que, ao longo do curso, contribuíram para ampliar repertórios, tensionar certezas e fortalecer o pensamento pedagógico e político que atravessa esta investigação.

À minha escola, pela oportunidade de expandir as minhas práticas pedagógicas e pela disponibilidade para que a pesquisa pudesse ser executada. Aos estudantes que participaram da pesquisa, pela presença, pelas perguntas, pelos silêncios e pelas reflexões que deram sentido concreto às discussões aqui apresentadas.

Às amigas e aos amigos colegas de percurso, que sustentaram afetivamente esse processo, oferecendo escuta, cuidado e presença.

Por fim, a todas as mulheres artistas, educadoras e pesquisadoras que vieram antes, que abriram caminhos e tornaram possível pensar e praticar uma educação artística comprometida com a valorização e visibilidade de outras narrativas.

RESUMO

Esta dissertação insere-se no campo da arte educação e investiga a curadoria educativa como prática pedagógica situada, articulada a perspectivas decoloniais no ensino das artes visuais. O estudo parte da constatação da invisibilidade recorrente de mulheres artistas em currículos escolares e materiais didáticos do Ensino Médio, o que contribui para a manutenção de narrativas hegemônicas e para a limitação dos repertórios visuais dos estudantes. Diante desse contexto, o problema de pesquisa consiste em compreender de que modo a curadoria educativa, orientada por pressupostos decoloniais, pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas que ampliem repertórios, tensionem ausências históricas e promovam experiências estéticas críticas no ensino das artes visuais. Assim, o objetivo geral do trabalho é investigar as potencialidades da curadoria educativa decolonial no Ensino Médio a partir da visibilização de mulheres artistas. Para tanto, adota-se uma abordagem qualitativa, de caráter interventivo, desenvolvida em contexto escolar, tendo como procedimento metodológico a realização de uma sequência de atividades fundamentadas no *Object Based Learning*. O referencial teórico articula contribuições dos campos da arte-educação, da mediação cultural, da cultura visual, da interculturalidade crítica e do pensamento decolonial, abordando as relações entre currículo, poder, experiência estética e construção de sentidos. Os resultados indicam que a curadoria educativa, compreendida como gesto pedagógico intencional e situado, favorece o engajamento dos estudantes, amplia repertórios visuais e contribui para a problematização de narrativas hegemônicas no ensino das artes visuais. Conclui-se que práticas curatoriais decoloniais no contexto escolar constituem um caminho potente para a construção de uma educação artística crítica, sensível às diferenças e comprometida com a valorização de narrativas historicamente silenciadas. Como produto educacional, a pesquisa apresenta um caderno educativo destinado a professores de artes visuais, contendo propostas pedagógicas e orientações para a implementação de práticas de curadoria educativa decolonial no Ensino Médio.

Palavras-chave: curadoria educativa; arte-educação; decolonialidade; formação de professores; *Object Based Learning*.

ABSTRACT

This dissertation is situated within the field of art education and investigates educational curatorship as a situated pedagogical practice articulated with decolonial perspectives in the teaching of visual arts. The study is grounded in the recognition of the recurring invisibility of women artists in high school curricula and teaching materials, which contributes to the maintenance of hegemonic narratives and to the limitation of students' visual repertoires. Within this context, the research problem seeks to understand how educational curatorship, guided by decolonial principles, can contribute to the development of pedagogical practices that expand repertoires, challenge historical absences, and promote critical aesthetic experiences in visual arts education. The general objective of the study is to investigate the potential of decolonial educational curatorship in high school through the visibility of women artists. The research adopts a qualitative and intervention-oriented approach, developed in a school context, and uses a sequence of activities based on *Object Based Learning* as its main methodological procedure. The theoretical framework articulates contributions from art education, cultural mediation, visual culture, critical interculturality, and decolonial thought, addressing the relationships between curriculum, power, aesthetic experience, and meaning-making. The results indicate that educational curatorship, when understood as an intentional and situated pedagogical gesture, fosters student engagement, expands visual repertoires, and contributes to the questioning of hegemonic narratives in visual arts education. It is concluded that decolonial curatorial practices in the school context represent a powerful pathway toward the construction of a critical art education that is sensitive to differences and committed to the recognition of historically silenced narratives. As an educational product, the research presents an educational booklet aimed at visual arts teachers, containing pedagogical proposals and guidelines for the implementation of decolonial educational curatorship practices in high school.

Keywords: Educational Curatorship; Art Education; Decoloniality; High school; Object Based Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Modelo de interação do objeto do Programa de Educação para Museus e Galerias.....	50
Figura 2	Ciclo de aprendizagem de Kolb.....	53
Figura 3	"Mulheres e o Cão", Marisol Escobar, 1963-64.....	55
Figura 4	Obra "Women and dog", de Marisol Escobar (1964).....	66
Figura 5	Obra Yo Mama - Wangechi Mutu (2003).....	72
Figura 6	Obra Bester I, Mayotte, de Zanele Muholi (2015).....	77
Figura 7	Caderno educativo.....	87
Figura 8	Labirinto da curadoria.....	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Levantamento de pesquisas na BDTD e Scielo (2025)	27
Quadro 2	Levantamento de pesquisas, artigos e publicações em periódicos (2025)	28

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCBB-SP	Centro Cultural Banco do Brasil de São Paulo
DfES	<i>Department for Education and Skills</i>
EBAC	Escola Britânica de artes criativas e tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MAM	Museu de Arte Moderna
MARCO	Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul
MASP	Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand
MoMA	<i>Museum of Modern Art</i>
PBL	<i>Project Based Learning</i>
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
STEM	<i>Science, Technology, Engineering and Mathematics</i>

SUMÁRIO

MEMORIAL	15
1 INTRODUÇÃO	20
1.1 Ensino decolonial das artes: um problema da realidade escolar	21
1.2 Pergunta-problema e objetivos da pesquisa	24
1.3 Justificativa da pesquisa	25
1.4 Pesquisas correlatas sobre o tema	26
1.5 A estrutura do trabalho	30
2 ARTE EDUCAÇÃO E MEDIAÇÃO CULTURAL	33
2.1 O conceito de curadoria educativa para além de museus.....	35
2.2 Metodologias ativas e recursos pedagógicos	37
3 CULTURA VISUAL, IDENTIDADE E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA	40
3.1 A cultura visual e a formação de repertório	40
3.2 A experiência estética e a mediação cultural	41
3.3 A invisibilidade de mulheres artistas nas artes visuais	43
4 INTERCULTURALIDADE, DECOLONIALIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	46
4.1 Interculturalidade crítica e currículo	47
4.2 Decolonialidade e racismo epistêmico	48
5 PERCURSO DA PESQUISA E O OBJECT BASED LEARNING	49
5.1 Object based learning	49
5.2 Procedimentos no campo de intervenção	53
6 A SALA DE AULA: RESULTADOS ENCONTRADOS	58
6.1 Women and dog de marisol escobar	65
6.2 Yo mama de wangechi mutu	70
6.3 Da corporeidade híbrida de wangechi mutu à autorrepresentação política em zanele muholi.....	76
6.4 Desafios da pesquisa e da intervenção pedagógica	82

7 PRODUTO EDUCACIONAL: CADERNO EDUCATIVO	87
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	93

MEMORIAL

Quando reflito sobre os atravessamentos que me transformaram, ora pela intensidade como tomaram algo de mim, ora por terem semeado algo de concreto, recordo-me da primeira educadora em minha vida: a minha madrinha de batismo, professora da Educação Infantil da prefeitura do município de Paulínia, em São Paulo. Esse processo de buscar minhas memórias escolares remonta ao que Baliscei e Costa (2024) descrevem como um ato de “educação da memória”, no qual a escola e os agentes educativos tornam-se não apenas espaços de aprendizado formal, mas também lugares de construção e preservação de memórias que moldam a identidade dos sujeitos ao longo da vida. Assim, cada ação e atividade propostas por ela em minha primeira infância deixaram marcas profundas que, mesmo em meio às desestruturas, faziam do brincar um respiro.

Entre tantas mudanças de casas e de estrutura familiar, os meus estudos na escola sofreram muitas oscilações: as brincadeiras foram substituídas por métodos rigorosos de memorização, classificação e pouquíssima conexão com os meus repertórios e muito menos com o ambiente ao meu redor. Por sorte, descobri, na dança e na música, linguagens que despertavam a minha curiosidade sobre o gostar de aprender.

Quando cheguei ao fim do curso no Ensino Médio — e, portanto, diante da escolha de uma carreira a seguir, com o enfrentamento do vestibular — eu estava bastante convicta de que, se quisesse gostar de estudar, deveria tentar seguir algo que me tocasse profundamente. Como nos filmes a que assistia, identificando-me com personagens ou com a assimilação que fazia entre dança e o movimento da vida, eu me propus a cursar três anos de um curso profissionalizante de teatro, que unia a maioria desses saberes. Entretanto, isso ainda não correspondia à minha realidade social, em virtude da pressão financeira para conseguir exercer aquilo que a minha família chamaria de “profissionalidade”: a preocupação não era que eu me tornasse uma profissional reflexiva, como diria Schön (2000), mas que a minha profissão fosse validada e gerasse retorno financeiro.

O teatro me rendeu diversos processos e métodos criativos; um deles era o de procurar, nas narrativas visuais dos quadros dos museus, as histórias que eu poderia contar para o público. Tive um professor que me marcou de forma profunda e deixou

marcas e feridas que ora me impulsionaram para me provar o contrário, ora me faziam voltar para casa com a certeza de que nunca mais pisaria em um palco. Esse mesmo professor marcou essa minha experiência pela exigência de consumir cinema alternativo. Paulo Freire me atravessou quando afirmei que a leitura do mundo precede a leitura das palavras, pois, de fato, a experiência e a imagem da experiência viva sempre me interessaram muito.

Sendo assim, ingressei no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade Paulista de Artes em 2014. A escolha surgiu da motivação em trabalhar em museus de arte e exposições. Logo no primeiro semestre, tive a oportunidade de estagiar no setor de educação do Museu da Imagem e do Som (MIS) em São Paulo e, devido à experiência enriquecedora com o público que conversava, decidi direcionar os meus estudos e pesquisas para a arte-educação em museus.

Nos últimos dois anos do curso de licenciatura, fui contratada para trabalhar como estagiária de supervisão do educativo do Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB). Considero essa a experiência mais importante da minha trajetória como educadora. Tive a oportunidade de observar diversos professores em suas visitas, participar de formações em arte e em educação, testar pesquisas na área e refletir sobre elas. Foi o momento em que me descobri educadora. Na ausência de um deles, precisei substituir uma visita a uma exposição sobre Picasso e, dali em diante, todas as oportunidades de estar no museu como educadora foram aproveitadas por mim até o último dia de estágio. Ali nasceu a eu-educadora.

O meu envolvimento foi tamanho, a ponto de criar e desenvolver materiais e objetos educativos autorais para as exposições, além de participar de grupos de estudos e aplicação de jogos direcionados à acessibilidade e inclusão. Como reflexo do meu entusiasmo e da minha verdadeira dedicação a tudo o que pude absorver e aprender, criei um objeto mediador (uma árvore sensorial) para ser utilizado em visitas mediadas, com o propósito de demonstrar, de forma tátil, o conceito da transformação da abstração para o concreto nas obras do artista Piet Mondrian, especialmente para visitantes cegos.

Desse experimento, surgiu a minha monografia de conclusão de curso: “Objetos mediadores e a experiência estética nas Artes Visuais - Um estudo sobre as ações educativas do CCBB-SP”, orientado pela Prof.^a Dr.^a Lilian do Amaral Nunes. A pesquisa, a elaboração e a aplicação desse objeto mediador alimentaram um desejo

genuíno de seguir buscando uma linha de pesquisa acadêmica que pudesse sanar defasques metodológicos durante o ensino e aprendizagem das artes, oferecendo soluções e recursos educativos a partir da real necessidade de um educador e/o equipe educativa.

Concomitantemente, ao fim da graduação, cursei uma matéria optativa na Universidade de São Paulo, intitulada "Cultura Visual no séc. XIX – Museus, exposições universais e cidades". Na ocasião, tive a oportunidade de conhecer a docente Prof.^a Dr.^a Heloisa Barbuy, que me incentivou nos estudos sobre museologia. Ela foi membro da banca examinadora da minha apresentação de trabalho de conclusão de curso.

Com o incentivo acadêmico de Barbuy, após o fim da graduação, decidi me aprofundar nos estudos sobre museus, cursando disciplinas como aluna especial do mestrado do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Museologia da Universidade de São Paulo. Com o fim do meu contrato como estagiária no Centro Cultural Banco do Brasil, continuei trabalhando em exposições de arte no Serviço Social do Comércio (Sesc), e então migrei definitivamente para a educação formal de arte em 2017, como professora de artes visuais para crianças do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

O primeiro contato que tive com a educação de artes em sala de aula gerou grande impacto e me trouxe muitos questionamentos, devido à enorme lacuna referente aos recursos pedagógicos que conectam a cultura visual à vida, ao afeto. A mediação de obras de arte aprendida nos museus possibilitou-me planejar e implementar: etapas de investigação durante visitas a galerias, conexão afetiva e análise de objetos de arte, além de muitos outros recursos que incluíssem mais de um tipo de percepção, oferecendo diferentes ferramentas para diversos perfis de alunos e visitantes.

Em razão desse incômodo, dediquei-me a estudar e levar os recursos e as metodologias de mediação de obras de arte aprendidos ao longo da minha trajetória em museus para a sala de aula. Em 2018, tive a oportunidade de realizar um curso de formação do *Teachers Institute* em Nova Iorque, nos museus do MoMA, *Guggenheim* e *Metropolitan Museum*, sobre estratégias de ensino baseadas no uso de objetos de arte como base para investigações interdisciplinares. A formação me permitiu adquirir mais recursos práticos e referências bibliográficas sobre autores que

dedicam suas pesquisas às metodologias ativas. Desde então, a minha trajetória no ensino formal foi ganhando profundidade.

Entre 2018 e 2022, lecionei a disciplina “Artes visuais” para o Ensino Fundamental I e II no Colégio Soka do Brasil. Durante o período, pude colocar em prática os exercícios e atividades que havia experienciado durante a formação, dedicando-me concomitantemente ao curso de Especialização em Arte e Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo.

Imersa nos estudos em educação e em minha própria experiência diária como educadora, do resultado de uma visita mediada à Pinacoteca com um grupo de estudantes, escrevi a monografia intitulada: “A experiência estética no contexto Soka do ensino das artes: recursos pedagógicos do museu para a sala de aula”, orientada pela Prof.^a Dr.^a Maria Christina Rizzi de Souza Lima. Nela, pude detalhar não só o processo da mediação em galeria utilizando recursos pedagógicos, mas também a continuação das reflexões do grupo em sala de aula, com o objetivo de integrar o museu à escola.

Ao convidar e integrar professores de outras disciplinas à minha visita ao museu, pude perceber o quanto os objetos de arte e os recursos de mediação lhes eram igualmente interessantes, sendo utilizados em outros campos e assuntos, criando-se uma conexão transdisciplinar. Assim, nesse mesmo período, preparei uma aula para um pequeno grupo de docentes com exemplos de propostas poéticas e recursos de mediação de arte para que pudessem utilizar em sala de aula. O grupo respondeu positivamente à experiência, despertando em mim a vontade de me aprofundar em tal pesquisa.

Paralelamente, pude ministrar uma segunda experiência sobre o assunto em 2022, a convite da Escola Britânica de Artes e Tecnologia (EBAC), no curso criado por mim, intitulado: “Arte do museu para a sala de aula”, em que realizei diversas atividades com o público, experienciando as estratégias de mediação de obras de arte que criei e aprendi ao longo dos anos. Na mesma instituição, ofereci um curso intitulado “Mulheres na história da arte”, trazendo uma perspectiva decolonial para a arte-educação. Nunca havia me sentido tão no meu próprio lugar; de pequena, senti-me gigante. Era ali, com elas, as mulheres, que eu poderia me ver plena e preenchida.

Diante das minhas experiências como educadora em museus e posteriormente facilitando a vivência de outros educadores, vejo que a minha investigação sobre a

transposição da cultura visual do museu para a sala de aula por meio da afetividade e do protagonismo do aluno é — e sempre será — o meu grande tema de interesse, uma vez que o museu, suas memórias e a vida são indissociáveis.

Quando trouxe à tona dezenas de exemplos de mulheres artistas no meu *workshop* sobre mulheres nas artes, percebi o impacto e a ressonância disso nos educadores e estudantes. Na ocasião, constatei a relevância do que construí até o momento: pensar a mediação a partir do afeto, da diversidade e das narrativas excluídas.

Acredito que a busca do aprimoramento da minha profissionalidade está no campo do desenvolvimento, da pesquisa e da aplicação dos conceitos pedagógicos aos quais eu propus me aprofundar no Mestrado. Vale lembrar que, ao tratar de decolonialidade, ainda existem muitas lacunas bibliográficas de autores não ocidentais narrando suas próprias perspectivas acerca das narrativas invisibilizadas. Encontrar mais referências teóricas e imagéticas sempre será um grande objetivo dentro do meu papel de educadora das artes visuais. Desse modo, consigo pensar nas mulheres que vieram antes de mim e de que forma isso se reflete nas peças de cerâmica que faço, bem como nas histórias das imigrantes e migrantes da minha família que, por tanto tempo, ficaram invisíveis, soterradas e subestimadas. Vivam as mulheres latinas.

1 INTRODUÇÃO

O ensino formal de arte no Brasil sofreu diversas mudanças ao longo do tempo. Mesmo com as importantes contribuições de autores que influenciaram o campo da arte-educação, como Barbosa (2012), por meio da proposição da abordagem triangular, e Franz (2001), com o ensino da leitura crítica de imagem, o tema ainda apresenta lacunas não resolvidas, no que se refere ao processo de criação de uma curadoria educativa que fomente, de maneira simultânea, uma compreensão crítica e estética da arte em perspectiva intercultural e decolonial.

Segundo Chagastelles e Arcuri (2015), na tentativa de se ofertar um ensino interdisciplinar, o currículo nacional abrange as artes de forma ampla em suas linguagens. Por conseguinte, muitas vezes exige-se que um mesmo professor especialista de um conteúdo (seja de artes visuais, música, dança ou teatro) ministre linguagens das artes não vivenciadas durante sua formação docente.

A fim de dar profundidade ao estudo dessa temática, contribuindo para a elaboração do pensamento crítico e a possibilidade de criação de uma experiência significativa para os estudantes, é necessário refletir sobre o potencial dos recursos educativos e metodologias oferecidos por museus, galerias e outras instituições. Além de aprofundar o conteúdo proposto nas escolas, tenciona-se, ao mesmo tempo, aproximar os alunos de situações de aprendizagem múltiplas, visando a oferecer uma curadoria educativa diversa, interdisciplinar e decolonial.

De antemão, cabe explicar que atividades voltadas à experiência estética no encontro entre obra e espectador são nomeadas de formas diferentes, a depender do ambiente e da proposta pedagógica. Na perspectiva de Vianna e Rezende (2016), o termo “mediação” é, na maioria das vezes, destinado a espaços como museus e galerias de arte, enquanto, na educação formal, os termos “apreciação” e “fruição” são cunhados como partes inerentes do processo metodológico dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Para além do potencial dos recursos pedagógicos utilizados na mediação cultural em espaços expositivos, partimos do pressuposto de que tais espaços viabilizam uma possibilidade de contato com perspectivas plurais da história da arte e de seus artistas. Entretanto, a conexão entre o público estudante e o museu ainda não está consolidada, sendo raras as visitas de escolas, promovidas durante o ano. Por

vezes, elas são fomentadas apenas por um pequeno número de professores e repletas de desafios, tais quais: a não inclusão no calendário e no currículo escolar, a falta de preparo dos grupos antes da visita e o abandono da reflexão em sala de aula após a visita. Podemos apontar, ainda, que diversos museus localizados em São Paulo — como o Museu Afro Brasil, o Museu Assis Chateaubriand (Masp) e o Museu de Arte Moderna (MAM) — oferecem cadernos educativos e materiais de apoio ao professor, os quais podem colaborar para o aprofundamento do conteúdo visto dentro das galerias em futuras sequências didáticas aplicadas após a visita.

A crítica e a reflexão concernentes à formação do caráter identitário das artes visuais também contribuem para uma aproximação dos estudantes com a sua própria cultura. Por consequência, incentiva-se a salvaguarda do patrimônio cultural que os cerca, seja ele de cunho popular, seja de herança de povos que, ainda hoje, não ocupam espaço de protagonismo no sistema de ensino.

Na perspectiva de Barbosa (2022), que foi aluna de Paulo Freire, o colonialismo transforma os seres humanos em opressores e oprimidos. Assim, a nós cabe conscientizar os oprimidos de sua situação social, com vistas a não cultivarem o desejo de serem opressores (Freire, 2001 *apud* Barbosa, 2022). Nessa mesma direção, Mae (2022) enfatiza o potencial da educação conscientizadora para romper o círculo vicioso e trazer a provocação sobre a relação entre Freire e a arte-educação, mencionando que, apesar de ele nunca ter escrito em específico sobre arte e seus campos correlatos, suas obras ofereceram, especialmente aos educadores desse campo, diversos norteamentos para uma educação artística libertária, fomentadora do pensamento crítico e decolonizado.

1.1 Ensino decolonial das artes: um problema da realidade escolar

O ensino decolonial das artes visuais na educação formal é essencial para garantir a representatividade e visibilidade de diferentes povos, etnias e gêneros. Desse modo, passamos a nos questionar sobre a possibilidade de fazer o recorte referente às mulheres latino-americanas, asiáticas e afro-diaspóricas.

