

Mediação artística como Pedagogia Cultural

Tatiana Fernández

Universidade de Brasília, Brasil

Marina Vaz Andre Moyle

Universidade de Brasília, Brasil

Lyara Oliveira Silva

Universidade de Brasília, Brasil

Palabras clave: Pedagogias culturais, Educação decolonial, Estéticas decoloniais, Educação em visualidades

Introdução

A mediação artística, quando pensada como prática pedagógica no contexto da Escola Parque, levanta questões importantes sobre como as crianças se relacionam com a arte, os espaços culturais e os saberes que circulam entre escola e território. Este texto parte da análise de duas imagens captadas durante uma visita ao Museu Nacional da República, com uma turma do Ensino Fundamental I, para investigar como esses momentos de encontro com a arte também produzem experiências de aprendizagem e reconhecimento.

Pensar essa mediação como pedagogia cultural nos aproxima das contribuições de Henry Giroux e sua herança freireana, especialmente quando articula pedagogias críticas com os Estudos Culturais. No contexto latino-americano, essa discussão ganha força com a inflexão decolonial proposta pelo grupo Modernidade/Colonialidade, que insere a ferida colonial como elemento central na produção de saberes. É a partir dessa ferida que muitos dos gestos observados nas imagens ganham sentido, há ali um reconhecimento que parece atravessar o corpo e a escuta das crianças.

A mediação vivida ali permitiu que os estudantes se vissem nas obras e nas histórias contadas, reconhecendo outras referências e pertencimentos mesmo que o museu ainda seja um espaço que carrega potenciais dinâmicas de hierarquização. Assim, este artigo propõe olhar para essa mediação como prática de uma pedagogia cultural situada, que produz outros modos de aprender e de se relacionar com a arte, com a cidade e com a própria história.

As Escolas Parque

A Escola Parque é um modelo de escola idealizado por Anísio Teixeira na Bahia, na década de 1950, que traz o ensino da arte à outra dimensão de protagonismo escolar.

Dentro das particularidades do território do Distrito Federal, o projeto de educação básica em Brasília emerge já inserido em uma conjuntura marcada pela inovação, atravessada pela própria fundação da cidade concebida para ser a nova capital do país em 1960. Sobre seu idealizador, reconhecido como um dos principais nomes da Escola Nova no Brasil, afirma-se que

Em 1957, Anísio Teixeira, então diretor do INEP, concebeu o Plano Educacional de Brasília. Tratava-se de um plano ousado e inovador que traria da Bahia a experiência de escola-parque, do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Não somente: reformaria os currículos vigentes, excluindo temas inadequados e introduzindo ferramentas de ensino mais modernas, como a televisão, o rádio e o cinema (Distrito Federal, 2014).

A ênfase sobre ferramentas modernas do campo da comunicação, da tecnologia e a linguagem audiovisual apontam ao que hoje se denomina pedagogia cultural. A concepção de Escola Parque também é pensada na sua dimensão social e democrática. Um dos principais objetivos de Anísio Teixeira para as escolas foi “promover a convivência das mais variadas classes sociais numa mesma escola, (...) tendo como objetivo a formação de cidadãos preparados para um mundo sem diferenças sociais” (Distrito Federal, 2014, p. 23-24). O papel cultural é, nesta perspectiva, político porque proporciona espaço para a experiência da construção comunicativa e estética do Brasil.

As Escolas Parque são consideradas Escolas de Natureza Especial que, segundo o site da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, são “unidades escolares com tipologias de atendimento diferenciadas, que oferecem espaço, tempo e oportunidades formativas com metodologias de ensino específicas e aprofundamento curricular, com vistas ao desenvolvimento integral dos estudantes” (2024). Atualmente contam com professores de disciplinas específicas licenciados nas áreas de: Artes Visuais, Educação Física, Dança, Música e Teatro, se traduzindo em escolas de Arte e Movimento. As ações de mediação artística são bem-vindas e entram de forma acoplada aos fundamentos e objetivos das Escolas Parque, que devido ao tempo integral, é um espaço de produção cultural. As Escolas Parque são muito procuradas por proporcionar um tempo integral com qualidade cultural.