Os dados apresentados por Silva (2016), que analisou quatro livros didáticos de arte aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mostram que artistas homens recebem mais espaço, tanto em número de páginas quanto em menções na seção “Palavra do artista”: das 24 seções visualizadas, apenas 5 são de

mulheres. A autora também menciona que, entre as mulheres presentes, as brasileiras são provenientes, em sua maioria, do Sul e do Sudeste. Com isso, um aspecto investigativo voltado para a interseccionalidade de gênero e raça começa a se delinear diante de nós.

No cenário educacional brasileiro, professores e escolas do ensino básico enfrentam dificuldades ao se depararem com um currículo proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse documento, o ensino das Artes exige do professor especialista o domínio de mais de uma linguagem artística, a saber: a música, o teatro, as artes visuais e a dança, para o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos. Consequentemente, além de perpassar por conteúdos que, muitas vezes, não são de seu domínio, fica a cargo do próprio docente realizar uma curadoria educativa dos conteúdos ofertados por meio do currículo e preencher algumas lacunas não suprimidas pelas plataformas disponibilizadas. Isso acarreta uma abordagem fragmentada dos assuntos, compacta e superficial, além de não oferecer uma possível curadoria que priorize referenciais de artistas e produções na perspectiva decolonial.

Essa dinâmica converge para um percurso cultural, social e pedagógico já conhecido, que reverbera, de forma sistêmica, as mesmas narrativas europeizadas, os mesmos modelos de representação branca e de heranças coloniais, os quais se repetem de forma estrutural:

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sua estrutura e currículo foram historicamente pensados para uma população homogênea, o que a torna pouco receptiva a estudantes que fogem desse padrão (Moreira; Candau, 2008).

Romper com os marcos pedagógicos da colonização e suas consequências de muitos séculos, desafiando-os, é um foco dos estudiosos que respaldam o presente estudo. Todavia, é importante comentar que muitas referências ainda são de origem norte americana e europeia; logo, seus pensamentos e recortes, com base em seus locais de fala, apoiam e desenvolvem as reflexões aqui realizadas, que se somam às de relevantes autoras latinas.

Sendo assim, quando nos apoiamos em estruturas, autores e recursos que se prestam a repensar a lógica colonial e seus imaginários, podemos apontar as instituições museológicas como fontes de material complementar e suplementar do

currículo e da escola. Tal orientação aparece de forma direta em diversos documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os guias do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Diante da proposta de analisar o potencial dos museus como suportes na ressignificação do imaginário cultural na educação decolonial, precisamos compreender quais são os referenciais estéticos e artísticos oferecidos pelos materiais didáticos da educação básica e quais narrativas de identidade e pertencimento perpetuam. Apesar das mudanças empreendidas ao longo dos anos no sistema de ensino, ainda não são plenamente executados parâmetros e leis que apoiam o ensino da diversidade e a preservação de memória, como se verifica nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs): a de nº 4024, de 1961, delibera sobre “a preservação e expansão do patrimônio cultural” (Brasil, 1961), e a de nº 9394, de 1996, trata da “consideração com a diversidade étnico-racial” (Brasil, 1996).

Tendo em perspectiva uma educação emancipatória, tal qual proposto por Freire (1996), em que o educando deve ter a liberdade de construir os seus próprios saberes baseados na sua experiência, em oposição a um ensino transmitido, há de se questionar: o que acontece com a formação de estudantes quando se deparam com obras de arte europeizadas nos materiais didáticos escolares? No que concerne à decolonialidade do ensino das artes, ainda existe a falta de referenciais artísticos não hegemônicos, de via não europeia. Nessa linha de pensamento, indagamos: como podemos modificar as percepções da identidade cultural ao fazer seleção e curadoria dos objetos de arte?

Sob a ótica da arte decolonial, vemos uma possibilidade de rompimento com discursos hegemônicos e, conseqüentemente, um avanço na representatividade de minorias historicamente marginalizadas, tais como mulheres latino-americanas, asiáticas e afro-diaspóricas. Em relação à estética decolonial, Tlostanova (2011, p. 19) explica:

El arte decolonial sigue deconstruyendo las oposiciones binarias de bello y feo, trágico y cómico, elevado y bajo. Estas coexisten y se interpenetran simultáneamente en la realidad, en la gente, en el arte, basadas en el principio de dualidad no-excluyente que se encuentra no sólo en la lógica multisemántica, sino también en muchas tradiciones y modelos epistémicos indígenas.

Em oposição ao que pode se pensar sobre a estética decolonial, a autora não pretende criar uma hierarquia entre as linguagens artísticas. Seu intuito é validar e dar visibilidade às heranças culturais deixadas à margem da sociedade e que desempenham papel importante na construção de uma identidade nacional, visto que o Brasil, como país colonizado, recebeu diversas influências e foi palco de processos migratórios diversos.

Barbosa (2022) parte da constatação de que o Brasil ainda está submetido ao colonialismo cultural, porém afirma que podemos construir nossa história da arte a partir das lutas artísticas em busca da decolonialidade e, assim, instituir nossa própria linha do tempo sem nos balizarmos a partir das classificações europeias. Nesse sentido, os museus e seus acervos, cujo propósito é revisar as suas narrativas hegemônicas, podem ser potentes aliados das escolas na busca e na construção de um repertório cultural que parta de uma herança popular e não europeia, fomentando um espaço aberto à construção crítica e contínua de conhecimento, caracterizada por Freire (1993) como fundamental à prática formativa dos educadores.

1.2 Pergunta-problema e objetivos da pesquisa

Ao apresentarmos uma proposta de curadoria educativa com potencial relevante para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, voltamo-nos para a questão da prática educativa docente de cunho decolonial. No que concerne à elaboração das propostas de aulas, a partir da publicação da Base Nacional Comum Curricular, nota-se uma lacuna na oferta de uma curadoria educativa com referencial visual de artistas mulheres artistas latinas, afro-diaspóricas e asiáticas no ensino das artes visuais nos materiais didáticos oferecidos. Ademais, faltam recursos pedagógicos voltados à formação de professores de caráter contínuo para que o ensino temático e transdisciplinar possa promover diálogo e pesquisa numa perspectiva decolonial dos assuntos abordados, no caso da presente pesquisa, no currículo do Ensino Médio.

Assim, percebemos que a educação enfrenta inúmeros desafios por conta da redundante ineficiência das propostas educativas aplicadas, que não buscam compreender a realidade dos educandos e muito menos proporcionam prazer durante o seu processo de formação. Por essa razão, propomo-nos a investigar obras de mulheres artistas marginalizadas e invisibilizadas nos livros de história da arte e,

consequentemente, nos livros didáticos, especificamente na linguagem das artes visuais. Para tal, as problematizações, reflexões e provocações apresentam imaginários, perspectivas e experiências significativas e diversas. Com isso, pretendemos auxiliar o docente do ensino público e privado a retratar temas transdisciplinares com postura decolonial.

A fim de chegarmos a tais propósitos, partimos, pois, do seguinte questionamento: Como podemos proporcionar uma educação artística de cunho decolonial, focada em uma curadoria educativa que visibiliza mulheres artistas, voltada para a experiência de estudantes do Ensino Médio? Para responder à indagação, definimos, como objetivo geral, fornecer parâmetros de curadoria educativa para o Ensino Médio, considerando uma educação artística de cunho decolonial para uma prática de atuação de professores de caráter formativo e contínuo.

1.3 Justificativa da pesquisa

A decolonização do ensino de artes visuais demanda uma transformação profunda das práticas pedagógicas, abrangendo a análise crítica dos currículos, a reconfiguração das estratégias de mediação cultural e, sobretudo, o reconhecimento das contribuições de grupos historicamente oprimidos e invisibilizados, como no caso aqui discutido: o das mulheres artistas latinas, afro-diaspóricas e asiáticas. Conforme destacam Barbosa (2022) e Freire (1996), a educação artística precisa ir além da simples transmissão de conhecimentos, promovendo uma reflexão sobre os processos de exclusão que moldaram os cânones artísticos e contribuindo para a construção de um pensamento crítico e emancipador.

Essa perspectiva exige a revisão dos conteúdos curriculares, de modo a romper com visões eurocêntricas e incluir narrativas pluralistas e diversas. Estudos como os de Silva (2016) e Felinto (2016) mostram que a ausência de mulheres artistas nos materiais didáticos ilustra dinâmicas de poder que precisam ser reveladas e enfrentadas. Kilomba (2019) aprofunda essa análise ao relacionar tais lacunas à presença de um racismo epistêmico que nega a legitimidade das produções artísticas de origem não europeia. Sendo assim, decolonizar o ensino das artes visuais não significa apenas incorporar novas estéticas ou nomes ao currículo; trata-se

primeiramente de questionar as hierarquias que determinam o que é considerado arte e quais narrativas tiveram visibilidade e protagonismo ao longo da história.

Nesse contexto, os museus assumem papel central, podendo se consolidar como espaços de questionamento devido à abertura para novas proposições e a à possibilidade de curadorias transdisciplinares em conjunto com uma mediação cultural crítica. Martins (2007) e Chatterjee (2009) argumentam que as práticas de mediação devem ser concebidas para ampliar as possibilidades de interpretação e estimular o diálogo entre as experiências dos estudantes e as diversas correntes artísticas. Essa abordagem está alinhada diretamente às reflexões de Candau (2008; 2020) sobre a educação intercultural, que destaca a importância de questionar as relações de poder que sustentam as práticas culturais e artísticas.

Além disso, a articulação entre teoria e prática é essencial para viabilizar tal transformação. Coutinho e Lia (2018) ressaltam a importância de metodologias de caráter participativo para a mediação, que envolvam os estudantes como protagonistas na investigação e produção de conhecimentos artísticos, desafiando as hierarquias hegemônicas. Essa perspectiva converge com as contribuições de Tlostanova (2011) sobre a busca de uma estética decolonial e de Mignolo (2008), que salienta a necessidade de questionar as raízes coloniais presentes nas instituições educativas e culturais.

Em síntese, a presente investigação justifica-se pela necessidade de propor práticas pedagógicas que promovam a valorização das diversidades culturais e a inserção de narrativas e produções artísticas de mulheres historicamente excluídas. Tendo por referência Oliveira e Candau (2010), essa transformação deve ter, como princípio ético, o reconhecimento e a legitimação dessas contribuições, como parte de um movimento mais amplo de reconstrução dos referenciais curriculares e das práticas educativas na arte-educação.

1.4 Pesquisas correlatas sobre o tema

Este estudo se insere em um campo de investigações que busca repensar o ensino e a curadoria das artes visuais sob uma perspectiva decolonial, interseccional e crítica, com destaque para a representatividade de mulheres artistas latino-americanas, afro-diaspóricas e asiáticas. Para tal, pretendemos lançar mão de

recursos pedagógicos que deem protagonismo à investigação do objeto de arte, propiciando a análise crítica dos referenciais hegemônicos.

Com vistas a fundamentar a presente pesquisa, em um primeiro momento, buscamos produções advindas de cursos de *stricto sensu* (mestrado e doutorado), publicadas entre 2016 e 2024. Assim, utilizamos as plataformas BDTD e Scielo, valendo-nos dos termos “Ensino decolonial em artes visuais” e “arte educação decolonial”, a partir dos quais obtivemos 8 resultados relevantes, que traziam semelhanças de objetivos e de palavras-chave. Por essa razão, todos foram selecionados por sua contribuição para nosso estudo. Ademais, notamos a presença de outros termos específicos que acompanham os títulos das pesquisas, como “educação antirracista” ou “contra colonialidade” que igualmente convergem e se conectam aos estudos da educação decolonial empreendidos pelos autores aqui referidos.

O quadro 1 apresenta uma síntese de trabalhos acadêmicos e referenciais teóricos que dialogam com a temática, tendo contribuído para a construção do problema de pesquisa, da justificativa e do referencial adotado.

Quadro 1- Levantamento de pesquisas na BDTD e Scielo (2025)

Pesquisador/entidade	Ano/Universidade	Título	Palavras-chave
ANDRADE, Vanessa Silva	2023, Universidade Federal de Goiás	Decolonialidade e uma educação antirracista no ensino de artes: escrituras e resistências	Arte-Educação Decolonial; Educação Antirracista;
BEZERRA, Paula Francinete Barros	2016, Universidade Federal do Maranhão	As relações entre arte contemporânea, mediação e cultura visual: uma contribuição à pedagogia do imaginário	Cultura Visual; Mediação Cultural;
BISTRICHI, Claudia Rekowsky	2023, Universidade federal de Pelotas	Direitos humanos decoloniais e cultura visual: práticas pedagógicas em artes visuais	Gênero; Decolonialidade; Ensino de Arte; Educação Básica; América Latina
LIMA, Caciano Silva	2020, Universidade Católica Dom Bosco	A relação dos sentidos dos arte-educadores no Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul (MARCO): em busca de uma educação decolonial	Mediação Cultural; Arte-Educação Decolonial
SANTOS, Renata Aparecida Felinto dos	2016, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes	A construção da identidade afrodescendente por meio das artes visuais contemporâneas: estudos de produções e de poéticas	Arte; Diáspora Africana; Arte afrodescendente

SINÃNI, Marília Claudia Favreto	2023, Universidade Federal de Pelotas	Imagens e memórias: tecendo caminhos para uma educação estética libertadora e decolonial	Direitos humanos; Visualidades; Ensino de artes visuais; Formação de professores
SUZUKI, Clarissa Lopes.	2022, Universidade de São Paulo	Outras memórias, outras histórias: contra colonialidade e o saber como construção coletiva e emancipatória na educação antirracista das artes	Contra colonialidade e Decolonialidade na Educação das Artes; Epistemologias Afro Brasileiras e Indígenas; Descolonização do Currículo Escolar; Formação de professores;

Fonte: Elaboração própria.

Observamos que as pesquisas encontradas apresentam similaridades na proposição de estudos de conceitos-chave que circundam as esferas da arte e cultura visual, da prática pedagógica e da decolonialidade, o que sugere uma tendência do cruzamento entre os eixos semióticos, interculturais e curriculares.

Quadro 2 - Levantamento de pesquisas, artigos e publicações em periódicos

Pesquisador/Entidade	Ano/Periódico	Título	Palavras-chave
BALISCEI, João; DA COSTA, Emanuelle Dalécio	2024, Universidade Estadual de Maringá	Cultura visual antirracista: alteridade e diferença nas políticas curriculares, artísticas e pedagógicas	Cultura Visual; Educação Antirracista
BARBOSA, Ana Mae	2023, Revista VIS	Lutas pela decolonização da arte e da educação	Arte educação; Decolonialidade; Currículo; Políticas públicas; Epistemologias do sul;
CHATTERJEE, Hannah. J.	2010, Proceedings of the 9th Conference of the International Committee of ICOM for University Museums and Collections (UMAC)	Object-based learning in higher education: pedagogical power of museums	<i>Higher Education; Object-based learning Pedagogy;</i>
DE SOUZA, Fabiana; ZAMPERETTI, Maristani.	2017, Momento - Diálogos em educação	Arte, gênero e cultura visual - um olhar para as artistas mulheres	Arte; Gênero; Cultura visual; Mulheres artistas; Ensino de arte;

HARDIE, Kirsten	2012, Higher Education Academy	Wow: the power of objects in object-based learning and teaching. In: Innovative pedagogies series. [S.I.]	Sem palavras-chave citadas pela autora
KIM, Eunjin.	2024, <i>Studies in Art Education</i>	Reimagining art history education through a decolonial and Asian American feminist lens	Sem palavras-chave citadas pela autora
VIANNA, Raquel de Souza	2023, Revista Práxis Educacional.	Curadoria educativa de artes visuais: um processo de construção de parâmetros para os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio	Curadoria educativa, ensino de artes visuais; Parâmetros curriculares; Mediação cultural, Formação docente.

Fonte: Elaboração própria.

Ao buscarmos trabalhos que permeassem os conceitos-chave pesquisados — como "cultura visual", "mediação cultural" e "arte-educação decolonial" —, foi possível mapear um conjunto significativo de estudos que dão visibilidade a diferentes facetas do nosso objeto de estudo, desde a construção social das imagens até estratégias pedagógicas que confrontam o pensamento hegemônico. No campo da cultura visual, por exemplo, mencionamos a pesquisa de Bezerra (2016), que nos instiga a repensar como a arte contemporânea, quando mediada de forma crítica, pode abrir espaço para múltiplas leituras e interpretações. Baliscei e Costa (2024), por sua vez, investigam o poder político das imagens curriculares, mostrando como elas podem tanto reforçar quanto desafiar desigualdades étnico-raciais, o que vai ao encontro do que pretendemos investigar.

Ao nos voltarmos para a mediação cultural, Sena (2023) e Lima (2020), ao analisarem o Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul (Marco), mostram como a mediação bem concebida pode transcender a mera transmissão de informações acerca de obras artísticas. Os referidos trabalhos revelam o potencial de tais espaços para fomentar encontros dialógicos, nos quais educadores e estudantes em conjunto criam significados e questionam hierarquias culturais herdadas do colonialismo.

No âmbito da arte-educação decolonial, algumas pesquisas se destacam como referências relevantes para nossa proposta. Silva (2022) e Mamede (2023) propõem caminhos concretos para subverter a lógica eurocêntrica curricular valendo-se de metodologias que valorizam saberes locais e experiências diversas. A seu turno, Andrade (2023) avança ainda mais nessa direção, tecendo uma trama conceitual em que decolonialidade, antirracismo e cultura visual se entrelaçam em práticas pedagógicas transformadoras.

Essas investigações, originárias de diferentes partes do país, não apenas validam a pertinência de nosso estudo, como também nos oferecem um arcabouço teórico-metodológico. Ao dialogar com os autores, fortalecemos nossa compreensão de como a tríade cultura visual, mediação cultural e arte-educação decolonial pode fundamentar práticas docentes mais inclusivas e abertas às múltiplas vozes que compõem o cenário educacional brasileiro.

1.5 A estrutura do trabalho

A presente dissertação está organizada com vistas a apresentar o percurso investigativo, com destaque para questões que emergem da prática docente em arte, articulando-se teoria, experiência e reflexão crítica. Assim, a estrutura do trabalho acompanha um movimento contínuo entre os referenciais teóricos, as escolhas metodológicas e as experiências desenvolvidas em sala de aula, compreendendo a curadoria educativa como gesto pedagógico situado, atravessado por disputas epistemológicas, estéticas e políticas.

Nesta primeira seção, de caráter introdutório, fazemos uma breve apresentação da pesquisa, com destaque para o problema investigado, a questão motivadora, os objetivos e a justificativa do estudo, situando a relevância da curadoria educativa em uma perspectiva decolonial no ensino das artes visuais. As discussões iniciais dialogam com contribuições do campo da arte-educação e da mediação, especialmente as de Barbosa (2012), Vianna (2023) e Franz (2001), articuladas às reflexões sobre interculturalidade e pedagogia decolonial propostas por Walsh (2009) e Candau e Oliveira (2010). Ademais, descrevem-se as pesquisas correlatas que contribuem para a delimitação do campo teórico e para a identificação das lacunas que a investigação se propõe a preencher.

A segunda seção se dedica às discussões sobre arte-educação e mediação cultural, retomando o contexto histórico da constituição dos setores educativos em

museus e suas implicações para a formação docente. O conceito de mediação é discutido na perspectiva de Barbosa (2009; 2015), Coutinho (2017), Vergara (2018) e Martins (2011; 2014; 2017). Por sua vez, a curadoria educativa é problematizada com base nos debates propostos por Borba (2019) e Vianna (2021; 2023), evidenciando seus deslocamentos do espaço museológico para o contexto da educação formal e da sala de aula.

Na terceira seção, discutimos os conceitos de cultura visual, identidade e experiência estética, compreendendo as imagens como elementos centrais na formação de repertório cultural e na construção de sentidos. O debate fundamenta-se nos estudos de Hernández (2000; 2007), Freedman (2003), Martins (2011) e Monteiro (2011; 2014), articulados às reflexões acerca da experiência estética, propostas por Parsons (1992), Franz (2003) e Dewey (1944). A invisibilidade histórica de mulheres artistas é abordada como elemento estrutural das narrativas hegemônicas, dialogando com Simioni (2024) e Kilomba (2019), tensionando seus efeitos nos processos de formação identitária.

A quarta seção os referenciais teóricos relacionados à interculturalidade crítica, à decolonialidade e às práticas pedagógicas, discutindo conceitos como currículo, poder e racismo epistêmico. Para tanto, ancoramo-nos nas contribuições de Candau (2008), Candau e Oliveira (2010), Veiga-Neto (2002), Mignolo (2008; 2011), Walsh (2009) e Santos (2010), bem como nas reflexões sobre estética decolonial propostas por Tlostanova (2011), sustentando teoricamente a perspectiva que orienta a pesquisa e fundamentando a necessidade de revisão dos referenciais estéticos, curriculares e curatoriais no ensino das artes visuais.

A quinta seção mostra o percurso metodológico da pesquisa, caracterizada como qualitativa e de natureza interventiva. Mais especificamente, detalhamos a escolha do *Object-Based Learning* como metodologia central, com base nas contribuições de Chatterjee (2009; 2010) e Chatterjee e Hannan (2016), bem como de Paris (2002) e Shuh (1982). Os procedimentos de pesquisa-ação dialogam com Bogdan e Biklen (1994) e Kastrup (2007), enquanto a mediação dialógica é compreendida sob o olhar de Barbosa (2015), em articulação com perspectivas pedagógicas de Freire (1996), Hernández (2000) e Dewey (1944).

A sexta seção apresenta e analisa os resultados encontrados a partir da experiência em sala de aula, articulando os dados empíricos aos referenciais teóricos

discutidos nas seções anteriores. A análise mobiliza autores da cultura visual, da mediação em arte e do pensamento decolonial, como Hernández (2007), Freedman (2003), Martins (2011), Barbosa (2005; 2015), Coutinho (2017), Vergara (2010), Mignolo (2011), Walsh (2009) e Kilomba (2019), além de dialogar com Rancière (2012), no concernente às dimensões políticas da experiência estética. Além disso, analisamos as obras das artistas Marisol Escobar, Wangechi Mutu e Zanele Muholi, que constituíram o *corpus* visual da intervenção.

Na sétima seção, apresentamos o produto educacional desenvolvido a partir dos resultados da pesquisa: um caderno educativo voltado a professores de artes visuais. O material sistematiza propostas pedagógicas, reflexões teóricas e possibilidades de uso em sala de aula, sustentadas pelos referenciais da mediação cultural, da cultura visual e da pedagogia decolonial, buscando contribuir para práticas educativas formativas, contínuas e comprometidas com a valorização de narrativas historicamente silenciadas.

A oitava seção contempla as considerações finais, em que retomamos alguns pontos principais do percurso investigativo empreendido, com vistas a mensurar as reais contribuições da pesquisa, considerando-se a consecução de seus objetivos.

2 ARTE-EDUCAÇÃO E MEDIAÇÃO CULTURAL

No fim da década de 1980, muitos museus brasileiros criaram setores educacionais, com destaque para os departamentos do Museu Lasar Segall e do MAC/USP. A nova perspectiva, à época, exerceu bastante influência na formação dos professores de arte. Como explicado por Barbosa (2009), a atenção dada à educação nos museus aumentou devido às grandes exposições. Por conseguinte, ficou visível que estudantes que frequentavam as exposições como parte das atividades escolares tornaram-se o público mais numeroso do espaço, provocando aumento considerável das estatísticas e justificando os números aos patrocinadores.

A criação de tais setores, desde seu início, apresentou acentuado viés formativo e investigativo das práticas docentes em artes visuais. Isso colaborou, sobretudo, para as metodologias desenvolvidas nas ações da mediação cultural, como na relação com os objetos de arte e nas atividades temáticas oferecidas ao público. Em uma perspectiva baseada na formação de educadores e na observação da mediação cultural, Coutinho e Lia (2018) analisaram algumas tendências que nos auxiliam a fundamentar o conceito de mediação. .

O primeiro apontamento a ser considerado é a perspectiva construtivista adotada na educação em museus e centros culturais. Nesse caso, tem-se uma ideia de mediação caracterizada pelo protagonismo do educador como propositor de situações de aprendizagem, em oposição a um caráter discursivo. Além disso, as autoras ressaltam um dado importante, relacionado à mudança de algumas nomenclaturas, por exemplo, os termos “visita guiada” para a experiência de ação, e “guia” para o sujeito que organiza a ação.

O guia, nessa concepção, detém os significados, em vez de facilitar a criação e articulação das experiências. Apesar de não haver consenso sobre a terminologia mais adequada, Coutinho e Lia (2018) defendem que devemos priorizar os termos que melhor qualificam a ação e o sujeito. Nessa perspectiva, apontam os termos “ações educativas”, “educadores”, “visitas mediadas” e “mediadores”, como proposições que instauram situações de aprendizagem de cunho colaborativo com o público.

No contexto brasileiro, a mediação ainda pode estar associada à ideia de tradução de conhecimentos com o objetivo de expandir o acesso do público, ou até

de se formar essa audiência para as artes (Coutinho; Lia, 2018). Acerca de tal concepção, as pesquisadoras pedem atenção a ela, uma vez que se ancora na premissa de que o visitante não tem repertório, tampouco capacidade para compreender e acessar de forma independente os conteúdos das obras de arte.

Martins (2007) traz contribuições à discussão ao indagar sobre o uso de recursos para criar um campo aberto à troca com o outro durante a mediação de arte, refletindo sobre o papel exercido pela mediação cultural na perspectiva de instigar o exercício da reflexão crítica. A autora nomeia como "intercessores" os responsáveis por nos fazer perceber as diferentes perspectivas a serem levadas em consideração na mediação cultural, por exemplo, a obra de arte, as reflexões dos artistas, as situações de vida ocorridas fora e dentro dos espaços de educação e em outros territórios etc. (Martins, 2007).

Além disso, a estudiosa afirma que as obras de arte exigem mais do que mera apreciação ou contemplação: requerem uma interação imersiva. A seu ver, a mediação cultural tem a função de possibilitar encontros e aproximações com a poética das obras e dos artistas, provocando experiências estéticas que rompam com a apatia.

De maneira prática, a obra de arte ganha vida por meio da ação do observador, necessitando não apenas do olhar, mas também do corpo, que precisa estar sensível e aberto a uma experiência estética. Em relação a esta última, há diferentes tipos de reação, não apenas diante do que é prazeroso, mas também do que é desconhecido, que surpreende e encanta, provocando tanto estranhamento quanto desconforto. Em síntese, de acordo com Martins (2007; 2017), apenas abrir os museus ou disponibilizar obras *on-line* não é suficiente para aproximar o público da arte; é essencial promover interações significativas que criem conexões interdisciplinares de cunho sensível.

Na definição de Darras (2009, p. 37), a mediação corresponde a "processos de acompanhamento semiótico que intervêm ao longo das operações de difusão e de propagação de objetos culturais". Ademais, a produção de signos, a mediação e a cultura estão profundamente interligadas ao processo interpretativo.

Nessa concepção, a mediação cultural acontece na interseção de quatro elementos principais: "o objeto cultural mediado; as representações, crenças e conhecimentos do público; as representações, crenças, conhecimentos e especializações do mediador; e o contexto cultural de referência" (Darras, 2009, p.36).

Dado esse cruzamento, o autor destaca o papel dos aspectos sociais que acabam por influenciar a transmissão de saberes, valores e emoções, variando conforme os meios e concepções culturais, além de considerar a origem e a posição social do indivíduo em relação à sua legitimidade social e cultural (Darras, 2009).

O pesquisador distingue duas abordagens para a mediação, sendo a primeira de caráter diretivo e, por consequência, mais pobre, por oferecer apenas uma perspectiva de sistema interpretativo, impondo um único tipo de compreensão do objeto cultural, como no caso das visitas guiadas. A segunda, mais valiosa, visa a ampliar os sistemas interpretativos de forma interdisciplinar. Nesse sentido, o estudioso acredita que a mediação está direta e fundamentalmente apoiada na figura do educador, em virtude da relevância exercida por ele na formação de sentido, guiado pela sua concepção de cultura ao desempenhar um papel crucial na escolha, facilitação ou elaboração dos interpretantes.

2.1 O conceito de curadoria educativa para além de museus

Quando discutimos a relevância do papel do educador e sua atuação no intermédio entre a experiência e a seleção e o direcionamento do conteúdo, utilizamos o termo “curadoria educativa”. No contexto museológico, Bruno (2008) explica que o conceito de curadoria foi cunhado no século XVII, nos gabinetes de curiosidades — e consequentemente nos primeiros museus —, centralizando as principais funções relacionadas ao acervo a uma única figura responsável por responder pelas coleções de forma especializada e científica.

Conforme a profissão de curador ganhou articulação com os meios de comunicação e projeção externa no mercado das artes, a função curatorial denotou, a partir de então, um exercício do olhar, “capaz de selecionar, compor, articular e elaborar discursos expositivos, possibilitando a reversibilidade pública daquilo que foi visto e percebido” (Bruno, p.7, 2008). Apesar de se referir ao termo no campo museológico, a autora reconhece seus desdobramentos nas esferas da ciência, das artes e das propostas expográficas, afirmando que os vocábulos “curadoria” e “curador” são frequentemente associados e designados a um perfil protagonista, dominante em relação ao discurso expositivo, com autoridade sobre as especificidades e percepções de conexões e possibilidades narrativas.

No campo da educação, o termo “curadoria educativa” foi cunhado por Vergara (2018), em ensaio publicado originalmente em 1996. Nele, propunha-se uma equiparação das funções de curador e educador em espaços museológicos, a fim de possibilitar maior acesso em negociações e na arrecadação de recursos. Num sentido mais amplo, o intuito foi “explorar a potência da Arte como veículo de ação cultural” (Vergara, 1996, p. 243 *apud* Martins, 2011, p. 313).

Celeste (2011) reflete sobre o termo afirmando que os educadores também desempenham papéis de curadores em sala de aula ao ativar as obras de arte apresentadas. Entretanto, a autora indaga sobre a consciência de suas escolhas. Em direção oposta à de Vergara, Borba (2019) critica o uso do termo “curadoria educativa” pela tentativa de utilizá-lo como artifício que denomina uma função de prestígio, com vistas a elevar o *status* do setor educativo em suas assimetrias dentro do museu:

O conceito de curadoria educativa surge com o intuito de privilegiar a educação dentro da ampla rede de agentes do sistema da arte. Porém, esta concepção acaba assumindo um caráter divergente, alavancando ainda mais a — já tão poderosa — curadoria, de modo que essa qualificação que se pretende dar à educação através da adjetivação da curadoria enquanto ‘pedagógica’ ou ‘educativa’, reverte-se à seu desfavor, limitando o campo maior de estudo e propriedade da educação, ao mesmo tempo em que reforça a concepção de que a curadoria de fato a última instância de legitimação e validação (Borba, 2019, p.236).

A crítica da autora refere-se ao pedantismo de um termo empregado na tentativa de equiparar as funções desempenhadas por curadores e setores educativos nos espaços museológicos. Para ela, o intuito é utilizar a curadoria como medida de *status* que, em instância conceitual, elevaria a importância do educador.

Vianna (2023), por sua vez, aponta para uma perspectiva voltada para a sala de aula. Segundo a estudiosa, o trabalho do curador educativo contempla a reflexão, a análise e a tomada de decisão, tarefa que requer criatividade na seleção e na transposição, de forma empírica, dos materiais didáticos, bem como nas experiências mediadas em sala de aula (Viana, 2021). Nessa perspectiva, o papel de selecionar narrativas plurais e transpô-las para a sala de aula requer, do professor, uma participação ativa e reflexiva, para além do que o currículo nacional possa ofertar, demandando sobretudo recursos didáticos para haver recorte, análise, seleção e ação, possibilitando a convergência entre desenvolvimento de habilidades específicas, como aponta a BNCC, e a representatividade de narrativas não hegemônicas

2.2 Metodologias ativas e recursos pedagógicos

Com relação às metodologias ativas, bem como a seus objetivos e uso, é comum encontrarmos divergências, ocorrendo o mesmo no campo das práticas coloniais aqui investigadas. Embora ambas busquem fomentar uma autonomia do saber, no que tange à reflexão e a construção de conhecimentos, é necessário compreender de que forma elas operam dentro de nossa proposta investigativa por meio de autores que debatem os dois campos de forma epistemológica e prática.

Walsh (2009) destaca, de forma clara, que descolonizar o saber vai muito além de adotar técnicas de ensino mais inovadoras. O cerne da questão é reverter a lógica que determina quais conhecimentos são valorizados e quais ficam à margem. Na mesma perspectiva, Santos (2010) explica: “Ao tentar implementar práticas que parecem inovadoras, corremos o risco de, sem querer, reproduzir o colonialismo cognitivo de maneiras novas”. Além disso, apesar de nos depararmos com as tais “aulas com aspecto moderno”, no fundo, elas se apoiam no referencial europeu, seja na estética, seja na forma de pensar e criar, ainda enviesadas numa curadoria repleta de assimetrias raciais, culturais, econômicas e tantas outras formas de intersecções.

Entretanto, o ponto aqui discutido é o reconhecimento das possíveis limitações, na medida em que uma metodologia pode ser ativa sem, de fato, ser antirracista ou colaborativa, sem enfrentar o colonialismo. Desse modo, é essencial entender que a decolonialidade corresponde a uma postura política que nos exige reposicionar o eixo do poder do conhecimento, questionar a supremacia do currículo ocidental e, acima de tudo, prestar atenção àqueles que foram historicamente silenciados.

Sem essa escuta sensível, corremos o risco de desenvolver uma educação que se vende como transformadora, mas que, na rotina das salas de aula, acaba por reforçar mecanismos antigos. Por isso, tratamos de analisar a postura decolonial de acordo com o que a metodologia ativa pode proporcionar como recurso pedagógico, com vistas a buscar estratégias de reconhecimento de uma pluralidade de vozes, reconhecendo e questionando os cânones da estrutura colonial, bem como refletindo sobre eles. .

Ao lado das demandas e necessidades de mudanças epistemológicas na conjuntura da postura decolonial, os avanços tecnológicos têm exigido cada vez mais

adaptações nas abordagens pedagógicas do atual cenário educacional e, conseqüentemente, de uma formação mais ampla dos professores. Parte-se do pressuposto da modificação do perfil dos alunos, resultando no acesso às tecnologias e abrangência de interesses (Santos; Castaman, 2022). Assim, exige-se que as práticas pedagógicas, sobretudo em nosso campo de interesse — o ensino das artes visuais — passem por atualizações a fim de acompanhar essas transformações.

Na perspectiva de Aguirre (2009), é importante oferecer aos alunos a oportunidade de repensar suas crenças e imaginários, para além das estruturas da educação formal. O autor ainda destaca que existe uma separação clara entre a escola e a vida dos jovens. Esses dois âmbitos são vistos como completamente distintos e não relacionados: essa separação é evidente, pois a escola e a vida dos jovens não estão alinhadas ou conectadas de maneira significativa.

Parte disso se deve ao fato de os jovens atualmente terem acesso fácil e barato a uma grande quantidade de imagens, por meio dos meios eletrônicos, televisão e mídia impressa. Entretanto, a abundância de recursos visuais nem sempre se traduz em variedade. Os repertórios estéticos dos jovens são caracterizados pela falta de diversidade e "apesar de estarem expostos a uma grande quantidade de imagens, há uma falta de diversidade que resulta em repertórios estéticos redundantes (Aguirre, 2009, p.4). Ademais, segundo o autor, a convivência em diferentes contextos simbólicos pode aproximar os estudantes de uma experiência estética, que possibilite o diálogo com a sua própria realidade, a fim de que os conteúdos, ícones e símbolos apresentados no conteúdo escolar se expandam e se diversifiquem.

Para atingir esse propósito, Aguirre (2009) defende a necessidade de um currículo motivador, que engaje os jovens nas artes e na cultura visual, com vistas a desenvolverem sua identidade de forma crítica, de modo a conhecer as identidades dos outros. Desse modo, eles se tornarão cidadãos capacitados para contribuir com a criação de uma sociedade mais justa e democrática.

Com base nas contribuições de Aguirre (2009), pressupõe-se que, para a criação de um currículo que se oponha às experiências pedagógicas centradas apenas no acesso e transmissão a diferentes conteúdos, os quais ainda são hegemônicos, é fundamental saber articular os recursos visuais, conceituais e simbólicos, a fim de criar experiências de aprendizagem significativas. Assim, as

conexões entre escola, vida, arte e identidade dos jovens se conectam, tornando-se visíveis no processo de aprendizagem.

Ancorado nesse mesmo propósito, Moran (2017) identifica, nas metodologias ativas do ensino, possíveis recursos para a criação de tais experiências, tendo, como fundamento, o protagonismo e a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem, por meio do uso de dispositivos e recursos pedagógicos que permitam vivências multissensoriais de caráter investigativo e reflexivo. De acordo com o autor, as pesquisas mais atuais da neurociência comprovam que o processo de aprendizagem é único e diferente para cada indivíduo, caracterizando-se pela diversidade de formas de aprender de cada pessoa. Em suma, cada pessoa aprende o que é mais relevante e o que faz sentido para si, criando-se, dessa maneira, as conexões cognitivas e emocionais (Moran, p. 38, 2017).

Em relação ao meio em que a aprendizagem significativa ocorre, Moran (2017) destaca que ela se dá em espaços que promovem a prática do fazer de forma frequente e com oportunidades de caráter multissensorial. Outro ponto a ser sublinhado é a importância da valorização dos conhecimentos prévios de estudantes, de modo a integrarem aos novos conhecimentos. Em relação aos recursos associados às metodologias ativas, o autor mostra a possibilidade de encontrar grande diversidade, com potencial de propiciar experiências centradas na autonomia e protagonismo de estudantes. Dentre os exemplos, mencionam-se a aprendizagem por projetos, a sala de aula invertida, a contextualização da aprendizagem, a programação, o ensino híbrido, o *design thinking*, *STEM*, a gamificação, entre outros (Moran, 2017).

3 CULTURA VISUAL, IDENTIDADE E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Com o objetivo de compreender o uso, a influência e os efeitos de determinadas narrativas visuais no ensino da arte, bem como suas implicações culturais negativas, é fundamental definirmos o conceito de cultura visual, em virtude de sua relevância para o presente estudo. Na perspectiva de Monteiro (2011), trata-se de algo de aspecto amplo no quesito da forma e da representação; permeia a televisão, a propaganda, as artes visuais e o cinema, estendendo-se a outras áreas.

Quando analisado de forma isolada, o conceito de cultura é entendido como produção social e, desse mesmo modo, conforme observa Knauss (2006 *apud* Monteiro, 2008), a competência e o repertório visual do espectador também podem ser construídos. Na mesma perspectiva, a autora considera que o valor estético é igualmente uma construção social e, por meio da análise de imagens, é possível entender as transformações vivenciadas por diferentes grupos sociais. Entretanto, a estudiosa reconhece a resistência de alguns pesquisadores em introduzir o termo de forma independente no debate acadêmico, como protagonistas de seu próprio foco de estudos.

Apesar da dificuldade inicial, Monteiro (2008) reitera que os estudos culturais se estabeleceram no fim da década de 1980 por sua característica interdisciplinar. Nesse sentido, Mitchell (1995) reitera tratar-se de um campo de convergência e conversação. Em suas reflexões, o pesquisador assevera que a cultura visual se torna realmente interessante apenas quando questionamos os elementos que a compõem, bem como suas relações. Em síntese, ele se opõe ao ato de apenas combinar uma ideia proveniente da cultura com uma ideia visual, pois esse caminho só levará à criação de mais ideias já existentes, a menos que sejam desafiadas e analisadas profundamente.

3.1 A cultura visual e a formação de repertório

Transpondo essa reflexão para a educação de artes, Freedman (2006) defende uma abordagem da cultura visual em sala de aula que valoriza a interação crítica com as imagens. Segundo o autor, estimula-se a compreensão da cultura visual ao incentivar contato com a diversidade de imagens do mundo, analisando seus

contextos nas esferas sociais, culturais e históricas, além de incentivar a reflexão sobre o conceito de identidade cultural. O teórico também explica que a obra de arte tem caráter comunicativo, podendo ensinar as pessoas, muitas vezes, sem que seja necessário contar com uma instrução formal, uma vez que os atributos da imagem interagem com nossos sistemas de processamento.

Além disso, ele considera as artes visuais e as artes populares mundiais como possíveis fontes de cultura visual junto às informações textuais, ainda que possa haver uma relação ambígua em que a cultura visual pode ajudar ou ser prejudicial. Por conseguinte, é fundamental que os alunos desenvolvam uma compreensão mais profunda de suas experiências visuais, com o objetivo de poder olhar de forma crítica para o superficial e refletir sobre a importância da arte para dar forma à cultura da sociedade, incluindo sua própria identidade individual.

Hernández (2000) compartilha de pensamento similar, pois compreende a arte na educação como meio para evidenciar representações visuais de diferentes culturas, de modo que estudantes possam se confrontar criticamente, não estando apenas expostos ao conhecimento formal, conceitual e prático. O autor ressalta que o ato de olhar sobre um objeto artístico reflete concepções, interesses e costumes que "exaltam ou que excluem, reclamam uma concepção de arte que adotamos como referência, como ponte para a de cultura visual" (p.50).

O estudioso explica que devemos encarar a arte a partir da perspectiva de uma construção social, considerando-a um fenômeno complexo, levando em conta aspectos como a heterogeneidade, o processo de descobrimento e a história do olhar. Ancorado na teoria de mediação de Vygotsky, Hernández (2000) afirma que como parte constituinte da cultura visual, a arte carrega signos, os quais são possuidores de significado. Assim, fundamenta-se a ideia de que os objetos e meios da cultura visual atuam na construção de relações de representação com a materialidade, o que se pode constatar por meio da importância da aprendizagem das estratégias de interpretação e criação crítica e estética da arte.

3.2 A experiência estética e a mediação cultural

O estudo da experiência estética, nesta pesquisa, fundamenta a compreensão dos processos que regem a educação do olhar, precisamente em relação à forma como estudantes estabelecem relações e conexões em suas experiências com a

imagem. Do ponto de vista cognitivo, Parsons (1999) assevera que uma experiência é estética quando apresenta um conjunto de características. Em sua perspectiva, a mais importante é que a experiência seja centrada no objeto, de modo a focar as qualidades de algo externo ao observador.

As qualidades descritas são vivenciadas e podem pertencer a elementos simples, como linhas ou cores, ou as regiões nas quais os elementos interagem e dão origem a qualidades de maior complexidade. Nesse sentido, a experiência estética em si é a apreensão das qualidades estéticas do objeto.

O autor acredita que a experiência estética também envolve determinados controle e consciência e, em virtude de tal complexidade, reitera a importância de os estudantes terem uma experiência estética direta com obras de arte, em vez de apenas falarem ou raciocinarem sobre elas. Isso porque não é suficiente apenas conhecer uma obra de arte; embora o conhecimento seja importante; é necessário compreendê-la diretamente. Ainda sobre o processo de aprendizagem, o teórico alude ao diálogo sobre o significado no lugar da estética, pois, a seu ver, ele depende particularmente dos observadores ou da cultura do observador, apoiando-se em conexões, em contraste com a pura estética, que é somente percebida em vez de colocada em palavras. Assim, preconiza-se que as qualidades estéticas devem ser experienciadas, pois demandam certas habilidades que não podem ser realmente ensinadas.

As contribuições metodológicas de Housen (1999) para esse campo destacam o papel dos níveis e estágios da mediação como passos fundamentais, com vistas ao desenvolvimento de habilidades. Para tal, a autora sistematiza a experiência estética a partir de uma abordagem que divide a experiência com o objeto de arte em etapas, sendo cinco os estágios do desenvolvimento estético. O intuito é desenvolver a capacidade de apreciação artística e os meios por meio dos quais interpretamos as percepções na relação entre sujeito e obra de arte.