Quanto às diretrizes pedagógicas das Escolas Parque, no Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018), a educação em artes é concebida como atravessada por múltiplos valores humanos, que devem orientar suas práticas pedagógicas. Na parte dedicada à área de Arte, propõe-se uma abordagem que prioriza o desenvolvimento do fazer artístico e do processo criativo, abrangendo as diversas linguagens pelas quais a arte se manifesta. Nessa direção, o currículo indica que tais experiências formativas devem estar articuladas aos Eixos Transversais (Educação para a Diversidade, Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade), de modo a favorecer uma leitura crítica e com senso de equidade a

[...] natureza das diferenças de gênero, de intelectualidade, de raça/etnia, de orientação sexual, de pertencimento, de personalidade, de cultura, de patrimônio, de classe social, de idade, de

diferenças motoras, sensoriais, enfim, a diversidade vista como possibilidade de adaptar-se e de sobreviver como espécie na sociedade (Distrito Federal, 2014, p. 41).

Para o debate dos Eixos Transversais, reflete-se sobre o notável ganho das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que tornam obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, respectivamente, em toda a educação básica, pública e privada, em todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Adiante, acerca da comunidade, do público das Escolas Parque, nota-se que é bastante diverso, como previu seu idealizador. Um dado importante é que a partir de 2004, com a mobilização política indígena do movimento do Acampamento Terra Livre, há um fenômeno de retomada, corroborado com o movimento migratório do povo Guajajara (MA) e outros povos para a aldeia Teko Haw no bairro do Noroeste (DF). Vem crescendo expressivamente o número de crianças indígenas em idade escolar, matriculadas nas Escolas Parque do Distrito Federal, que é uma população indígena em contexto urbano. Tais constatações corroboram a premissa de que modelos e currículos ultrapassados e eurocentrismo não cabem na complexidade do cotidiano e do público destas escolas, havendo a necessidade de buscar epistemologias e pedagogias decoloniais. No caso desta pesquisa consideramos as estéticas decoloniais porque são essas discussões na arte que afetam a retórica de celebração da modernidade.

Inflexão decolonial e estéticas decoloniais

A inflexão decolonial é uma forma de desfiliação da ideia de modernidade sem problematização da fronteira entre modernidade/colonialidade ou sem resistência à dominação do conhecimento hegemônico eurocêntrico. Na América Latina constitui uma corrente intelectual e política que se diferencia, como aponta Eduardo Restrepo e Axel Rojas (2010), das discussões dos estudos culturais ingleses da Universidade de Birmingham na década de 1960 com Richard Hoggart e Stuart Hall. Para estes intelectuais os estudos culturais assumem o lado da modernidade, mesmo da modernidade periférica (como os trabalhos de Nestor García Canclini e Jesús Martín Barbero), enquanto o movimento da inflexão decolonial é constituído pela ferida colonial.

Onde a colonialidade impõe a dominação de uma lógica profunda que hierarquiza as epistemologias, que resulta no padrão da universalidade, a inflexão decolonial propõe a pluriversidade, que segue a máxima Zapatista de um mundo onde caibam muitos mundos. A inflexão decolonial “constitui uma aposta por visibilizar e fazer viáveis a multiplicidade de conhecimento” (Restrepo e Rojas, 2010, p.21). É estabelecer uma nova genealogia de pensamento que tenta interromper, segmentar, problematizar e impulsionar outras maneiras de imaginar o mundo e de constituir outras lutas. Os autores afirmam que a “inflexão decolonial passar por reconhecer que todo conhecimento é um conhecimento situado histórica, corporal e geopoliticamente” (2010, p.20), ao passo que a colonialidade coloca o conhecimento como algo que surge de nenhum lugar, com algo originário de uma divindade, para

assim desclassificar todo o conhecimento que é produzido por outros sujeitos cujo o corpo, o sexo, a raça e o lugar de onde se anuncia está fora do eixo eurocêntrico ocidental.