Dessa forma, as habilidades para a compreensão estética aumentam cumulativamente à medida que o leitor avança pelos estágios. No primeiro, narrativo, são descritos os elementos formais da imagem, por exemplo linhas, texturas, personagens e outras evidências palpáveis. No segundo estágio, chamado de construtivo, o observador é encorajado a inferir sobre a narrativa, ao presumir que ações ou histórias ocorrem.

O terceiro estágio, classificativo, implica no fornecimento de algum contexto, informação histórica sobre a obra, sobre o artista que ajude o observador a conectar as etapas anteriores, avançando assim para o quarto estágio, o interpretativo. Após estabelecer conexões entre as pistas visuais e o contexto, o último e quinto estágio, intitulado de recreativo, estimula que se estabeleça relações entre a obra e seu repertório pessoal (Housen, 1999).

No que concerne ao processo de compreensão das imagens, Franz (2003) afirma que os valores que transmitem e as crenças que modificam não acontecem de forma inata, sendo necessário facilitar essa tarefa em contextos de aprendizagem na escola, função atribuída à mediação. Além disso, a autora argumenta que o conjunto de significados encontrados no processo entra em convergência com o mundo pessoal e social do aluno.

A estudiosa nomeia o plano de leitura e apreensão de imagens de arte por ela elaborado de “instrumento de mediação e de análise crítica”. No caso, parte-se do princípio de que as perguntas elaboradas devem ajudar os estudantes a superarem as primeiras identificações geradas na imagem, prosseguindo para o entendimento do contexto de produção e recepção, estabelecendo uma relação pessoal com seu mundo.

Nessa abordagem, não há uma sequência ou ordem pré-estabelecida das perguntas; pressupõe-se haver interligação e interdependência entre elas. A teórica, entretanto, aponta para um detalhe importante: o professor deve iniciar a experiência com uma sondagem prévia sobre a imagem escolhida, pois essa etapa facilita o processo de mediação, em oposição a Housen (1999), que propõe que a apreensão estética parta da observação concreta da imagem.

Assim, a leitura crítica da imagem cumpre seu objetivo na construção da identidade e na formação de valores, uma vez que, por meio da cultura visual, o aluno se aproxima de seus modos de vida, sendo incentivado a questionar sua própria biografia, conectando os significados encontrados no diálogo entre a imagem e sua história pessoal.

3.3 A invisibilidade de mulheres artistas nas artes visuais

Compreender os fatores que colaboram para a invisibilidade de mulheres artistas nos livros de história da arte, nos materiais didáticos e nos espaços

legitimados da arte requer um olhar atento para dados e recortes de períodos históricos, mas sobretudo para intersecções de raça, classe social e território. A esse respeito, Simoni (2024) afirma que, embora as mulheres latino-americanas tenham participado de exposições e publicações fora do Brasil, elas raramente tiveram acesso a mecanismos institucionais de legitimação equivalentes aos seus pares homens. Logo, muitas de suas obras foram adquiridas por meio de uma representação das próprias artistas, sem o apoio de galerias ou instituições privadas. Nota-se também como fator importante a ausência dessas artistas em participações em coletivos ou grupos artísticos, fomentando ainda mais apagamentos de suas carreiras em narrativas dominantes do sistema das artes visuais.

De modo semelhante, em uma perspectiva que envolve aspectos raciais, Felinto (2016) enumera as barreiras enfrentadas por artistas negras no Brasil, desde o ingresso nas instituições de ensino até a representação nos principais espaços expositivos. Para a autora, esses artistas, frequentemente ligados à arte popular, são excluídos da historiografia oficial e relegados a espaços marginais. Ademais, muitos deles são negros(as) e mestiços(as), muitas vezes com pouca escolaridade e vivendo em condições socioeconômicas desfavoráveis. Essa condição revela como a marginalização artística está intrinsecamente ligada às dinâmicas mais amplas de exclusão social e racial.

Kilomba (2019) contribui para essa discussão ao tratar da construção da memória colonial na cultura ocidental, evidenciando que o silenciamento funciona como um dos principais dispositivos do racismo epistêmico. Quando analisamos os modos por meio dos quais mulheres negras, latinas e asiáticas são sistematicamente apagadas das estruturas de representação artística e educacional, fica evidente que a luta por visibilidade é, antes de tudo, uma luta por reconhecimento, pertencimento e autoria. Essa disputa revela que a invisibilidade não é apenas uma questão de falta de representação; trata-se de uma batalha por reconhecimento de suas existências e trajetórias dentro do campo artístico e acadêmico.

Focalizando grupo marginalizado na história da arte, Kim (2024) defende que a ausência de artistas asiáticas no currículo dos Estados Unidos é consequência de um sistema que valoriza apenas determinadas narrativas e estéticas. Sobre a escola, assevera que as práticas pedagógicas precisam romper com esse padrão, promovendo uma inclusão de vozes silenciadas. A seu ver, ao utilizar estratégias de

ensino que questionem o cânone da história da arte ocidental, essas instituições podem estimular os estudantes a refletirem criticamente sobre as narrativas dominantes das artes visuais, colocando em questão quais histórias são contadas e quem as valida.

Com relação à cultura visual no currículo a partir dos materiais didáticos escolares disponíveis, a decolonização do ensino artístico implica primeiramente reconhecer as lacunas do arcabouço visual, conceitual e histórico. Em seguida, é preciso questionar os mecanismos de invisibilização e compreender de que forma essas artistas podem ser inseridas desde a formação de professores até os espaços de formação, difusão e memória.

4 INTERCULTURALIDADE, DECOLONIALIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Nos últimos anos, especificamente no setor das artes visuais, algumas instituições de arte importantes, como museus e bienais, apresentaram inúmeras exposições de diversos artistas negros e indígenas. Como argumenta Paiva (2022), no centro desses eventos havia curadores com enfoque no quesito decolonial, como Grada Kilomba, Hélio Menezes e muitos outros, abrindo espaço para artistas historicamente excluídos do sistema hegemônico das artes.

Apesar de os grupos de artistas indígenas, afrodescendentes e transgêneros terem se tornado mais presentes nesses espaços no que tange à discussão sobre a intersecção entre raça, gênero e classe, a autora comenta que, para além desse fato, existe também uma necessidade de reparação diante do apagamento de suas memórias em razão do eurocentrismo e do colonialismo. Por isso, há que se ampliar os espaços, a fim de que essas referências ultrapassem os muros dos museus e galerias, adentrando espaços escolares.

Vale lembrar que, na presente investigação, buscamos utilizar uma base teórica multidisciplinar para abarcar o fenômeno da decolonialidade e da interculturalidade no Brasil. Assim, tencionamos contribuir para o campo da arte-educação no que tange às práticas de ensino e aos materiais didáticos, os quais ainda operam em modos segregadores e racistas, sobretudo na utilização majoritária de obras de arte ocidentais, de artistas do sexo masculino e de cor branca.

Na perspectiva da interculturalidade e de suas relações de comunicação, Candau (2020) afirma que muitas vezes a educação intercultural é reduzida à mera visibilização de diversos grupos socioculturais, assumindo um enfoque descritivo e turístico, “não questionando as relações de poder assimétricas entre grupos, processos de legitimação da inferiorização e estereótipos estigmatizantes em relação a diversos sujeitos sociais”. Nesse contexto, convém ponderar: fazer uso de imagens de obras de artistas que pertencem a grupos marginalizados não corresponde, de fato, à interculturalidade de ponto de vista crítico, segundo o qual é necessário questionar desigualdades entre grupos e suas diferenças sociais, de gênero, étnico-raciais, entre outras (Candau, 2020).

4.1 Interculturalidade crítica e currículo

Candau e Oliveira (2010) sustentam o argumento de que a educação intercultural crítica deve iniciar revelando e identificando as formas de colonialidade presentes em nosso cotidiano, uma vez que estamos imersos em processos de hegemonia que se naturalizaram e foram absorvidos no imaginário individual e coletivo. Por conseguinte, atribuem-se determinados juízos de valor sobre diferentes grupos socioculturais, determinando também os saberes e os comportamentos.

Nos processos educacionais, a lógica colonial é reforçada, promovendo e validando apenas o conhecimento produzido a partir da modernidade europeia. Segundo as autoras, questionar essa dinâmica é essencial para promover o diálogo intercultural e desafiar o eurocentrismo.

Para avançar na construção de práticas pedagógicas de caráter intercultural, Candau (2008) defende a importância do reconhecimento das identidades culturais a partir da presença de conhecimento histórico-social. Ou seja, é preciso analisar as raízes históricas, seus contextos e mecanismos de poder, a fim de se desenvolverem currículos plurais.

Na perspectiva de Veiga-Neto (2002), o currículo escolar se situa no cruzamento entre a escola e a cultura, constituindo uma porção da cultura. Por isso, se o analisamos com maior profundidade, poderemos inferir não só os conteúdos explícitos ou implicitamente vistos como importantes daquela cultura, mas também os modos como ela prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, levando-nos a observar os parâmetros e óticas seguidos para a criação do referido documento.

Ainda para o autor, o currículo retira elementos de uma cultura e os insere na escola e, apesar do surgimento das teorias críticas do currículo, por meio das quais se passou a debater sobre as questões do que deveria ensinar, o conhecimento não é igualitariamente distribuído pelos sistemas escolares, fazendo com que as assimetrias sociais e econômicas sejam reproduzidas pelas instituições.

Ao discutir sobre interculturalidade, decolonialidade e sua relação com o currículo, os museus figuram como referenciais de patrimônio da cultura de cada nação. Isso porque seus artefatos e coleções intrinsecamente abarcam referenciais estéticos, políticos, sociais e culturais apresentados em sala de aula.

4.2 Decolonialidade e racismo epistêmico

Nessa perspectiva, para compreender os referenciais que regem tais instituições culturais, é necessário buscar explicações na história do colonialismo. Segundo Oliveira e Candau (2010), com a expansão colonial e a afirmação dos valores eurocêntricos, a história da modernidade europeia se tornou a perspectiva dominante, enquanto a história da colonialidade é marcada pela rejeição de outras formas de saber.

No que diz respeito à produção intelectual, a colonialidade do saber sugere a superioridade de algumas formas de conhecimento sobre outras. No caso, quando o colonizador, para falar de diferentes gêneros, nações, religiões e demais categorias, refere-se a esses “outros” como inferiores, ele os exclui, rotulando-os como “alteridade” (Mignolo, 2008). Consequentemente, ao excluir, invisibilizar, oprimir e inferiorizar as culturas não dominantes, a cultura visual, presente em instituições museológicas, monumentos históricos, veículos de imagens etc., absorve e propaga, de forma redundante, narrativas unilaterais que fortalecem um sistema colonial.

Para Mignolo (2008, p. 304), descolonizar significa "pensar a partir da exterioridade e em uma posição epistêmica subalterna *vis-à-vis* à hegemonia epistêmica que cria, constrói e rege um exterior a fim de assegurar sua interioridade". Nessa linha de pensamento, a busca de uma prática decolonial busca fomentar transformações que subvertem as tradições que afirmam a unilateralidade da verdade.

Oliveira e Candau (2010) mobilizam o conceito de racismo epistêmico para explicar o tratamento dos conhecimentos não ocidentais como inferiores, acreditando que, para haver uma mudança de paradigma no campo pedagógico, deve-se construir uma base epistemológica alternativa para se pensarem os currículos propostos pela nova legislação. Dito de outro modo, são necessários novos espaços interculturais e críticos, bem como uma pedagogia decolonial.

5 PERCURSO DA PESQUISA E O *OBJECT BASED LEARNING*

A presente pesquisa caracteriza-se por ser de natureza qualitativa, de tipo exploratório, valendo-se dos procedimentos propostos pelo método do *Object Based Learning* (OBL) para pensar o ensino da educação artística em perspectiva decolonial. O delineamento adotado é o de uma pesquisa de campo com intervenção, alinhando-se aos princípios da transversalidade, tal como discutido por Guattari e Rolnik (1995). Nesse contexto, a pesquisa-intervenção busca a participação ativa de todos os envolvidos, reconhecendo os professores como coautores do processo de produção de conhecimento, em conformidade com a abordagem de Kastrup (2007), para quem a produção de conhecimento é intrinsecamente conectada ao ato de intervenção.

A intervenção foi realizada por meio de três aulas ministradas com as turmas de 1º ano do Ensino Médio, para as quais a pesquisadora leciona, em uma rede particular de segmento internacional de ensino do estado de São Paulo. No caso, realizou-se uma atividade planejada de curadoria educacional decolonial de mulheres artistas, relacionada ao tema “Identidade”. O perfil socioeconômico dos alunos está associado a famílias de renda elevada, com acesso a diferentes contextos culturais, tais como museus e galerias nacionais e internacionais.

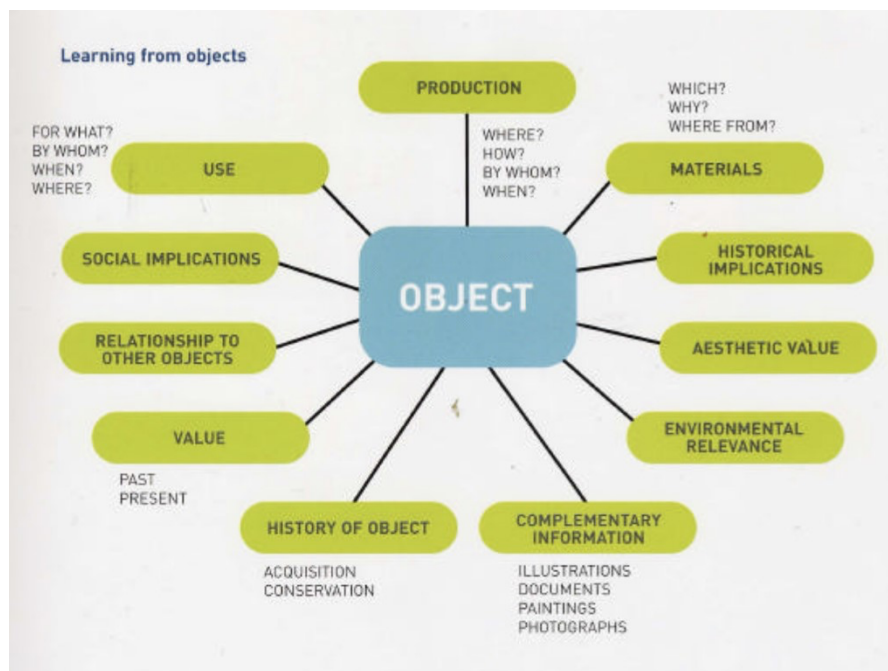
5.1 Object Based Learning

No campo da arte-educação, de forma similar, por meio da prática da mediação e da leitura de obras, em especial em exposições de arte, são utilizados diferentes recursos pedagógicos com vistas ao desenvolvimento da compreensão crítica e estética na apreensão dos objetos artísticos. Neste trabalho, optamos por enfatizar as metodologias focadas na investigação do objeto de arte. Os autores que se dedicam a tal abordagem utilizam diferentes terminologias para o estudo da aprendizagem por meio dos objetos, mais comumente referido como *Object-Based Learning* (Chatterjee, 2009; 2010), ou *Object centered learning* (Paris, 2002).

Ambos os termos se referem ao papel dos objetos na experiência de aprendizagem de caráter interdisciplinar, envolvendo a integração ativa de artefatos, obras de arte, materiais de arquivo etc. no ambiente de aprendizagem, requerendo-se também o envolvimento dos alunos. Para exemplificar um modelo de como essa

interação acontece, utilizamos a publicação do Programa de Educação para Museus e Galerias do DfES, *Learning Through Culture*, que resume os possíveis caminhos de aprendizagem que partem de um objeto em um diagrama, abaixo reproduzido.

Figura 1- Modelo de interação do objeto do Programa de Educação para Museus e Galerias¹



Fonte: Clarke (2002, p. 11)

Nessa ampla gama de categorias, os direcionamentos e seus aprofundamentos podem variar de acordo com o assunto ou tema trabalhados, no espaço museológico ou em sala de aula. Além disso, dependem do perfil do educador e da instituição.

Por se tratar de uma metodologia ativa, é possível apontar pontos em comum com as rotinas de pensamento utilizadas no projeto do *Artful Thinking*, criado pelo *Project Zero* da *Harvard school of education*, já que também são divididas em questionamentos e etapas: observação, pesquisa, reflexão, conexão e outros. Em contrapartida, Duhs (2022) mostra a versatilidade da metodologia utilizando apenas

¹ Nos retângulos, leem-se: produção, materiais, implicações históricas, valor estético, relevância ambiental, informação complementar, história do objeto, valor, relacionamento com outros objetos, implicações sociais, uso (tradução nossa).

quatro etapas: a primeira consiste em aprender a fazer a leitura do objeto, a segunda, em refletir, a terceira, em testar reflexões, e a quarta, em transferir habilidades. Estruturas e metodologias semelhantes podem ser vistas, por exemplo, nas práticas centradas no objeto, da Universidade de Arte de Princeton, no projeto *Connected Curriculum* da *University College London*, entre outras instituições.

A aprendizagem baseada em objetos tornou-se uma área que passou a ser pesquisada por várias universidades visando à formação de professores, focalizando o desenvolvimento de estratégias pedagógicas alinhadas ao protagonismo de estudantes ou visitantes. Shuh (1982) vê benefícios significativos em aprender a utilizar objetos no ensino e aprendizagem, dentre os quais se destaca a oportunidade de desenvolver a capacidade de observação crítica do mundo. Dela, deriva a boa investigação e, por conseguinte, torna-se mais fácil "ver as conexões entre os objetos e seu contexto mais amplo, se você começar com coisas do nosso próprio mundo" (Shuh, 1982, p.81, tradução nossa).

Chatterjee e Hannah (2015), autoras fundamentais para o embasamento teórico da abordagem, argumentam se tratar de uma metodologia de natureza multissensorial, conforme demonstrado em suas publicações sobre os experimentos no ensino de Zoologia, Arte e Arqueologia. Na *University College London*, o *Object-Based Learning* já é parte integral dos programas de ensino para estudantes de cursos como Engenharia Civil, Biologia, Matemática, Ciências Sociais, Artes e outros. Segundo as autoras, as coleções dos museus universitários estão sendo utilizadas para ensino e pesquisa com o fito de desenvolver exposições temporárias.

Numa perspectiva histórica, Chatterjee (2010) relembra o fato de que as coleções de universidades foram pioneiras no uso da aprendizagem de caráter multidisciplinar baseada no objeto, em especial no século XIX e no início do século XX. A autora defende que os objetos podem ser empregados de diversas maneiras e propósitos, por exemplo, para aprimorar e disseminar conhecimentos específicos de determinado assunto, facilitar a aquisição de comunicação, criar habilidades práticas de observação e de desenho, para inspiração e outros.

Ainda no cenário dos museus, Hannah e Brewis (2023) enfatizam que o *Object Based Learning* tem papel central na pedagogia utilizada nos cursos de educação superior da *University College London*. As autoras explicam as etapas de funcionamento do processo: sem o auxílio da internet e mesmo antes de mais

informações serem reveladas sobre o artefato, os estudantes são convidados a observar de perto e a discutir, em pequenos grupos, suas possíveis origens e usos. Os objetos apresentados incluem pinturas e desenhos do Museu de Arte, roupas da UCL, incluindo um *blazer* e uma gravata universitários dos anos 1940, contrastando com moletoms com capuz mais recentes. Ademais, são utilizados mapas, plantas, medalhas, troféus, urnas de chá confeccionadas em prata e exemplares de revistas estudantis. Uma pasta é então disponibilizada na plataforma de aprendizagem *on-line* Moodle, contendo o histórico e procedência de cada objeto, bem como fotografias de alta resolução e listas de leitura adicionais (Hannah; Brewis, 2023, p. 7, tradução nossa).

A metodologia sintetizada em quatro etapas por Duhs (2010) adiciona um quarto momento da experiência, em comparação com as autoras citadas. No caso, o último estágio corresponde à testagem do que foi aprendido em novas situações, fundamentando-se, para tal, na teoria de Kolb (1984). O autor, ao descrever sua teoria de aprendizagem experiencial, afirma que as reflexões criadas não são fixas, e os elementos do pensamento são formados e reformados pela experiência, sendo o conhecimento continuamente derivado e testado nas vivências dos estudantes. Logo, a quarta etapa compreende o uso do que foi aprendido, formando-se uma nova experiência.

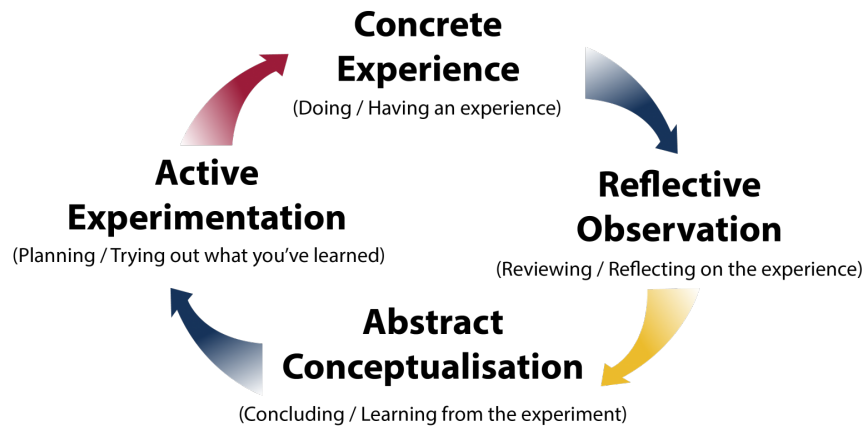
O termo utilizado para designar a sua perspectiva de aprendizagem é “experiencial”. Para o teórico, ela se ancora em teorias de educação e experiência, como as de Dewey (1988) e Piaget (1983), pautados na crença de que o indivíduo descobre pela experiência para construir seus próprios entendimentos.

Kolb (1984) caminha em direção oposta a métodos cognitivistas de aprendizagem que tendem a dar ênfase na aquisição ou em teorias behavioristas, negando qualquer papel de consciência e experiência subjetiva no processo. Em sua perspectiva, a aprendizagem experiencial sugere “uma perspectiva holística interativa na aprendizagem que combina experiência, percepção, cognição e comportamento” (Kolb, 1984, p. 21, tradução nossa).

Nesse sentido, o autor acredita que o processo de educação começa por trazer as crenças e teorias dos estudantes, para, então, examiná-las, testá-las e integrá-las, sem descartá-las do processo. A seu turno, o conhecimento é o resultado da

transação entre o conhecimento social e o conhecimento pessoal. Sendo assim, criou-se o que se chama ciclo de aprendizagem:

Figura 2 - Ciclo de aprendizagem de Kolb



Fonte: Information Technology [s.d.]².

Para Kolb (1984), a aprendizagem eficaz requer movimento cíclico, ao passar por quatro etapas: 1) experiência concreta, 2) observação reflexiva sobre a experiência, 3) conceitualização abstrata e 4) experimentação ativa. Com base nesse modelo, sugerem-se diferentes tipos de sistemas nos quais a experiência ocorre, tendo como premissa a definição de que "a aprendizagem é o processo em que o conhecimento é criado através da transformação da experiência" (Kolb, p.38, 1984).

Uma vez que esses conceitos têm sido integrados por pesquisadores, como visto no caso de Duhs (2010), eles são perceptíveis em processos semelhantes no ensino baseado em objetos. Na presente pesquisa, valemo-nos da teoria da aprendizagem experiencial de Kolb (1984) como alicerce para o estudo das teorias de aprendizagem que perpassam a metodologia ativa aqui adotada.

5.2 Procedimentos no campo de intervenção

A metodologia do *Object Based Learning*, conforme discutida por autores como Paris e Hapgood (2002), foi aplicada como eixo estruturante da atividade, enfatizando a análise e o uso de objetos culturais e artísticos como ponto de partida para

² Disponível em:

<https://academictechnologies.it.miami.edu/explore-technologies/technologysummaries/object-based-learning/index.html> Acesso em: 4 jul. 2024. : 4 jul. 2024.

discussões e reflexões mais amplas sobre identidade, representatividade e decolonialidade.

Durante o processo, a pesquisadora coletou registros das atividades em formato de imagens e reflexões escritas no diário de campo, extraídas diretamente dos alunos e de suas interações e respostas ao material disponibilizado. No que concerne ao diário de campo, trata-se de técnica essencial para pesquisas qualitativas, conforme descrito por Bogdan e Biklen (1994). Quanto aos resultados, eles foram interpretados à luz de referenciais teóricos sobre decolonialidade (Mignolo, 2011; Walsh, 2013), interculturalidade (Candau; Veiga Neto, 2009), mediação cultural (Barbosa, 2009; Celeste, 2007), experiência estética (Parsons, 1999; Housen, 1999; Franz, 2003) e educação (Dewey, 1944; Freire, 1996; Hernández, 2000), entre outros.

A seguir, descrevemos as descrições das etapas da sequência didática e damos um exemplo da aplicação da mediação com a metodologia do *Object Based Learning*, planejada para ancorar o posicionamento decolonial do início ao fim da aplicação e coleta de dados.

1) Observação dos resultados da aplicação da sequência didática pela pesquisadora, com foco nas práticas pedagógicas e na interação com os alunos com as atividades poéticas propostas.

2) Produção do diário de campo, registrando impressões, desafios e sucessos observados durante o processo de curadoria dos conteúdos, além de objetos artísticos a serem analisados, bem como a estrutura da atividade e a implementação.

3) Registro das atividades e dos comentários dos estudantes durante as atividades em áudio e vídeo.

4) Análise de conteúdo do material coletado, considerando as contribuições dos referenciais bibliográficos selecionados, com vistas a compreender as possibilidades da prática realizada no contexto escolar.

As obras das artistas Marisol Escobar, Wangechi Mutu, Zanele Muholi e Toshiko Okanoue foram selecionadas com o intuito de provocar uma reflexão sobre a diversidade de artistas, com foco em mulheres latinas, afro-diaspóricas e asiáticas, meios e mídias. Assim, podemos falar sobre o tema Identidade, ao explorar diferentes características culturais, simbólicas e imagéticas contidas nas obras de cada artista,

além do impacto de se olhar para essa curadoria, que atravessa e desafia uma história da arte europeizada.

As técnicas apresentadas nas obras — quais sejam: colagem, pintura, escultura e fotografia — nos direcionam também para os debates e reflexões que essas artistas propõem ao público, cada uma dentro de sua respectiva cultura e seu respectivo lugar de identidade, questionando a si mesmas e afirmando suas heranças e legados artísticos historicamente invisibilizados, marginalizados e oprimidos.

Para melhor elucidar a aplicação do *Object Based Learning*, a pesquisadora aplicou o método em uma aula sobre memória individual e coletiva a partir da obra de Peralta (2007), na disciplina “Memória e Patrimônio na Educação” ministrada pela Prof.^a Dr.^a Priscila Ferreira Perazzo, na Universidade Municipal de São Caetano do Sul, com objetivo de mapear os recursos pedagógicos que podem elucidar uma possível aplicação do OBL na análise e a criação a partir de obras de arte. A metodologia do OBL parte do pressuposto de que o objeto artístico funciona como mediador essencial no processo de aprendizagem, estimulando a observação atenta, investigação e a interpretação crítica.

A obra *Mulheres e o Cão*, criada em 1963 por Marisol Escobar, foi selecionada como ponto de partida. A produção artística explora questões como identidade, memória individual e coletiva, além de criticar convenções visuais hegemônicas, tendo por inspiração a história de seus pais de origem venezuelana.

Figura 3 - "Mulheres e o Cão", Marisol Escobar, 1963-64



Fonte: Vein.es³

A mediação foi estruturada em etapas interligadas com duração aproximada de uma hora e trinta minutos de duração:

1. Leitura de imagem e associação com palavras-chave

Cada participante foi convidado a observar a obra, descrever as cores, texturas, narrativas e personagens. Posteriormente, cada um recebeu cartões para registrar palavras-chave inspiradas pela observação da obra. Em seguida, essas palavras foram agrupadas pelo grupo em categorias, com base em semelhanças. Posteriormente, estabeleceu-se um diálogo sobre os temas em comum gerados. Essa etapa incentivou os primeiros aspectos da mediação de observação, inferência e instigação à investigação.

2. Personificação e voz aos personagens

Foram distribuídos balões de pensamento e fala para que os alunos pudessem posicionar em frente a determinado personagem ou objeto da imagem, atribuindo-lhes falas, reflexões ou narrativas imaginadas. Essa dinâmica teve como propósito o envolvimento subjetivo a partir do estímulo de uma construção coletiva de significados.

3. Inserção de contexto histórico e biográfico da artista

Após as primeiras impressões, foram distribuídos pequenos trechos sobre a trajetória de Marisol Escobar e o contexto de criação da obra. O grupo fez uma leitura coletiva e refletiu sobre como essas informações ressoaram em suas interpretações iniciais ou as modificaram, integrando a leitura sensível à análise contextual.

4. Conexão com memórias pessoais

Os participantes foram convidados a relacionar a obra a experiências ou lembranças individuais, articulando o objeto artístico com suas próprias histórias. Essa etapa reforçou a dimensão subjetiva do processo, aproximando a obra do universo afetivo dos estudantes, atribuindo significado próprio em relação a sua conexão com a obra de arte.

³ Disponível em: <https://vein.es/marisol-escobar-mascarada-y-performance/marisol-escobar-womenand-dog-1963-64-wood-plaster-synthetic-polymer-and-taxidermied-dog-head-whitney-museum-ofamerican-art-ny-2/>. Acesso em: 1º jun. 2025.

5. Memória de corpo coletivo em colagem

A atividade culminou na criação de um "corpo coletivo", isto é, uma colagem colaborativa que reuniu memórias, sentimentos e ideias surgidos durante a intervenção. Essa produção materializou as múltiplas vozes e interpretações geradas pelo grupo, consolidando a memória compartilhada construída por meio do OBL.

A mediação pedagógica priorizou a escuta, a diversidade de leituras e a conexão entre o objeto, a subjetividade e o repertório teórico. Algumas perguntas norteadoras incluíram:

- "O que primeira chama sua atenção nesta obra? Porquê?"
 - "Como as cores e materiais utilizados influenciam a mensagem transmitida?"
 - "Se esse personagem pudesse falar, o que ele diria?"
 - "Como seu entendimento se transformou após conhecer o contexto da artista?"
- "Que ligações você estabelece entre a obra e suas próprias memórias?"

Esses questionamentos abriram espaço para construções singulares e coletivas de sentido, reforçando a noção de que o objeto artístico é um mediador dinâmico, não apenas um suporte ilustrativo. Além das contribuições das discussões sobre memória individual e coletiva de Peralta (2007), a intervenção dialoga com autores como Hernández (2000), que destaca a cultura visual como campo de aprendizagem crítica, Chatterjee (2015), que explora o OBL como abordagem dialógica e ativa, e Silva e Barbosa (2023), que discutem o papel do educador como mediador no trabalho com objetos artísticos de forma decolonial.

6 A SALA DE AULA: RESULTADOS ENCONTRADOS

Nesta seção, descrevem-se as etapas da atividade, suas aplicações e implicações, articulando as observações do diário de campo, os diálogos, as materialidades e os resultados emergentes. O material empírico busca integrar a perspectiva do *Object Based Learning*, a mediação cultural e a abordagem decolonial, aproximando os estudantes das dimensões sociais e culturais das obras analisadas e possibilitando que tais encontros reverberassem em suas próprias formas de significar e de se posicionar no mundo.

Como já dito, a pesquisa foi desenvolvida em três turmas do 1º ano do Ensino Médio da escola onde a pesquisadora leciona. Trata-se de uma instituição privada localizada na cidade de São Paulo, de perfil socioeconômico majoritariamente de classe alta, orientação internacional e currículo próprio, estruturado a partir da metodologia de *Project Based Learning* (PBL) — ensino baseado em projetos. No contexto desse currículo, a pesquisadora atuou em um projeto interdisciplinar junto às professoras de Literatura e de Biologia, com duração de sete semanas, nas quais cada uma das três turmas participou de apenas três aulas de 80 minutos por professor.

Por se tratar de um currículo internacional, as aulas de Artes não seguem livros didáticos, apostilas ou materiais vinculados à BNCC ou às orientações da Secretaria Municipal de Educação. A escola organiza seus conteúdos por meio de uma lógica não espiral, mas projetual: em cada semestre, os estudantes desenvolvem dois projetos distintos, cada um coordenado por três professores de áreas diferentes. Além disso, a instituição oferece disciplinas eletivas de Artes às quais os estudantes ingressam caso desejem aprofundamento específico na área. É importante ressaltar que, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, a oferta de Artes Visuais não é contínua em todos os projetos, sendo ocasionalmente substituída por *Design*. Essa configuração curricular acarreta lacunas no desenvolvimento de repertório em História da Arte e em algumas técnicas específicas, aspecto que se tornou relevante para o planejamento da atividade.

O projeto interdisciplinar do ano de 2025 teve como eixo central o clássico literário *Frankenstein*, de Mary Shelley, publicado originalmente no ano de 1818, na Inglaterra. A obra propõe discutir padrões de beleza. No campo das Artes Visuais, o foco específico recaiu sobre a construção histórica das noções de belo, grotesco e

sublime, analisando suas origens e os contextos culturais que as moldaram. Antes da coleta de dados, os alunos já haviam desenvolvido reflexões iniciais sobre tais conceitos, a partir de debates conduzidos por mim sob a perspectiva decolonial, fundamentada no pensamento de Candau (2008) ao compreender que o reconhecimento das identidades culturais exige a incorporação de conhecimentos histórico-sociais nos processos educativos. A postura decolonial parte da análise crítica das raízes históricas, de seus contextos e dos mecanismos de poder que atravessam a produção do conhecimento, entendendo que tais elementos são fundamentais para tensionar hierarquias culturais e epistemológicas. Na primeira atividade avaliativa, cada educando selecionou uma cultura historicamente oprimida e com pouca visibilidade nos livros de História da Arte. A tarefa consistiu em pesquisar os parâmetros de beleza dessas culturas, compreender as relações entre estética, filosofia e simbolismo, e analisar como tais princípios se expressam visualmente nas obras.

Em um segundo momento, eles foram convidados a criarem obras de arte contemporâneas a partir da transposição dos conceitos investigados, de modo a explorar como escolhas simbólicas e visuais refletem posicionamentos políticos, epistemológicos e sensíveis. Essa etapa permitiu que compreendessem não apenas aspectos técnicos, mas também fundamentos conceituais e éticos envolvidos em práticas artísticas.

A estruturação da atividade previu uma sequência didática composta por três aulas para cada turma, divididas em quatro momentos: conversas introdutórias sobre decolonialidade, análise das artistas selecionadas, mediação das obras, produção de respostas e reflexões no Padlet e, ao fim, a criação de uma obra de arte. Das quatro etapas, apenas a última precisou ser modificada em razão do tempo necessário para que as turmas concluíssem as demais tarefas. A fim de que a criação pudesse ser realizada de forma adequada, seria necessária uma aula adicional, o que não foi possível devido ao calendário do projeto interdisciplinar.

A metodologia adotada previu a análise de, no mínimo, três artistas selecionadas: Zanele Muholi, Wangechi Mutu e Marisol Escobar, artistas modernas e contemporâneas pertencentes a contextos culturais distintos. O objetivo foi proporcionar reflexões ampliadas sobre referenciais estéticos diversos, a partir de recortes de gênero e raça. As artistas escolhidas integram importantes discussões

acadêmicas e exposições, como *Mulheres Radicais: Arte Latino-Americana e Wangechi Mutu: Intertwined*, mas ainda não figuram entre as referências mais difundidas nos currículos tradicionais, como Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, Camille Claudel ou Frida Kahlo.

O recorte curatorial buscou fomentar debates sobre estruturas sociais e dinâmicas de poder presentes nas escolhas de representatividade e visibilidade no campo das artes. Ademais, pretendeu problematizar o apagamento histórico de mulheres artistas, ao mesmo tempo que se articulou com os saberes e experiências dos próprios estudantes, convidando-os a construir conexões entre sua realidade e as narrativas estéticas analisadas.

Nesse sentido, a pesquisadora adotou a mediação dialógica, abordagem amplamente discutida na arte-educação brasileira por Ana Mae Barbosa (1991). A autora define a mediação dialógica como um processo em que o educador deixa de ocupar uma posição vertical de transmissão de conhecimento para assumir uma postura de coinvestigador, estimulando professores e estudantes a construir sentidos conjuntamente. Nas palavras de Barbosa (1991, p. 35):

A leitura da imagem não deve ser vista como um processo de transmissão de significados prontos, mas como uma construção que se faz no diálogo. Interpretar uma obra de arte significa estabelecer relações entre o que se vê, o que se sabe e o que se vive, e esse processo é sempre marcado pela experiência do sujeito. O papel do professor não é o de explicar, mas o de provocar perguntas, ampliar repertórios e criar condições para que o aluno descubra sentidos possíveis.

Essa abordagem propõe que educadores e educandos compartilhem experiências e saberes entrelaçados, colaborando de forma ativa para a construção de reflexões críticas. No contexto da pesquisa, a mediação dialógica aliou-se ao exercício de uma postura decolonial, que não apenas valoriza a produção de mulheres artistas marginalizadas, mas também convida os estudantes a imaginar formas alternativas de se relacionar com a arte e com o mundo.

A atividade estruturada para a investigação pesquisa previu, inicialmente, três aulas para cada turma, divididas em diferentes momentos:

1. Conversas sobre decolonialidade;
2. Mediação e análise das artistas selecionadas;
3. Respostas e reflexões no Padlet..

Das quatro etapas, somente a última precisou ser alterada devido ao tempo disponível para desenvolvimento de todas as atividades, em relação às do referido projeto e ao calendário escolar. A criação artística, etapa essencial para metodologias ativas e especialmente importante no *Object Based Learning* (OBL), demandaria pelo menos uma aula adicional, o que não foi possível devido a conflitos com o calendário do projeto interdisciplinar. Tal limitação temporal tornou-se, posteriormente, um dos desafios centrais da análise.

O recorte metodológico incluiu a análise de, no mínimo, duas das três artistas pré-selecionadas: Wangechi Mutu, Marisol Escobar e Zanele Muholi (quando aplicável). Trata-se, como já dito, de artistas modernas e contemporâneas oriundas de contextos socioculturais diversos, todas inseridas em debates sobre gênero, raça, identidade e violência simbólica. O recorte curatorial buscou ampliar discussões sobre representatividade, visibilidade e sucateamento de trajetórias de mulheres artistas, promovendo um diálogo crítico entre os repertórios dos alunos e suas realidades, bem como com suas percepções sobre o que constitui beleza, estranhamento e pertencimento cultural.

Do ponto de vista metodológico, o estudo fundamentou-se, como também já informado, na mediação dialógica, sobretudo na perspectiva de Barbosa (2015), que a entende como provocadora e facilitadora para que o sujeito “construa sentidos próprios por meio de relações que articulem percepção, fruição e contexto” (p. 112). Essa abordagem rompe com modelos transmissivos, hierárquicos e verticalizados, propondo uma prática que valoriza as vozes e subjetividades dos estudantes, bem como suas leituras e seus repertórios socioculturais. Tal fundamento se articula diretamente com perspectivas decoloniais que criticam mecanismos de silenciamento, apagamento e universalização de saberes eurocentrados. Como compreende Walsh (2009), a pedagogia decolonial é responsável por desestruturar as formas coloniais de existir, perceber e sentir expandindo o espaço para formas de saber consideradas subalternas.

No que tange à análise dos dados, ela se apoiou em três conjuntos principais:

(1) as interações orais entre professora-pesquisadora e estudantes nas três turmas, captadas na gravação das aulas;

(2) os registros escritos produzidos na plataforma Padlet por meio da atividade intitulada “Observação e discussão sobre corpo e identidade”;

(3) as atividades mediadas de escrita criativa com balões de fala (*speech bubbles*) e as conexões entre citações literárias e obras de arte contemporânea.

A triangulação entre modos de expressão distintos — fala, escrita e interpretação visual — permitiu compreender como os estudantes constroem sentidos em torno de corpo, imagem, identidade e diferença, alinhando-se às diretrizes da pesquisa-ação (Bogdan; Biklen, 1994) e aos princípios investigativos do *Object-Based Learning* (Chatterjee; Hannan, 2016).

A leitura conjunta dos dados revelou que a intervenção provocou deslocamentos perceptivos significativos e estimulou uma postura investigativa, por meio da qual os estudantes acionaram sua experiência visual cotidiana, seus referenciais culturais e novas ferramentas conceituais trazidas pela mediação pedagógica. Mais adiante, analisam-se as emergências discursivas e perceptivas, articulando referenciais da cultura visual (Hernández, 2007; Freedman, 2003; Martins, 2011), da mediação em arte (Barbosa, 2005; Coutinho, 2017; Vergara, 2010), do pensamento decolonial (Mignolo, 2011; Walsh, 2009; Kilomba, 2019) e da crítica aos padrões corporais hegemônicos (Monteiro, 2012; Franz, 2012). Ademais, integram-se análises aprofundadas das obras *Woman and dog* (1964), de Marisol Escobar, *Yo Mama* (2003), de Wangechi Mutu, e *Bester I, Mayotte* (2015), de Zanele Muholi, que constituíram o *corpus* visual da intervenção.

Ao longo da análise, discutem-se as etapas da atividade, as anotações do diário de campo, os diálogos coletados em sala de aula, as respostas dos estudantes registradas no Padlet e as observações da professora realizadas durante o processo. O objetivo central é compreender como os eles constroem sentidos sobre beleza, identidade, diferença e exclusão a partir do encontro com obras de artistas que desafiam cânones hegemônicos.

Assim, buscou-se observar não apenas o que os estudantes disseram durante os diálogos, mas como disseram, em que condições, com que hesitações, silêncios, deslocamentos e mudanças de postura. De acordo com Rancière (2012, p. 37), “o aprendizado estético é sempre um aprendizado político, pois redefine quem pode falar, sentir e compreender”. Logo, a leitura de imagens aqui proposta não se restringe ao campo formal da arte; envolve dimensões éticas, afetivas e epistêmicas.

Nesse sentido, buscou-se aproximar a análise das práticas dos estudantes de suas realidades sociais, experiências de corpo, percepções de pertencimento e

vivências escolares, articulando tais elementos com as materialidades das obras e com os marcos teóricos da decolonialidade.

A primeira atividade da aula consistiu em um diálogo aberto sobre a proposta geral: analisar artistas que estiveram à margem dos grandes holofotes das artes visuais e que trabalham diretamente com questões identitárias. O objetivo era problematizar quem define o que entra no currículo, quais artistas são apresentados como canônicos e por que determinados corpos e narrativas permanecem invisibilizados.

A discussão oral captada nas gravações revela, logo no início, que os estudantes chegam ao encontro acionando repertórios restritos, majoritariamente eurocentrados, confirmando o que Oliveira e Candau (2010) descrevem como a permanência da “colonialidade curricular”. Quando perguntado sobre quantos artistas brasileiros eles conheciam, surgiram respostas como a de João e Ana: *“Não sei, acho que não conheço muitos artistas no geral”* e *“A gente aprende pouco sobre artista brasileiro, quase sempre são europeus”*.