Joaquín Barriendos (2011) afirma que, para além da colonialidade do poder (Quijano, 2000) também há uma colonialidade do ser e do saber (Gómez; Mignolo, 2012), são três dimensões que constituem a essência que estrutura a modernidade/colonialidade, moldando e categorizando as relações políticas, os conhecimentos e a forma de se existir. A colonialidade do poder, refere-se as dimensões do poder político que hierarquiza o corpo, a subjetividade, o gênero, as relações de trabalho e a natureza. A colonialidade do ser é a hierarquização dos sujeitos, como se alguns seres humanos fossem mais humanos que outros, e esses outros são desumanizados, para que sejam tutelados e salvos de si mesmos. A colonialidade do saber é a hierarquização de saberes e conhecimentos, como se alguns conhecimentos fossem mais importantes que outros, principalmente no campo científico e tecnológico para a dominação das subjetividades e controle social.

A arte e a estética foram usadas pela modernidade para colonizar a sensibilidade e as subjetividades das comunidades já existentes, resultando na ferida colonial. Por meio da catequização do sensível, os símbolos religiosos, a arquitetura das igrejas e a arte sacra serviam para doutrinar e apagar as cosmovisões, pinturas corporais, rituais, vestimentas e qualquer artefato que tivesse conexão com a ancestralidade. É na expropriação do sensível e da subjetividade que a modernidade estabelece os conceitos de arte e estética, dentro de um pensamento universalista.

As estéticas decoloniais se mostram como uma alternativa para a construção de subjetividades pluriversas, onde a multiplicidade estética se torna uma experiência tangível do sensível no enfrentamento da colonialidade do poder, do ser e do saber. Confrontar a colonialidade e suas dimensões não está unicamente direcionado “a um objeto, a uma obra, ou um artista, ou grupo, mas ao modo de ser, sentir, pensar e agir em determinadas situações” (Gómez e Mignolo, 2012, p17). Neste sentido, as estéticas decoloniais vem propor a liberação da subjetividade e do sensível, como sugere Pedro Pablo Gómez e Walter Mignolo (2012, p. 9) liberar “os sentidos, as emoções e o intelecto” da ferida colonial que originou as cicatrizes físicas e emocionais que afetam o ser e o saber daqueles feridos pela modernidade/colonialidade.

As pedagogias culturais

As pedagogias culturais são aquelas formas de entender a pedagogia como produção cultural e a produção cultural como uma pedagogia. Estas pedagogias se consolidam no encontro entre a pedagogia crítica de origem freiriano e os estudos culturais ingleses, que como vimos, não incorpora a ferida colonial, embora se debateram nas críticas às relações de poder e dominação/emancipação no Centre for Contemporary Cultural Studies. Já as pedagogias críticas incluem estudos de identidade e diferença, justiça social, paz, colonialidade, ecologia, tecnologia e mídias que contém em si mesma a ferida colonial porque partem dessa situação. Paulo Freire ensinou na Universidade de Harvard no final da década de 1960, onde influenciou educadores com Henry Giroux, Joe Kincheloe, Peter McLaren, Michael

Apple e Maxine Greene. Com eles surgiu a pedagogia crítica nos Estados Unidos e no Canadá enquanto na América Latina as ditaduras impediram a divulgação da obra de Freire até o final dos anos 80.