Essa percepção inicial é um indicador de consciência crítica emergente: os próprios estudantes identificam lacunas no ensino de arte, o que vai ao encontro da crítica de Kilomba (2019) sobre a naturalização da branquitude como referência universal. De acordo com Hernández (2007), operações de visibilidade e invisibilidade estruturam a cultura visual na escola, não apenas reforçando esse padrão, mas também evidenciando o impacto formativo de repertórios limitados, como se pode perceber na fala de Pedro: *“na minha antiga escola nós só estudávamos pintores europeus”*. A partir dessa constatação, apresentou-se o termo “decolonial” aos estudantes, provocando-os intencionalmente a discutirem o significado da palavra. O diálogo mostrou que eles compreendem de forma intuitiva aspectos centrais do pensamento decolonial: Júlia afirmou que ser decolonial envolve *“olhar para a arte sem filtro europeu”*; Miguel completou dizendo que isso significa *“dar voz para artistas que não aparecem”*.

Tais formulações estudantis, ainda que iniciais, evidenciam aquilo que Walsh (2009) define como o surgimento de um “pensamento crítico insubmisso”, capaz de desconfiar de narrativas prontas. A discussão se aprofundou quando começou-se a discutir padrões corporais a partir da pergunta provocadora: *“Se vocês pudessem montar um corpo, como no Frankenstein, que partes escolheriam?”*. O

questionamento operou como dispositivo de mediação sensível e performativa (Barbosa, 2005). As respostas apareceram ancoradas na cultura midiática: Ana deseja “*o corpo da sociality Kylie Jenner*”, Mariana adiciona “*cabelo cor caramelo com uma boa escova*”, e Júlia diz “*pele bronzeada*”. Durante a conversa, observou-se que muitos estudantes recorreram a referências provenientes da cultura visual midiática, especialmente redes sociais e celebridades. Termos como pele bronzeada, cabelo caramelo e corpo perfeito surgiram com frequência, evidenciando o quanto os imaginários corporais juvenis são atravessados por padrões globais de beleza. No entanto, um momento particularmente significativo ocorre quando uma estudante, aqui identificada ficticiamente como Ana, afirmou de forma direta que o corpo ideal seria “*um corpo branco, porque é o que todo mundo acha bonito*”.

Essa fala, captada na gravação de voz, produz um deslocamento imediato na dinâmica da aula. Não se trata apenas de uma opinião individual, mas da verbalização explícita de um discurso racializado que, muitas vezes, opera de forma implícita. A afirmação de Ana evidenciou aquilo que Kilomba (2019) descreve como a naturalização da branquitude como norma estética, um processo histórico e colonial que organiza hierarquias de valor e visibilidade. O fato de essa ideia surgir espontaneamente, antes da mediação com obras de arte, reforçou a necessidade pedagógica de problematizar tais discursos no espaço escolar.

A fala foi direcionada, reinserindo-a no debate, ao perguntar ao grupo por que esse corpo seria considerado ideal e quem define esses padrões. Esse momento da conversa dialoga diretamente com o que Freire (1991) menciona sobre o conflito não ser silenciado, mas transformado em motor de reflexão crítica. Outro momento culminante da primeira etapa ocorreu quando foi problematizada a naturalização da harmonia e simetria corporal como padrões estéticos de beleza, comumente agregadas às culturas europeias, ao que Pedro respondeu: “*As pessoas gostam de beleza que pareça ser natural porque parece como um dom, como se você tivesse nascido com isso*”. A frase sintetiza a crítica contemporânea às noções de “naturalidade” e “autenticidade”, desmistificando-as como construções culturais. Monteiro (2012) argumenta que, ao contrário da ideia universalizante de beleza natural, os padrões estéticos são produtos históricos e ideológicos. Logo, a fala de Pedro evidencia a internalização desse discurso pelo aluno e o início de sua problematização.

O deslocamento interpretativo intensificou-se quando foi perguntado: “*Quais corpos foram considerados monstruosos pela sociedade?*”. A articulação com o livro *Frankenstein* mostrou-se um ponto de aderência. Ao perceber que a criatura criada por Victor Frankenstein foi rejeitada por não corresponder às projeções idealizadas de “perfeição humana”, os estudantes iniciaram debates espontâneos sobre padrões estéticos, discriminação, pertencimento e diferença. Júlia disse: “*Monstros são criados pelo medo e preconceito*”. Em uma única frase, ela articulou visualidade, poder e subjetividade, aspectos centrais da leitura crítica de imagens segundo Freedman (2003). A ideia de que a monstruosidade é construída socialmente prepara o terreno para a análise posterior das obras artísticas de Marisol Escobar, Wangechi Mutu e Zanele Muholi, nas quais o corpo é atravessado por discursos de raça, gênero, classe e história.

Durante o momento de abertura da aula, as falas que emergiram foram importantes para revelarem as percepções que ainda não haviam sido compartilhadas em atividades anteriores. Os estudantes revelaram compreender que há abismos sociais estruturais e dinâmicas de poder que determinam quem é aceito ou rejeitado pelas normas sociais e culturais.

6.1 *Women and dog*, de Marisol Escobar

A condução da leitura de imagens durante a mediação foi orientada, de forma intencional, pelos cinco estágios de desenvolvimento da compreensão estética propostos por Housen (2001). Embora eles não tenham sido apresentados nominalmente aos alunos, a estrutura das perguntas, o tempo dedicado à observação e a escuta das respostas foram organizados de modo a favorecer a progressão entre esses níveis interpretativos.

A primeira artista apresentada foi Marisol Escobar. Radicada nos Estados Unidos, ela desenvolveu uma produção marcada pelo uso de assemblagens escultóricas que incorporam objetos cotidianos, madeira, moldes do próprio rosto e referências à cultura de massa. Seu trabalho tensiona papéis sociais, especialmente aqueles atribuídos às mulheres, explorando temas como identidade, representação e performatividade do corpo em contextos urbanos e midiáticos.

Figura 4 - Obra "Women and dog", de Marisol Escobar (1964)



Fonte: Minniemuse⁴.

A escolha curatorial dessa obra como ponto de partida se deu por seu caráter aparentemente acessível e figurativo, mas que, ao mesmo tempo, carrega forte carga simbólica, relacionada à normatividade de gênero, ao controle do corpo feminino e à performatividade social. Ao posicioná-la como primeira obra da sequência, buscou-se criar um campo de leitura inicial que dialogasse diretamente com as concepções prévias dos estudantes sobre corpo, identidade e idealização.

Em todas as turmas, optou-se por não apresentar qualquer informação contextual sobre a artista ou sobre o período histórico da obra antes da leitura. Essa decisão metodológica se fundamentou nos pressupostos do *Object Based Learning*, segundo os quais o encontro inicial com o objeto deve preceder a contextualização, permitindo que o sentido emergja da relação direta entre sujeito e objeto (Chatterjee, 2020).

No primeiro momento da leitura de imagens, privilegiaram-se perguntas associadas ao estágio narrativo, como “O que você vê?” e “O que está acontecendo nessa imagem?”. As respostas dos estudantes concentraram-se na descrição literal dos elementos visuais, recorrendo frequentemente às narrativas explicativas. Um aluno afirmou, por exemplo, ao observar *Woman and Dog*, que “*parece uma mulher parada com um cachorro, como se fosse uma estátua de loja*”. Na sequência, ao

⁴ Disponível em: . Acesso em: 10 mar. 2026. <https://www.minniemuse.com/articles/musings/from-marisol-to-meebits>

insistir na observação prolongada e ao retomar a pergunta “O que mais você percebe?”, as falas começaram a transitar para o estágio construtivo, no qual os estudantes mobilizaram valores sociais e expectativas normativas, quando uma participante comentou que a figura feminina *“parece uma mulher que tem que se comportar direito”*, associando forma, postura e expressão corporal a códigos sociais de gênero. Essa leitura não se baseou apenas na imagem, mas em repertórios culturais previamente internalizados, o que confirma a presença do segundo estágio da mediação estética.

Durante o diálogo inicial sobre corpo e identidade, ao observarem diferentes corpos esculpidos em um mesmo bloco, emergiram falas que revelaram de forma explícita como os estudantes já carregavam concepções normativas sobre o corpo. Em determinado momento da conversa, ao perguntar o que seria considerado um “corpo ideal” na sociedade contemporânea, a estudante Ana afirmou: *“Normalmente é um corpo branco, magro, sem defeito, tipo de propaganda”*. Essa fala é particularmente relevante porque explicita, sem mediação conceitual prévia, a associação entre ideal corporal, branquitude e padrões midiáticos. Analiticamente, nesse trecho, encontram-se discursos hegemônicos sobre corpo e identidade que estão internalizados pelos estudantes, corroborando as discussões de Kilomba (2019) sobre a naturalização da branquitude como norma invisível.

Outros estudantes complementaram tal percepção ao associarem o corpo ideal à ausência de marcas, diferenças ou desvios. Lucas, por exemplo, afirmou que *“é um corpo que não chama atenção por ser diferente”*. Essa resposta, ainda no estágio narrativo descrito por Housen (2001), revela uma tentativa de definir o corpo ideal pela negação a diferença, o que se tornará um ponto de tensão fundamental ao longo da leitura das imagens apresentadas posteriormente.

Nas três turmas, as primeiras falas sobre *Woman and Dog* situaram-se predominantemente no estágio narrativo descrito por Housen (2001). Os discentes concentraram-se na descrição formal da obra, mobilizando comparações com objetos do cotidiano e com imagens familiares.

Na turma 2, os comentários foram: *“Ela parece parada, como se não pudesse se mexer”*. *“Ela não parece feliz, parece que está ali porque mandaram”*, seguidos de *“Ela parece uma mulher que tem que ficar daquele jeito, certinha”* e *“Parece aquelas mulheres antigas que tinham que se comportar”*. Aqui, a leitura deixa de ser apenas

descritiva e passa a incorporar expectativas históricas e sociais associadas ao corpo feminino. Essa fala é particularmente significativa, pois associa postura corporal e expressão facial à ideia de obrigação e submissão, mesmo sem qualquer referência explícita ao contexto histórico da obra.

À medida que se retomaram perguntas como “Esse corpo parece confortável?” e “Por que você acha que esse corpo foi representado assim?”, observou-se um deslocamento progressivo das falas em direção ao estágio construtivo de Housen (2001). Nesse estágio, os estudantes passam a interpretar a imagem a partir de valores sociais internalizados.

Analiticamente, as respostas evidenciam que eles reconhecem visualmente códigos de controle e normatividade. A obra funciona como mediadora de uma reflexão sobre gênero e comportamento, confirmando o papel do objeto artístico como disparador de pensamento crítico, conforme defendem Paris (2002) e Barbosa (2009).

Embora as três turmas tenham apresentado leituras convergentes, algumas variações são relevantes. Na turma 1, as falas tenderam a enfatizar a rigidez e a artificialidade do corpo, enquanto, na turma 2, emergiram mais rapidamente associações com papéis sociais e expectativas de comportamento feminino. Essa diferença pode estar relacionada ao grau de engajamento verbal dos estudantes ou às dinâmicas específicas de cada grupo, mas não compromete a coerência geral das leituras. Em todas as turmas, no entanto, a figura feminina foi associada a ideias de controle, contenção e falta de agência. A recorrência interpretativa, construída sem contextualização prévia, reforça a potência da obra como objeto mediador e legitima a escolha curatorial feita no planejamento da intervenção.

Durante a mediação de *Woman and Dog*, procurou-se sustentar o tempo de observação das respostas e, ao devolver perguntas aos estudantes, evitou-se oferecer interpretações prontas. Em vez de explicar a obra, buscou-se aprofundar as falas já existentes. Ao final da mediação da obra de Marisol, observaram-se os primeiros indícios de deslocamento em relação às concepções iniciais sobre corpo ideal, discutidas no início da aula. Se, antes, o corpo ideal havia sido associado a branquitude, magreza e ausência de diferença, a leitura dessa obra introduziu a ideia de que um corpo pode ser visualmente “correto” e, ainda assim, profundamente controlado e limitado.

Após a primeira leitura visual coletiva da obra, foi proposto aos estudantes um exercício de projeção subjetiva por meio de balões de fala, no qual deveriam imaginar o que a figura feminina ou o cachorro poderiam estar pensando. Esse dispositivo não teve como objetivo “humanizar” a obra de forma simplista, mas ativar um processo de aproximação sensível, permitindo que as turmas se relacionassem com o objeto artístico a partir de seus próprios repertórios afetivos, culturais e sociais.

A estratégia se aproximou do que Coutinho (2009) compreende como mediação cultural enquanto experiência relacional, em que o sentido não preexiste à interação; é produzido no encontro entre sujeito e obra. Ao solicitar que “emprestassem” pensamentos às figuras da escultura, deslocou-se o foco da análise formal para um campo de escuta e projeção, no qual as interpretações passaram a revelar tanto aspectos da obra quanto das percepções dos próprios alunos.

Uma aluna escreveu no balão da figura feminina: *“Eu preciso ficar parada para ser aceita”*. Um aluno escreveu: *“Eu tô aqui só pra cumprir um papel”*. Essas falas introduzem a noção de papel social, sugerindo que a mulher não age por desejo próprio, mas ocupa uma função esperada. A escultura passa, então, a ser lida como crítica à performatividade imposta às mulheres, algo que se alinha à própria trajetória de Marisol Escobar como artista, que tensiona estereótipos femininos e expectativas sociais. Aqui se destaca que os estudantes não nomeiam ainda o feminismo ou a crítica institucional, mas percebem intuitivamente uma assimetria de poder.

Do ponto de vista do *Object Based Learning*, o exercício dos balões de pensamento reforçou a centralidade da obra como geradora de perguntas, e não como ilustração de conteúdos. Conforme defendem Chatterjee (2010) e Paris (2002), o OBL se caracteriza justamente pela ativação cognitiva e afetiva a partir do contato direto com o objeto. Nesse caso, a escultura de Marisol Escobar funcionou como dispositivo provocador, capaz de mobilizar leituras múltiplas sem que houvesse uma interpretação correta a ser alcançada. O cachorro, por exemplo, foi alvo de leituras contrastantes. Um aluno escreveu: *“Ele parece mais livre do que eu”*, referindo-se a como uma das cabeças femininas se relacionava com o cachorro.

O exercício dos balões também evidenciou a importância da escuta como prática de mediação, conforme discutido por Martins (2017). Em vez de corrigir ou conduzir as falas das turmas, manteve-se um espaço de circulação das interpretações, permitindo que elas se contaminassem mutuamente. Comentários

feitos por eles frequentemente geravam reações de concordância, discordância ou complementação por outros, configurando um processo de construção coletiva de sentido. A obra de Escobar, nesse contexto, não foi apresentada como exemplo de arte feminista ou latino-americana, mas como campo aberto de interpretação, no qual os alunos puderam reconhecer tensões relacionadas a gênero, controle e visibilidade.

Embora o termo “decolonial” não tenha sido inicialmente mobilizado, as leituras produzidas revelam uma sensibilidade crítica que dialoga com esse campo teórico. Ao identificarem a mulher como alguém que “cumpre um papel” ou que precisa “ficar parada para ser aceita”, os alunos do Ensino Médio acessaram, ainda que intuitivamente, aquilo que Kilomba (2019) descreve como a produção de corpos disciplinados e silenciados por estruturas de poder. A diferença é que tais reflexões não foram impostas; pelo contrário, emergiram da interação com o objeto, reforçando a potência pedagógica do *OBL* articulado à mediação cultural.

6.2 *Yo Mama*, de Wangechi Mutu

Dando continuidade às práticas de leitura de imagem e mediação cultural desenvolvidas ao longo da intervenção, o foco foi deslocado da escultura de Marisol Escobar para a obra *Yo Mama* (2003), de Wangechi Mutu. Esse deslocamento não configurou uma ruptura metodológica, mas uma mudança significativa no regime visual e nas possibilidades de engajamento propostas pelo objeto. Se, na obra de Marisol, o corpo feminino aparecia rigidamente contido, frontal e silencioso, a imagem de Wangechi Mutu apresentou um corpo fragmentado, híbrido e em ação, instaurando outras formas de aproximação, estranhamento e leitura.

Foi mantida, nesse momento, a mesma lógica de mediação baseada nos cinco estágios de Housen, respeitando o tempo de observação, descrição, interpretação e, no terceiro estágio, a introdução do contexto da artista. No entanto, a natureza visual da obra de Wangechi produziu respostas sensivelmente distintas, exigindo do grupo outras estratégias interpretativas e evidenciando novas camadas de construção de sentido. Outro aspecto fundamental da curadoria educacional adotada refere-se aos critérios que orientaram a escolha das obras. A seleção privilegiou trabalhos que apresentassem riqueza visual e densidade simbólica, capazes de sustentar múltiplas camadas de leitura de imagem ao longo do processo de mediação. Esse critério mostrou-se central para o desenvolvimento das etapas de observação, descrição e

interpretação, permitindo que os estudantes revisitassem a obra de forma progressiva, sem o esgotamento precoce de seus sentidos.

A opção por imagens visualmente complexas, marcadas por detalhes, fragmentações e sobreposições de signos, buscou criar condições para que o objeto artístico funcionasse como um disparador de investigação, em consonância com os pressupostos do *Object Based Learning*. Nesse contexto, o conceito de curadoria educacional é compreendido como processo que envolve reflexão crítica, análise e tomada de decisões específicas sobre a seleção de materiais e a organização das experiências mediadas em sala de aula, demandando do professor criatividade na transposição entre teoria e prática pedagógica (Vianna, 2021).

No caso da obra *Yo Mama*, de Wangechi Mutu, a presença de um corpo híbrido e a articulação de referências diversas ampliaram as possibilidades interpretativas, favorecendo a construção de leituras simbólicas e conceituais mais elaboradas. Como professora-mediadora, a curadoria assumiu um papel pedagógico ao organizar não apenas a escolha das obras, mas também sua sequência e os momentos de entrada do contexto da artista. Ao adiar a contextualização para um estágio posterior da mediação, buscou-se preservar o protagonismo interpretativo dos estudantes, permitindo que suas hipóteses emergissem a partir da relação direta com a imagem.

Diferentemente da artista anterior, cuja mediação oral foi longa, progressiva e sustentada por atividades materiais específicas, a abordagem da obra *Yo Mama* (2003) se configurou de maneira distinta no contexto desta pesquisa-intervenção. Embora a imagem tenha sido apresentada e discutida em sala, a construção de sentidos mais aprofundada ocorreu principalmente no momento posterior, por meio do registro escrito dos estudantes no Padlet, deslocando-se o foco analítico para esse material como fonte principal de dados. Wangechi Mutu é uma artista queniana radicada nos Estados Unidos, cuja produção articula escultura, colagem, vídeo e desenho, a fim de investigar questões relacionadas ao corpo feminino, à colonialidade, à raça, ao gênero e à violência histórica sobre corpos negros. Seu trabalho frequentemente combina referências da cultura popular, da história da arte ocidental e de imaginários africanos, criando figuras híbridas que desafiam classificações fixas e expõem a construção política dos ideais de beleza e humanidade.

Tal característica não representa uma limitação metodológica; antes, trata-se de um dado relevante da própria dinâmica da intervenção. Ao prever que, durante a

mediação, alguns dispositivos pudessem não provocar os efeitos desejados em todas as turmas, como elemento vivo, a mediação em si foi redirecionada quando se percebeu que outro recurso poderia ser mais eficiente. A análise escrita funcionou como espaço de elaboração conceitual, permitindo aos estudantes reorganizar percepções visuais, afetivas e culturais a partir de seus próprios repertórios, em consonância com perspectivas de mediação cultural que valorizam o tempo de reflexão e a produção de sentido pelo sujeito (Martins, 2014; Coutinho, 2009).

Figura 5 - Obra Yo Mama - Wangechi Mutu (2003)



Fonte: Moma⁵.

Nos exercícios das três turmas, observa-se que a primeira camada de leitura da obra de Wangechi Mutu está fortemente vinculada ao impacto visual e à percepção da diversidade de linguagens artísticas. Estudantes da turma 2, por exemplo, destacaram a diferença entre colagem, fotografia e outros meios, apontando *que “uma delas utilizou a colagem como forma de se expressar, outra utilizou fotografias”, e “todos os diferentes estilos de arte de artistas e culturas diversas”* chamaram a atenção.

Embora tais respostas não mencionem diretamente a obra *Yo Mama*, elas revelam um movimento inicial relevante, marcado pelo reconhecimento de que as imagens apresentadas rompem com expectativas normativas sobre o que é arte e sobre como o corpo pode ser representado. O estranhamento inicial dialoga com o que Hernández (2000) descreve como um deslocamento do olhar habitual, elemento

⁵ Disponível em: <https://www.moma.org/collection/works/96792>. Acesso em: 10 mar. 2026.

fundamental para práticas de cultura visual que buscam problematizar processos de naturalização.

Na turma 1, o impacto aparece associado a termos como “grotesco”, “desconforto” e “curiosidade”. Um dos estudantes afirmou que *“a maioria das imagens era grotesca”*, enquanto outro observou que imagens *“distantes do corpo usual ou ideal podem causar desconforto”*. Esses registros são particularmente relevantes para a análise da obra *Yo Mama*, cuja estética híbrida e fragmentada tensiona padrões hegemônicos de beleza e de integridade corporal, provocando reações que oscilam entre atração e rejeição.

À medida que os estudantes avançam em suas respostas, percebeu-se um deslocamento progressivo da descrição formal para reflexões mais diretamente relacionadas às noções de corpo e identidade. Na turma 2, um aluno escreveu que as obras o fizeram pensar em *“como culturas diferentes possuem perspectivas distintas sobre o corpo ideal”*; outros estudantes reforçaram tal percepção ao afirmar que as obras os fizeram refletir sobre *“como a identidade é mostrada nas obras de arte e como algumas raramente são representadas”* e sobre como *“culturas diferentes têm maneiras diferentes de ver e pensar sobre cada coisa”*. Esses registros indicam que a obra de Wangechi Mutu operou como dispositivo de visibilização de ausências e silenciamentos, ainda que de forma inicial e em processo de construção.