Como Freire, Giroux pensa a pedagogia no plural, porque a leitura do mundo deve preceder à leitura da palavra ou, à nomeação do que conhecemos. Dado que existem diversas formas de conhecer o mundo (independente da intenção política) é possível pensar em diferentes pedagogias. Freire pensa numa Pedagogia do Oprimido (1978), numa Pedagogia da Esperança (1992), ou numa Pedagogia da Autonomia (2003). Giroux também nomeia as pedagogias que enfatizam sobre diversos aspectos críticos que compõem uma Pedagogia Crítica (2020) como uma Pedagogia da Resistência (2022), Pedagogia Pandêmica (2021), ou Pedagogia da Oposição (2024) entre outras. Estas pedagogias fazem ênfase sobre os espaços de produção cultural e os meios que conformam os sistemas e instituições da arte, da educação e da produção cultural popular e mediática.

Todas estas pedagogias conformam as pedagogias culturais porque produzem cultura. O que diversos educadores reconhecem (Trend, 1992; Weiner, 2021, Camozzato et al., 2016, Martins e Tourinho, 2014) como pedagogia cultural é a relação entre prática pedagógica e trabalho cultural. Esta proposta é um projeto político e ético (Giroux, In Trend, 1992) ligada ao que Giroux denomina como democracia cultural ou democracia radical: “A pedagogia cultural oferece uma nova visão para reescrever não só as relações entre cultura e poder, entre arte e pedagogia, mas também entre o trabalho cultural e o projeto de renovação democrática” (Idem, p. viii). Nestas bases as(os) professoras(es) de arte na América Latina podem reconhecer que são agentes culturais na reconstrução e construção cultural mais do que professores de uma tradição ocidental de arte ligada ao sistema comercial do capitalismo (Camnitzer, 2008, 2009).

Nesse sentido, o ensino das artes na educação básica adquire relevância extraordinária como espaço de potência para pedagogias culturais decoloniais que permitam uma aprendizagem da produção cultural dos contextos e comunidades que conformam as escolas e ao mesmo tempo, e pelo mesmo motivo, promovam uma aprendizagem que produz conhecimento cultural. As Escola Parque em Brasília foram pensadas no contexto de um projeto de educação que facilita uma relação aberta entre a escola e a comunidade em termos culturais e políticos. São espaços onde podem se gestar pedagogias culturais.

O artista Luis Camnitzer (ano) aponta a estreita relação entre pedagogia, arte e cultura na América Latina. Essa relação é política porque a condição de colonialidade do ser e do ver exige colocar todas as forças criativas à resistência e conservação e ao mesmo tempo à dissidência (no sincretismo religioso por exemplo). Freire, igual que o pedagogo revolucionário Simón Rodríguez no século anterior (ver Camnitzer, 2008), expõe de maneira direta a ferida colonial da dinâmica opressor/oprimido e nos aponta um caminho de construção cultural descolonizada que é tanto importante para a educação quanto para a arte e a cultura. Hoje esta posição não é mais relevante somente para a América Latina, mas se tornou crucial também para os países do Norte Global, principalmente de Estados Unidos onde Giroux expõe o sistema capitalista por meio de uma extensa produção crítica do sistema de educação nas últimas décadas:

A educação opera como um lugar de poder no mundo moderno. Se as(os) professoras(es) estão realmente preocupadas(os) com salvar a educação, vão ter que levar a sério como a pedagogia funciona em níveis locais e globais. A pedagogia crítica tem um papel vital tanto na compreensão quanto em desafiar como o poder, conhecimento, e os valores são apresentados, afirmados e resistidos dentro e fora dos discursos tradicionais e esferas culturais.(2022, p. 178)

O ressurgimento do fascismo nos países do Norte mas também na América do Sul renova, na visão de Giroux (2021, 2022, 2024), e de diversos educadores da América Latina (Candau, 2013; Walsh, 2017), a relevância da pedagogia crítica como um importante instrumento teórico para construir bases mais humanas, ecológicas e democráticas e desconstruir as relações opressor/oprimido, que na perspectiva latino-americana é um processo descolonizador e despatriarcalizador.