Na turma 1, esse deslocamento apareceu de maneira ainda mais explícita quando estudantes articularam corpo, identidade e padrões historicamente impostos. Uma aluna escreveu que a ideia de corpo perfeito é *“um conceito construído a partir de imagens e visões que certos grupos da sociedade fomentaram ao longo do tempo”*, mencionando diretamente a influência de colonizadores europeus na consolidação desses padrões. Embora essa resposta dialogue com o conjunto de imagens apresentadas, ela se alinha de modo particularmente potente com a obra *Yo Mama*, cuja poética tensiona, de forma direta, as questões relacionadas ao colonialismo, ao gênero e à raça.

Quando questionados sobre a invisibilidade de corpos e identidades na sociedade, os estudantes aprofundaram ainda mais essas reflexões. Na turma 2, uma aluna afirmou que *“os únicos tipos de corpos e identidades que se tornam visíveis são aqueles que a sociedade escolhe como normais e padronizados”*, enquanto outro estudante observou que corpos e identidades permaneceram ocultos *“desde que não*

estejam acima da média estabelecida pelo padrão social". Essas falas evidenciaram uma compreensão emergente de que a visibilidade não é neutra, mas atravessada por relações de poder.

Na turma 1, a discussão assumiu contornos explicitamente decoloniais. Uma estudante mencionou a influência europeia e os padrões de beleza como fatores determinantes de visibilidade, enquanto outro apontou a falta de representação de minorias, ressaltando que os corpos valorizados são aqueles considerados harmoniosos a partir de critérios eurocêntricos. Esses registros dialogam diretamente com debates propostos por autores como Walsh (2013) e Mignolo (2008), ainda que os estudantes não tenham mobilizado tais referenciais teóricos de forma explícita.

O fato de essas reflexões emergirem com maior densidade na atividade desenvolvida no Padlet, em comparação com a mediação oral, elas permitiram que a pesquisadora compreendesse esse dispositivo como central da mediação cultural e do *Object Based Learning*, pois os estudantes retomaram a imagem como objeto de pensamento, reorganizando percepções, afetos e conhecimentos prévios. Nesse sentido, o Padlet não foi apenas um instrumento de registro, mas um espaço de aprendizagem experiencial, onde se deu o encontro com a obra de modo prolongado e complexo. Conforme aponta Martins (2014), a mediação não se encerra no momento do contato inicial com a obra; expande-se nos processos de elaboração, diálogo e escrita. Esse movimento, no qual a obra atua como catalisadora de reflexões que ganham forma e densidade no tempo posterior da escrita, permitiu que as turmas construíssem significados próprios em vez de receber interpretações prontas.

Ao analisar as respostas produzidas pelas três turmas em relação à obra *Yo Mama*, de Wangechi Mutu, percebe-se que, embora o objeto artístico tenha sido o mesmo, os modos de apropriação e de construção de sentido variaram significativamente entre os grupos. As diferenças não podem ser compreendidas apenas pelos conteúdos mobilizados pelos estudantes, mas também a partir da forma como a mediação foi conduzida e, sobretudo, das decisões pedagógicas tomadas ao longo do processo de curadoria. Considera-se peça fundamental da mediação o uso dos estágios da leitura de imagem sistematizados por Housen (1999) que, por si, já oferecem um primeiro dispositivo para que o objeto de arte seja investigado. Todavia, optou-se por utilizar outras duas atividades poéticas que a pesquisadora costumava

propor em suas mediações em galerias e museus, a saber: o balão de pensamentos, para a intervenção direta sobre o objeto, e os trechos literários de *Frankenstein*.

A decisão de utilizar tais recursos surgiu do objetivo de romper com a hierarquia que comumente se espera em análises de imagem tradicionais: explicar o significado e contexto histórico ou as motivações do artista. Para além disso, considerou-se que algumas turmas pudessem responder ou interagir de forma mais ativa com determinada opção durante a mediação. Ademais, dispor de recursos poéticos que acionassem diferentes tipos de interação disponíveis de antemão também possibilitou manter o organismo da sala de aula vivo e poroso às construções de significados em conjunto com os alunos.

Na mediação inicial em sala, adotou-se uma postura alinhada aos pressupostos do *Object Based Learning*, colocando a obra no centro da investigação e formulando perguntas abertas que buscavam provocar observação atenta, descrição e interpretação antes da introdução do contexto da artista. Entretanto, ao longo da conversa, foi perceptível que as respostas dos estudantes eram pontuais, muitas vezes curtas ou descritivas, reativas às perguntas propostas, sem que se configurasse, naquele momento, uma construção coletiva mais aprofundada de ideias.

Essa dinâmica evidenciou uma diferença importante entre o simples compartilhamento de respostas e a construção conjunta de pensamento decolonial: ainda que eles estivessem engajados e atentos à obra, o formato da mediação da conversa produziu uma circulação de falas mais lineares, mediadas quase exclusivamente pela professora-pesquisadora, o que limitou a possibilidade de estudantes elaborarem, negociarem e tensionarem ideias entre si. Tratou-se, portanto, de uma mediação na qual o objeto permaneceu no centro, e o diálogo se estabeleceu predominantemente, na relação professor-aluno, e não entre os próprios alunos.

Diante de tal percepção, optou-se por antecipar a atividade no Padlet, compreendendo a escrita como dispositivo capaz de ampliar o tempo de reflexão e favorecer elaborações mais complexas. A decisão não foi previamente planejada para aquele momento específico, porém emergiu da observação atenta da dinâmica da turma durante a mediação, aspecto central da pesquisa com intervenção, na qual o planejamento se articula continuamente à observação e à tomada de decisões pedagógicas situadas.

As respostas registradas no Padlet revelaram que a escrita possibilitou aos alunos uma relação mais distanciada e analítica com a obra de Wangechi Mutu, especialmente no que se referiu às noções de corpo, identidade e padrões de beleza. Na turma 1, por exemplo, as reflexões assumiram um caráter mais estrutural e histórico. Uma aluna afirmou que a ideia de corpo perfeito é um conceito construído a partir de imagens e visões fomentadas por determinados grupos ao longo do tempo, evidenciando a compreensão do corpo como uma construção social e histórica. Outra estudante complementou ao mencionar a influência europeia na definição dos padrões de beleza, reconhecendo que certos corpos são valorizados enquanto outros são sistematicamente marginalizados.

Na turma 2, as respostas se organizam de maneira distinta, enfatizando sobretudo a diversidade cultural e a existência de múltiplas perspectivas sobre o corpo. Um estudante observou que as imagens o fizeram refletir sobre como diferentes culturas constroem ideias distintas de corpo ideal, enquanto outra aluna destacou que as obras permitiram perceber identidades que raramente são representadas. Nessa turma, a escrita favoreceu uma leitura baseada na pluralidade e na relativização dos padrões, ainda que nem sempre explicitasse as estruturas históricas que sustentam essas diferenças.

6.3 Da corporeidade híbrida de Wangechi Mutu à autorrepresentação política em Zanele Muholi

Após o trabalho com a obra *Yo Mama* (2003), de Wangechi Mutu, iniciou-se a transição para apresentar a obra *Bester I, Mayotte* (2015), de Zanele Muholi. Essa passagem não se deu apenas como mudança de artista, mas como um deslocamento conceitual importante no eixo da discussão: da corporeidade híbrida, fragmentada e simbólica, presente em Mutu, para uma abordagem na qual o corpo se apresenta como presença política, autorrepresentação e afirmação identitária em Muholi.

Nas três turmas, a mediação da obra de Zanele Muholi seguiu os cinco estágios da proposta de Housen (2003), retomando inicialmente a observação silenciosa e a descrição da imagem, antes da introdução de informações contextuais. Nesse momento, optou-se por não antecipar o contexto da artista logo de início, permitindo que as turmas se relacionassem com a fotografia da artista a partir de seus próprios repertórios visuais, afetivos e culturais. Wangechi Mutu, artista nascida no Quênia e

radicada nos Estados Unidos, desenvolve uma produção que problematiza as representações do corpo feminino negro na cultura visual contemporânea. A partir de procedimentos de fragmentação e recomposição de imagens, sua obra evidencia os efeitos de discursos coloniais e patriarcais na construção de estereótipos, propondo visualidades híbridas que tensionam noções fixas de identidade e afirmam o corpo como espaço de memória, disputa e reinvenção.

As primeiras respostas dos estudantes, orais e escritas, evidenciaram um reconhecimento imediato da frontalidade do olhar, da postura corporal e do enquadramento da fotografia. Eles identificaram que se tratava de um retrato direto, que convoca o observador de maneira incisiva, produzindo um desconforto distinto daquele experimentado na obra de Wangechi Mutu. Enquanto, em *Yo Mama*, o estranhamento emergia da composição híbrida e simbólica, em *Bester I, Mayotte*, ele se manifesta na intensidade do olhar e na afirmação do corpo negro como sujeito da imagem, e não como objeto a ser interpretado à distância.

Figura 6 - Obra *Bester I, Mayotte*, de Zanele Muholi (2015)



Fonte: Arts and Culture⁶.

No estágio 3 da mediação, apresentou-se o contexto da artista, explicitando que Zanele Muholi se define como ativista visual, e sua produção está profundamente ligada à luta pelos direitos da comunidade negra LGBTQIA+ na África do Sul. Esse

⁶ Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/bester-i-mayotte-zanele-muholi/TgEe5ZlzmXAUTQ?hl=en>. Acesso em: 10 mar. 2026.

momento marcou uma inflexão importante na leitura das imagens, pois os alunos passaram a articular o que viam na fotografia com questões de violência, apagamento, resistência e representatividade.

Esse deslocamento confirmou o que autores da perspectiva decolonial, como Quijano (2005) e Walsh (2013), apontam ao discutir a colonialidade do poder e do saber: a imagem deixa de ser apenas um objeto estético, passando a operar como território de disputa simbólica, no qual raça, gênero e sexualidade são inseparáveis das relações históricas de dominação. A obra de Muholi, nesse sentido, tensiona diretamente os regimes de visibilidade herdados do colonialismo, ao afirmar um corpo historicamente silenciado ou estigmatizado.

Ao inserir o contexto sem encerrar a interpretação, busquei ampliar o campo de leitura, permitindo que os alunos revisitassem suas observações iniciais à luz de novas informações, sem que elas funcionassem como “respostas corretas”, mas como camadas adicionais de sentido. Foi nesse momento que se introduziu a atividade de conexão com trechos de *Frankenstein*, de Mary Shelley (1818). Diferentemente do exercício realizado, anteriormente, com a obra de Marisol Escobar, nesse caso, a literatura não operou como metáfora direta da forma, mas como um dispositivo crítico para pensar alteridade, exclusão e construção da imagem e da identidade do “outro”.

Ao solicitar que os alunos escolhessem trechos da obra literária que dialogassem com a fotografia de Muholi, a mediação deslocou-se para uma abordagem explicitamente intercultural, colocando em relação às diferentes linguagens, temporalidades e contextos. Os participantes passaram a identificar paralelos entre a figura do monstro em *Frankenstein*: rejeitado, observado e definido a partir do olhar alheio e dos corpos racializados e dissidentes que, na obra de Muholi, reivindicam o direito à existência e à visibilidade. Alguns dos trechos do livro que foram destacados:

Quando me vi refletido na água, afastei-me horrorizado com minha própria imagem. (...) Era deformado e horrível; essa foi a minha desgraça. (...) Todos os homens me odeiam por causa da minha forma. (...) Minha estatura era gigantesca, e meus membros, desproporcionais. (...) Aprendi que as posses mais estimadas entre os homens eram a beleza e a posição social (Shelley, 1818, p.77).

Esse exercício proporcionou um ganho importante do ponto de vista do *Object Based Learning*: o objeto artístico não foi analisado isoladamente, mas se tornou um núcleo de articulação entre saberes, permitindo que os alunos mobilizassem

referências literárias para aprofundar a leitura visual. Em vez de receberem interpretações prontas sobre a obra, eles buscaram construir sentidos a partir de conexões que emergiram de seus próprios repertórios culturais.

Uma das primeiras conexões explicitadas surgiu quando uma aluna afirmou que a imagem de Muholi “*contraria os padrões de beleza clássicos, como em Frankenstein*”, ao conectar a imagem com o trecho ““Minha estatura era gigantesca, e meus membros, desproporcionais” (Shelley, 1818, p.65). Essa fala estabeleceu um paralelo direto entre o corpo da criatura literária e o corpo retratado na fotografia, ambos historicamente posicionados fora de ideais normativos de humanidade e beleza. Ao associar a obra de Muholi à figura do “monstro” de Mary Shelley (1818), a aluna não apenas reconheceu a exclusão simbólica desses corpos, mas constatou como os padrões estéticos funcionam como mecanismos de hierarquização social, tal como discutido por Kilomba (2019), ao tratar da produção do “outro” como desvio.

Embora as três turmas tenham participado da mediação da obra de Zanele Muholi, observa-se que a intensidade e a complexidade das conexões estabelecidas variaram. Em algumas turmas, a articulação com *Frankenstein* (Shelley, 1818) evidenciou uma leitura mais ética e política da imagem, centrada na ideia de exclusão social e construção do “monstro”, como aquele que foge à norma. Em outras, as respostas se concentraram mais fortemente na questão da representatividade e da visibilidade do corpo negro, sem recorrer de forma tão explícita à metáfora literária.

As diferenças reforçam a compreensão de que a mediação intercultural não produz efeitos homogêneos, mas cria condições para que múltiplos percursos interpretativos se desenvolvam. O que se mantém constante é o papel do objeto: a fotografia de Muholi como catalisador de reflexões que atravessam arte, literatura, história e política, em consonância com uma perspectiva decolonial que reconhece o conhecimento como situado, relacional e em permanente construção.

Para a mediação da obra da artista Zanele Muholi, optou-se por não seguir os cinco estágios do desenvolvimento estético de Housen (1818), por se tratar de autorretratos da artista e em razão do objetivo de utilizar os trechos da obra *Frankenstein* (Shelley, 1818) como dispositivo de mediação. Antes do início das leituras de imagem e das atividades de mediação, apresentou-se brevemente às turmas o trabalho das artistas selecionadas, situando seus campos de investigação e produção artística, sem aprofundar interpretações. A escolha das artistas esteve

diretamente relacionada à temática do corpo e da identidade, eixo central da aula, bem como à possibilidade de tensionar padrões hegemônicos de representação no campo da arte.

Os alunos observaram a obra da articulação com os trechos de *Frankenstein* (Shelley, 1818). Ademais, optou-se por aprofundar a reflexão por meio da escrita no Padlet. A decisão não foi apenas logística, mas pedagógica e epistemológica: percebeu-se que, embora os estudantes demonstrassem consciência crítica em relação às esferas de classe social e dinâmicas de poder, havia certa retração quando a reflexão exigia a nomeação direta de violências estruturais que atravessam corpos negros e periféricos. A escrita, nesse contexto, ofereceu um espaço de elaboração mais cuidadosa e menos exposta.

Os estudantes evitaram descrições mais diretas sobre racismo estrutural, exploração do trabalho doméstico ou violências simbólicas históricas, optando por trazer exemplos mais próximos de sua realidade imediata. Um desses deslocamentos apareceu de forma recorrente tanto nas falas quanto nas respostas escritas: a comparação entre o tratamento dado a professores e coordenadores e aquele destinado aos funcionários da limpeza dentro do espaço escolar.

Em momentos pontuais, especialmente na leitura da fotografia, emergiram respostas compatíveis com o estágio interpretativo, no qual o sentido da obra é construído de forma mais pessoal e reflexiva. Ao afirmar que “*o jeito que ela olha faz a gente se sentir observado*”, um aluno deslocou o foco da imagem para a relação entre obra e observador, reconhecendo o caráter relacional da experiência estética. Esse tipo de leitura indica um nível mais sofisticado de engajamento, no qual a imagem é compreendida como agente ativo na produção de significado.

Nos Padlets relacionados à obra de Zanele Muholi, a tendência se confirmou. Os estudantes retomaram a discussão sobre visibilidade e reconhecimento, mas o fizeram ancorando suas análises em situações observáveis no cotidiano. Em uma das respostas, uma aluna escreveu que a imagem da artista a fez pensar em “*quem é visto e quem é ignorado nos espaços que frequentamos todos os dias*”. Em outra, um estudante apontou que “*o problema não é só o corpo da imagem, mas como a sociedade escolhe tratar certos corpos como se fossem invisíveis*”. Essas respostas, embora não utilizassem vocabulário teórico sofisticado, revelaram uma compreensão clara de relações de poder e exclusão.

A opção de mencionar exemplos próximos de seus cotidianos pode ser interpretada como estratégia de proteção discursiva. Kilomba (2019) argumenta que falar sobre racismo e opressão implica frequentemente revisitar experiências dolorosas, e o silêncio ou a escolha de metáforas indiretas também são formas de enunciação. Ao trazer o exemplo da escola, os estudantes deslocaram a discussão para um território compartilhado, no qual a crítica pode ser formulada sem a necessidade de exposição individual direta.

Do ponto de vista da cultura visual, esse movimento é significativo. Hernández (2007) afirma que a leitura crítica das imagens não se encerra na imagem em si, mas se expande para os contextos em que os sujeitos vivem e produzem sentido. As respostas do Padlet mostraram que a obra de Muholi funcionou como um gatilho para que os alunos revisitassem práticas cotidianas naturalizadas, percebendo nelas relações de hierarquia e desigualdade que antes poderiam passar despercebidas.

Enquanto pesquisadora, professora e mediadora, reconhece-se que esse momento revelou tanto potência quanto limites da mediação. Se, por um lado, os estudantes demonstraram clareza sobre a existência de padrões excludentes e dinâmicas de poder, por outro, evidenciaram a dificuldade de nomear explicitamente sistemas opressores mais profundos. Essa tensão é constitutiva de uma pedagogia intercultural crítica, como aponta Walsh (2009): o processo de conscientização não é linear nem imediato, e envolve avanços, recuos e negociações constantes.

A escrita no Padlet não substituiu a mediação oral, mas a complementou. Ao escrever, os alunos puderam melhor organizar suas ideias, estabelecer conexões mais refletidas entre imagem, literatura e experiência, e expressar percepções que talvez não emergissem no espaço coletivo da fala. Coutinho (2012) defende justamente essa multiplicidade de linguagens como condição para uma educação em arte que reconheça diferentes modos de pensar e se posicionar no mundo.

A análise das respostas escritas sobre a obra *Bester I, Mayotte*, de Zanele Muholi reforça a compreensão de que os estudantes têm um olhar atento para questões de classe, raça e poder, ainda que escolham abordá-las a partir de exemplos encontrados em suas vidas cotidianas e compartilháveis. Essa escolha não diminuiu a densidade de suas reflexões; ao contrário, evidenciou um processo de construção de sentido situado, no qual a obra de arte operou como mediadora entre o visível, o vivido e o pensável.

6.4 Desafios da pesquisa e da intervenção pedagógica

De maneira geral, as discussões desencadeadas a partir das leituras de imagem e posteriormente aprofundadas por meio das reflexões registradas no Padlet tiveram como ponto de partida provocações visuais, seja por meio das perguntas norteadoras formuladas durante a mediação, seja a partir da análise das obras das artistas apresentadas. Nesse processo, foi possível identificar alguns desafios estruturais e pedagógicos que atravessaram a realização da intervenção.

Um dos principais desafios esteve relacionado à limitação de tempo e ao número reduzido de encontros. A experiência evidenciou a necessidade de uma sequência de aulas mais extensa, que possibilitasse a construção de uma mediação contínua, com a utilização de múltiplos dispositivos pedagógicos, permitindo aos estudantes expressarem suas percepções em diferentes formatos: oral, escrito e visual e, conseqüentemente, produzirem leituras mais aprofundadas a partir de seus próprios repertórios.

Ainda no que diz respeito à dimensão temporal, outro desafio consistiu na dificuldade de articular, em uma mesma aula, as três artistas trabalhadas ou de realizar uma reflexão final que permitisse aos alunos conectar os pontos discutidos ao longo da mediação, retomando seus conhecimentos iniciais e confrontando-os com as reflexões produzidas ao final da experiência. Ao longo das aulas, também foi perceptível certo cansaço do grupo, bem como uma dificuldade de engajamento mais pessoal no estágio 5 da mediação — o estágio recreativo e experiencial, conforme proposto por Housen (2003). Em nenhuma das turmas foi possível observar uma identificação expressiva dos estudantes com as artistas apresentadas, seja no campo simbólico mobilizado pelas imagens, seja pela representação de universos culturais próximos às suas experiências prévias.

A mediação com uma perspectiva decolonial mostrou-se, assim, dependente de uma estrutura cuidadosa de perguntas, que exige do professor uma estratégia previamente delineada. Dado o contexto específico desse grupo de alunos, de nível econômico abastado, com acesso à uma ampla gama de experiências culturais, majoritariamente brancos e inseridos em uma escola internacional, foi possível perceber uma disposição para discutir temas sensíveis que emergiram ao longo da

aula, como no caso da menção à equipe de limpeza da escola. Ao mesmo tempo, notou-se uma limitação vocabular e discursiva para abordar abertamente essas questões. Entre as três turmas, havia apenas uma aluna negra, que demonstrou maior conforto em compartilhar suas reflexões por meio da escrita no Padlet, o que aponta para assimetrias importantes no modo como os sujeitos se sentem autorizados a falar em espaços coletivos.

O perfil socioeconômico dos estudantes também se apresentou como marcador relevante, influenciando tanto suas análises quanto o grau de conforto em abordar posturas decoloniais. Esse dado impacta diretamente a forma como os alunos percebem, vivenciam ou naturalizam situações de discriminação e desigualdade, o que se refletiu nas leituras produzidas durante a mediação.

Outro desafio referiu-se a uma lacuna conceitual no campo das artes visuais. Embora a maioria dos estudantes tenha acesso a museus e espaços culturais, tanto no Brasil, quanto no exterior, esse contato não se traduz necessariamente em uma assimilação consciente ou crítica desses repertórios no contexto escolar ou pessoal. As referências de artes visuais mencionadas pelos estudantes não contemplaram artistas negras e negros, asiáticos ou afro-diaspóricos, e os artistas latino-americanos citados reforçaram a recorrência de nomes tradicionalmente presentes nos livros de história da arte.