Nas Escolas Parque a prática pedagógica de professoras e professores inclui a mediação artística de eventos culturais internos e externos à escola. As atividades nas Escolas da Rede Integradora em Educação Integral, são frequentes e intensas, se comparamos com a frequência e intensidade da experiência de estudantes de escolas públicas que não fazem parte de programas de educação integral no D.F. Esse conhecimento específico das artes torna as(os) professores de artes visuais, teatro, música e educação física, gestores culturais que trabalham com programas culturais além de trabalhar com o currículo nacional, estadual ou municipal. Na Escola Parque a mediação artística acontece quando se realizam visitas a concertos, museus, mostras, extensões universitárias entre outros e quando a escola organiza eventos culturais e educativos para a comunidade.

O que podemos esperar das pedagogias culturais é que a prática cultural das artes e suas formas de operar na construção do conhecimento se estenda nas comunidades e crie mais conhecimento. Isso acontece em escolas urbanas e rurais no Brasil e na América Latina toda, onde se produz cultura, onde a escola é um centro cultural de importância central na comunidade. O que é menos frequente é que as e os estudantes se relacionem diretamente com as manifestações culturais que acontecem ao redor das comunidades ou da visita de eventos artísticos que permitam uma troca cultural intensa entre a comunidade escolar e a sociedade, devido às dificuldades da logística que essas atividades apresentam.

A mediação artística, que é uma forma de abrir as experiências do público com as operações artísticas ou abrir as operações artísticas à experiência do público, acontece para a escola justamente nas atividades culturais externas, e se realizam, na sua maior parte, com profissionais da mediação. No entanto, nas pedagogias culturais os artefatos e procedimentos, ou formas de fazer da cultura, podem ser considerados também mediadores dos processos de aprendizagem. Em referência a duas imagens fotográficas argumentamos que artefatos artísticos podem ser também mediadores artísticos de algo que vai além da arte.

Mediação artística na inflexão decolonial

As fotografias das e dos estudantes no Museu Nacional da República, em Brasília (figura 1 e 2) foram realizadas no contexto de um projeto de mediação artística onde participaram crianças do 3º ao 5º ano de uma Escola Parque do Plano Piloto em Brasília. A exposição visitada foi “Brasília: arte do Planalto” com a mediação do programa educativo. No evento se encontrava a obra de Osvaldo Carvalho “PEC 215” –Projeto de Emenda Constitucional para demarcação de terras indígenas- (Figura 1) e a a pintura de Daiara Tukano “A queda do céu e a Mãe de todas as Lutas” (figura 2) que hoje se encontra no Palácio do Planalto. Ambas as obras destacam as lutas indígenas no Brasil.



Fig. 1. Estudante observando a obra de Osvaldo Carvalho, “PEC-2015”. Da série Terra Prometida, 2018, no Museu Nacional da República, Brasília, na exposição “Brasília: arte do planalto” em 2024. Fotografia Tatiana Fernández

A pintura de Osvaldo Carvalho apresenta, de maneira muito clara, a relação de tensão entre os símbolos de Brasília, que são símbolos dos poderes na modernidade brasileira, e as figuras indígenas de costas ao espectador da imagem. A posição dos personagens nas cenas fragmentadas inclui o espectador que se sente olhando para os mesmos símbolos e na mesma posição que os indígenas: enfrentando o poder. Carvalho faz possível esta imersão usando uma divisão de quadros que permitem uma narrativa como a das Histórias em Quadrinhos, HQs. O azul do céu e as brancas formas da arquitetura de Niemeyer formam uma paisagem familiar para o pequeno espectador. Mas, nesse contexto acontece algo diferente de um cartão postal da capital: indígenas brasileiros se movimentam aguerridos.

A fotografia foi tomada num longo momento de observação do estudante espectador. Momentos antes a professora mediadora havia comentado sobre a obra. O estudante ficou por mais tempo concentrado. Esta obra em especial conduz

a uma reflexão sobre o enfrentamento da colonialidade do poder. A obra coloca assim o pequeno espectador na situação dos protagonistas da pintura de Carvalho indagando sobre o momento histórico e o que isso significa para ele.