Considerando tratar-se de uma escola com abordagem baseada no *Project Based Learning*, notou-se que os alunos não são expostos de forma contínua ao repertório das artes visuais ao longo do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, ficando o contato restrito às disciplinas eletivas. Essa lacuna curricular também se configurou como desafio para a pesquisa, uma vez que a abordagem da decolonialidade no campo imagético das artes visuais demanda tempo, continuidade e aprofundamento, difíceis de alcançar em poucos encontros.

A análise das mediações realizadas a partir das obras de Marisol Escobar, Wangechi Mutu e Zanele Muholi evidenciou que cada artista mobilizou respostas distintas por parte dos estudantes, tanto em termos de engajamento quanto de complexidade das reflexões produzidas. Embora todas tenham contribuído para a discussão sobre corpo e identidade, as obras operaram de maneira diversa na construção de sentidos e na provocação de leituras críticas.

No caso de Marisol Escobar, as respostas dos estudantes estiveram fortemente associadas à observação formal e à leitura simbólica dos elementos presentes na obra, especialmente a partir do exercício dos balões de pensamento. Esse dispositivo favoreceu a projeção de narrativas e a atribuição de voz às figuras representadas, permitindo que eles elaborassem interpretações mais imaginativas e narrativas. Ainda que as reflexões não tenham avançado de forma explícita para uma crítica decolonial aprofundada, foi possível observar um deslocamento em relação à leitura imediata da imagem, com a construção de sentidos que emergiram dos próprios repertórios deles.

A obra de Wangechi Mutu, por sua vez, provocou respostas mais contidas durante a mediação oral, porém revelou maior densidade analítica nas produções escritas do Padlet. As reflexões se concentraram na construção do corpo híbrido, na tensão entre beleza e estranhamento e na percepção do corpo feminino como território político. Embora a discussão oral não tenha se aprofundado de forma significativa, a escrita permitiu que as turmas elaborassem leituras mais complexas, indicando que a mediação encontrou maior ressonância no registro individual do que no espaço coletivo da fala.

Entre as três artistas, Zanele Muholi foi a que suscitou as respostas mais imediatas e coletivas durante a mediação, especialmente no que se refere às questões de classe, visibilidade e dinâmicas de poder. Vale lembrar também que essa obra foi a terceira a ser apresentada e discutida, o que pode levar a pensar que os estudantes já estavam inseridos no processo de reflexão, iniciado com a primeira obra. As falas em coro, a prontidão das respostas e a recorrência de exemplos ligados ao cotidiano escolar indicaram que eles têm uma consciência social constituída, apesar de encontrarem dificuldades em nomear explicitamente estruturas opressoras mais amplas. A conexão com os trechos do livro de *Frankenstein* (Shelley, 1818) mostrou-se particularmente potente nesse contexto, funcionando como dispositivo mediador que permitiu aos estudantes estabelecer paralelos entre exclusão, desumanização e padrões normativos, sem que esses significados fossem impostos de forma direta.

De modo geral, a análise comparativa das mediações das três obras, nas três turmas, evidenciou que a postura decolonial na educação artística não se constrói apenas a partir da escolha de artistas e obras, mas da articulação entre dispositivos pedagógicos, tempo de mediação, repertório dos alunos e espaço de escuta. A

pesquisa revelou que os estudantes são capazes de produzir leituras críticas e sensíveis quando lhes são oferecidas condições para construir significado a partir de seus próprios contextos, ainda que esses processos sejam atravessados por silêncios, hesitações e limites discursivos.

Assim, reforça-se a importância de práticas de mediação cultural que reconheçam a arte como campo de disputa simbólica e a sala de aula como espaço de construção coletiva de sentidos. A experiência analisada indicou que, mesmo em contextos de tempo reduzido e lacunas curriculares, é possível instaurar fissuras nos modos hegemônicos de ver, abrindo caminhos para uma educação em artes visuais comprometida com perspectivas interculturais e decoloniais.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a efetivação de práticas pedagógicas comprometidas com perspectivas decoloniais não pode depender exclusivamente da iniciativa individual dos docentes, tampouco de experiências pontuais e isoladas. Há uma necessidade premente de investir na formação de professores, de modo que possam desenvolver competências que abarquem, de forma integrada, a curadoria decolonial de obras de arte, o planejamento didático de atividades fundamentadas em metodologias ativas, como o *Object Based Learning*, e o embasamento teórico que sustente escolhas pedagógicas conscientes e contextualizadas.

Assim, verificou-se que a mediação cultural em artes visuais exige do professor não apenas conhecimento sobre artistas e obras, mas também ferramentas metodológicas que favoreçam a escuta, a problematização e a construção de sentidos a partir dos repertórios dos estudantes. Nesse sentido, a formação docente precisa contemplar processos que auxiliem o professor a transpor debates teóricos sobre decolonialidade, gênero e representatividade para práticas concretas de sala de aula, evitando abordagens superficiais ou meramente ilustrativas.

É nesse contexto que se insere a proposição do produto educacional desta investigação: um caderno de apoio ao professor, concebido como instrumento formativo e pedagógico que reúne propostas de mediação baseadas no *Object Based Learning*, articuladas a uma curadoria de artistas mulheres. O material busca oferecer subsídios para que docentes possam planejar e conduzir experiências de aprendizagem que valorizem a leitura e investigação sensível dos objetos artísticos,

promovam a participação ativa dos estudantes e favoreçam a construção de narrativas plurais no ensino de artes visuais.

O produto educacional não se configura apenas como um material de apoio, mas como um desdobramento prático da pesquisa, respondendo às lacunas identificadas no campo da formação docente e contribuindo para a ampliação de práticas pedagógicas comprometidas com uma educação artística crítica, inclusiva e decolonial. Ao articular teoria, metodologia e proposições de mediação, o caderno pretende colaborar para que professores se sintam mais preparados para instaurar, em seus contextos de atuação, espaços de diálogo e reflexão que tensionem os cânones estabelecidos e reconheçam a diversidade de vozes presentes na produção artística contemporânea.

7 PRODUTO EDUCACIONAL: CADERNO EDUCATIVO

O produto educacional aqui proposto consiste em um caderno educativo para professores, cuja temática se volta para a discussão sobre identidade, com foco na análise de obras criadas por mulheres artistas latinas, afro-diaspóricas e asiáticas. Ademais, contemplam-se novos parâmetros de curadoria educativa e mediação cultural de cunho decolonial para o Ensino Médio, possibilitando uma nova prática de atuação para professores de caráter formativo e contínuo.

O caderno educativo, até hoje utilizado e publicado por setores educativos de museus no Brasil como material de apoio a docentes, é distribuído, muitas vezes, por grandes instituições, como a Pinacoteca do Estado de São Paulo e o Museu Afro Brasil. Com isso, tenciona-se que os educadores possam continuar investigando o tema da exposição ou acervo em sala de aula de forma mais detalhada, apresentando-se o museu e suas possibilidades dentro de seu próprio recorte de realidade: voltado ao público de diferentes camadas sociais e suas possibilidades, diferentes idades e experiências socioculturais.

Figura 7- Caderno educativo

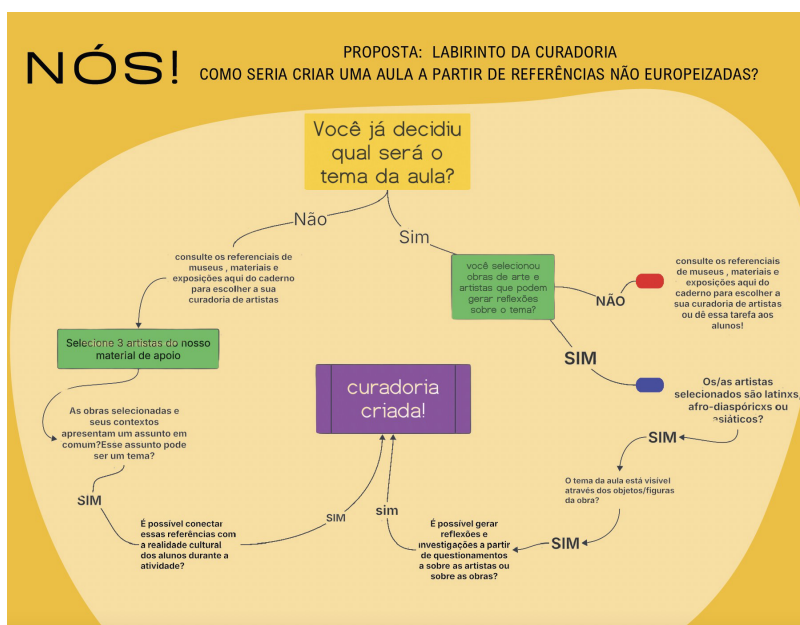


No caderno, evidenciam-se uma curadoria baseada em um recorte que permeia o pensamento e proposta de uma pedagogia decolonial no campo das artes visuais, trazendo especificamente o protagonismo de mulheres não europeias para o centro

da investigação e apreciação. Para tal, apresentam-se propostas poéticas investigativas a partir da metodologia do *Object Based Learning*, em que as biografias das artistas norteiam as discussões e reflexões a fim de que a postura decolonial se apresente como mergulho e investigação de narrativas invisibilizadas, e não apenas como apresentação superficial do que se entende por diversidade estética.

Ao fim do percurso, propomos que o professor também reflita sobre quais caminhos percorrer para pensar sua própria curadoria contínua, por meio de um jogo na página final intitulado “Labirinto da curadoria”. Nele, ao responder às perguntas do esquema visual, pode-se ter um direcionamento de como percorrer possibilidades que evocam a postura decolonial para, então, propor uma nova curadoria educativa em suas práticas pedagógicas.

Figura 8- Labirinto da curadoria



Fonte: Elaboração própria.

O objetivo principal do labirinto consiste em direcionar o professor a partir de suas respostas para um caminho que sinalize uma das duas situações: ou a sua proposição de aula está perto de uma postura decolonial, ou ainda há mudanças a serem feitas, a fim de se percorrer um caminho no qual a diversidade e a pluralidade de artistas possam ser inseridas. Para que essa busca por novos referenciais possa ser democrática e acessível, também disponibilizaremos, ao fim do encarte, uma lista

de museus que oferecem recursos de pesquisa, bem como nomes de mulheres artistas historicamente invisibilizadas na história da arte.

De forma geral, o caderno educativo possibilita que o professor aplique as atividades poéticas em uma ou mais aulas, como em uma sequência didática, a depender do seu contexto e dos cenários curriculares, com as artistas de referência mencionadas, ou, ainda, expandindo esse repertório.

Além do caderno, na presente investigação, propomos o uso da Inteligência Artificial como recurso complementar de apoio ao planejamento docente. Nesse sentido, ela é concebida não como instrumento de substituição do professor, mas como parceiro de conversa, capaz de mediar processos reflexivos e apoiar a autoavaliação crítica das práticas pedagógicas. Por meio de interações orientadas por perguntas simples e problematizadoras, o docente pode dialogar com a ferramenta após a elaboração de sua atividade, analisando se suas escolhas de conteúdos, referenciais e metodologias estão, de fato, alinhadas a uma postura decolonial.

O uso da IA, nessa perspectiva, contribui para tornar mais explícitos os pressupostos que orientam o planejamento, favorecendo a identificação de possíveis reproduções de narrativas hegemônicas, silenciamentos ou abordagens superficiais da diversidade cultural. Assim, a tecnologia passa a atuar como dispositivo de mediação pedagógica, ampliando o espaço de reflexão docente e fortalecendo práticas comprometidas com currículos plurais, críticos e atentos às relações de poder que atravessam a produção do conhecimento.

A seguir, apresentamos uma simulação de conversa entre professor e IA:

Professor: “Planejei uma atividade de leitura de imagens com meus alunos a partir de obras de Marisol Escobar, Wangechi Mutu e Zanele Muholi para discutir identidade. Gostaria de saber se essa atividade em si já pode ser considerada decolonial.”

ChatGPT: “Vamos pensar juntos. Como você pretende apresentar essas artistas aos alunos? A atividade aborda apenas aspectos visuais das obras ou também os contextos históricos e sociais em que elas produzem?”

No exemplo acima, simulamos um primeiro momento em que o professor já escolheu as artistas de referência do caderno educativo e precisa refletir sobre a mediação das obras a partir de uma postura decolonial. Ademais, é possível

mencionar as etapas da sua mediação a fim de que a IA possa verificar a cadência e possíveis perguntas norteadoras que o ajudem durante as atividades.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita das considerações finais permitiu-nos reconhecer, de forma mais consciente, os deslocamentos produzidos ao longo do processo de mediação e da própria pesquisa. Um dos aspectos mais surpreendentes foi a complexidade das construções realizadas coletivamente com os estudantes, evidenciando que a mediação não se limita à aplicação de um planejamento previamente definido, transformando-se a partir dos atravessamentos que emergem no encontro entre obras, sujeitos e contextos. Nesse sentido, a tentativa de sustentar uma postura decolonial revelou-se menos como modelo a ser alcançado e mais um processo em permanente negociação.

Um ponto central que se destacou foi a maneira como o perfil socioeconômico dos alunos atravessou diretamente a mediação, trazendo perspectivas que reorientaram nosso olhar, na qualidade de pesquisadoras e educadores, acerca de nossa própria prática. As falas dos alunos revelaram grau significativo de consciência crítica em relação à ausência de diversidade nos currículos e à centralidade dos cânones europeus na história da arte. Ao mesmo tempo, emergiu uma contradição relevante: apesar desse reconhecimento, alguns estudantes afirmaram que ainda escolheriam esses mesmos modelos hegemônicos como referência para a construção de um ideal de ser humano fisicamente valorizado. Tal tensão evidencia a força das imagens e narrativas normativas na constituição de subjetividades, mesmo quando estas já se encontram em processo de problematização.

Os resultados indicam que a educação artística decolonial não opera por substituições imediatas ou rupturas lineares, mas por meio de deslocamentos graduais, marcados por ambiguidades, resistências e permanências. A investigação reforça, portanto, a necessidade de compreender a mediação cultural como espaço de escuta atenta, capaz de acolher contradições e criar condições para que elas se tornem objeto de reflexão crítica, e não de silenciamento.

Como desdobramento e expansão da pesquisa, ressaltamos a importância de aprofundar a análise dos perfis de alunos provenientes de diferentes contextos escolares e socioeconômicos, a fim de compreender como essas variáveis produzem outras lentes interpretativas no contato com propostas decoloniais a partir do *Object Based Learning*. Nesse sentido, torna-se igualmente relevante pensar a formação de

educadores como campo estratégico para o fortalecimento de práticas de mediação decolonial, capazes de lidar com as complexidades, limites e potências que emergem no cotidiano da sala de aula de realidades diversas.

REFERÊNCIAS

BALISCEI, João; COSTA, Emanuelle Dalécio. **Cultura visual antirracista: alteridade e diferença nas políticas curriculares, artísticas e pedagógicas**. Universidade Estadual de Maringá, 2024.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, 1989.

BARBOSA, Ana Mae. Lutas pela decolonização da arte e da educação. **Revista VIS: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais**, Brasília, v. 21, n. 2, p. 152–176, 2023

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORBA, Andressa C. Gerlach. Sobre o ofício do curador pedagógico: gênese do termo, virada educativa e desdobramentos. **Ícone**, Revista Brasileira de História da Arte, v.4, n.4, pp. 218-239, julho 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 2 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 28 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Seção 1, p. 11.429. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 abr. 2024.

BREWIS, Georgina; HANNAN, Kathryn. The worlds of UCL: teaching, learning and institutional histories. **London Review of Education**, v. 21, n. 1, p. 12, 2023.

BULHÕES, Marcelo. Museus de arte, das práticas coloniais aos desafios da virada digital. MODOS: **Revista de História da Arte**, Campinas, SP, v. 6, n. 2, p. 179–200, 2022.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 235-250, jul.-set. 2012..

CHAGASTELLES, Gabriela M. M.; ARCURI, Claudia de F. P. Currículo, arte-educação e cultura visual: articulações e desdobramentos na contemporaneidade. **E-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 2–12, 2015.

CHALMERS, F. Graeme. **Arte, educación y diversidad cultural**. Barcelona: Paidós, 2003.

CHATTERJEE, Helen J. Staying essential: articulating the value of object-based learning. **University Museums and Collections Journal**, v. 13, p. 1-10, 2020.

CHATTERJEE, Helen J. Object-based learning in higher education: pedagogical power of museums. In: **Proceedings of the 9th Conference of the International Committee of ICOM for University Museums and Collections (UMAC)**, Berkeley, USA, 10th–13th September 2009, p. 179-182, 2010.

CLARKE, Alan *et al.* **Learning through culture: the DfES Museums and Galleries Education Programme: a guide to good practice**. London: Department for Education and Skills, 2002.

COUTINHO, Rejane Galvão (org.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 23-52.

DARRAS, Bernard. As várias concepções de cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural. Tradução de Silvana Bernardes Rosa et al. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

DE SOUZA, Fabiana L.; ZAMPERETTI, Maristani P. Arte, gênero e cultura visual – um olhar para as artistas mulheres. **Momento – Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 26, n. 2, p. 248–264, 2017. .

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUHS, Rosamund. **Learning from university museums and collections in higher education**. London: University College London (UCL), 2011.

EISNER, Elliot. **The arts and the creation of mind**. New Haven: Yale University Press, 2002.

FELINTO, Renata A. dos S. **A construção da identidade afrodescendente por meio das artes visuais contemporâneas**: estudos de produções e de poéticas. 2016. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016.

FRANZ, Teresinha S. **Educação para uma compreensão crítica da arte**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

FREEDMAN, Kerry. **Enseñar La Cultura Visual**. Barcelona: Octaedro, 2006.

FREIRE, Paulo. **A educação como prática para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

HARDIE, Kirsten. **Wow**: the power of objects in object-based learning and teaching. In: Innovative pedagogies series. York: Higher Education Academy, 2012. .

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013. p. 77-95.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOUSEN, Abigail. **The eye of the beholder**: research, theory, and practice. Visual Understanding in Education, 2001.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira e Dayse Lisboa. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KIM, Eunji. Reimagining art history education through a decolonial and Asian American feminist lens. **Studies in Art Education**, v. 65, n. 1, p. 110–122, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00393541.2023.2287826>. Acesso em: 21 abr.

KOLB, David A. **Experiential learning**: experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

MARTINS, Mirian Celeste. **Mediação cultural**: [con]tatos expandidos. São Paulo: TerraCota Editora, 2014.

MARTINS, Mirian Celeste. Arte, só na aula de arte? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311–316, set./dez. 2011.

MARTINS, Mirian Celeste (org.). **Mediação cultural**: olhares interdisciplinares. São Paulo: Uva Limão, 2017.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

MONTEIRO, Rosana H. Cultura visual: definições, escopo, debates. **Domínios da Imagem**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 129–134, 2014.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: MORAN, José Manuel; BACICH, Lilian (org.). **Metodologias ativas para uma construção inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

OLIVEIRA, Luiz F. de; CANDAU, Vera M. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

PARIS, Scott G. (Ed.). **Perspectives on object-centered learning in museums**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

PARSONS, Michael J. **Compreender a arte**: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo. Lisboa: Editorial Presença, 1992.

PERALTA, Elsa. **Abordagens teóricas ao estudo da memória social**: uma resenha crítica. Arquivos da Memória, Lisboa, n. 2 (Nova série), p. 5-30, 2007

PEREIRA, Camila M. G. F. **Ensino de arte e museus**: diálogos entre práticas decoloniais. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

PERKINS, David. Talk about art. **Journal of Aesthetic Education**, v. 11, n. 2, p. 1–12, 1997.

RICHTER, Ivone M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Daiane F. A. dos; CASTAMAN, Ana S. Metodologias ativas: uma breve apresentação conceitual e de seus métodos. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 334-357, jan./abr. 2022.

SHUH, John H. Teaching yourself to teach with objects. **Journal of Education**, v. 7, n. 4, p. 8-15, 1982.

SILVA, Tarcísio G. da; LAMPERT, Jocielle. Reflexões sobre a abordagem triangular no ensino básico de artes visuais no contexto brasileiro. **Revista Matéria-Prima**, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 88-95, 2017.

SIMIONI, Ana P. C. Mulheres latino-americanas nos arquivos do CNAP: uma investigação em curso. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, v. 32, p. 1–33, 2024. Disponível em: <https://revistas.usp.br/anaismp/article/view/214324>. Acesso em: 21 abr. 2025.

SOUZA, Camila da S.; IGLESIAS, Andrea G.; PAZIN-FILHO, Antonio. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais. **Medicina** (Ribeirão Preto), v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014.

SHELLEY, Mary. **Frankenstein**; or The Modern Prometheus. 1818 edition. New York: Wisehouse Classics, 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. **Contrapontos**, Itajaí, v. 2, n. 4, p. 43-51, jan.abr. 2002.

VERGARA, Luiz Guilherme. Curadoria educativa: arte contemporânea e os desafios da mediação. In: CERVETTO, Renata; LÓPEZ, Miguel A. (org.). **Agite antes de usar**: deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina. São Paulo: Edições Sesc, 2018. p. 44-60.

VIANNA, Rosana de S. As rotinas de pensamento na formação de professores de artes visuais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. e12499, 2023.

VIANNA, Rosana S.; REZENDE, Renata J. E. Mediação em artes visuais no contexto escolar: um estudo de caso e uma proposta de formação para professores de arte. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 19, n. 29, p. 61–82, set./dez. 2016

WALSH, Catherine. Interculturalidade, Estado, sociedade: lutas (de)coloniais de nossa época. In: WALSH, Catherine (org.). **Interculturalidade, descolonização e interculturalidade**. São Paulo: Paulus, 2009. p. 15-38.