Fig. 2. Estudantes observando a obra de Daiara Tukano, "A queda do céu e a mãe de todas as lutas", 2022, no Museu Nacional da República, Brasília, na exposição "Brasília: arte do planalto". em novembro de 2024, Fotografia Marina Moyle.

A imagem das e dos estudantes observando a pintura de Daiara Tukano "A queda do céu e a Mãe de todas as Lutas" (Figura 2) nos coloca frente a experiência simbólica de uma criança indígena se ver, se reconhecer, estabelecer conexões com seu repertório e sua vida, dentro do principal museu da capital do país. Esta fotografia foi tomada durante a mediação da obra. No pequeno grupo que ficou observando a obra haviam crianças de uma comunidade indígena. O tamanho e colorido da pintura absorve os olhares de forma envolvente. A experiência é monumental e é familiar para esse pequeno público.

Essa relação corpo a corpo com as manifestações artísticas é uma forma de pedagogia desfiliatória (Jagodzinski, 2008) que é disruptiva ao idealismo nacionalista colonial-militar (Barriandos, 2011) e seus regimes visuais permeados de preconceitos e violências, demonstrando o poder da experiência estética, da mediação e das visualidades no currículo real (Apple, 2008), e na efetiva aplicação da Lei nº 11.645/2008 na educação, que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena no Brasil. Uma visita a uma exposição da relevância e dimensão de "Brasília: Arte do Planalto", por exemplo, oferece diversas oportunidades para operações de inflexão decolonial. Este evento artístico inclui tanto a obra de uma artista indígena como uma obra que aponta de maneira crítica e clara a luta de poder entre o corpo indígena e o corpo das instituições não indígenas e do Estado, entre outras obras que potencialmente podem provocar processos críticos e inclusive criativos em posteriores momentos.

Dentro do ambiente escolar, a colonialidade do ver pode ser percebida através dos currículos, muitas vezes eurocentrados. Nestes casos a mediação artística se torna uma forma de pedagogia cultural que se abre ao exercício da decolonialidade do ver. Estas duas imagens são evidência de que os objetos artísticos e culturais têm, muitas vezes, a potência para criar eventos pedagógicos que efetivamente efetuam uma inflexão decolonial, principalmente porque treinam a imaginação para conhecer de outra forma. A intensidade da experiência cultural inclui o espaço imponente da arquitetura de Niemeyer na cúpula do Museu Nacional da República. Essa experiência solene pela dimensão do espaço, pelo significado das instituições da arte e pelos encontros entre sujeitos e objetos em formação, se torna evento corporificado que treina a decolonialidade do ver no exercício crítico do mundo.

Nos tempos recentes, observa-se, para além dos campos da educação e das artes, um movimento de fortalecimento das pautas indígenas impulsionado pela pressão social organizada em torno da causa dos povos originários. Esse processo tem reverberado em algumas políticas públicas, sinalizando um avanço na visibilidade e no reconhecimento dessas populações em diferentes esferas da sociedade. Em termos institucionais, isso se evidencia na criação do Ministério dos Povos Indígenas, cuja composição conta com representantes indígenas, assim como na nomeação de uma mulher indígena à presidência da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI). Paralelamente, no campo simbólico e cultural, destaca-se a emergência da chamada “Arte Indígena Contemporânea”, que tem tensionado os regimes estéticos coloniais. A pauta da descolonização, nesse contexto, ganha voz a partir de sujeitos historicamente silenciados.

Atualizar criticamente o currículo de arte é um passo importante para a descolonização do ensino na educação básica, desafiando a hegemonia eurocêntrica que historicamente tem moldado a educação. Além das possibilidades abertas pela mediação, um dos dispositivos do cotidiano escolar que igualmente tem apontado para essa mudança de perspectiva é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em seu Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD 2017, traz como “Princípios e Critérios para a Avaliação de Obras Didáticas”, entre outras

7. promover positivamente a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;

8. abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária (Edital PNLD 2017, p. 40).

A produção artística, inclusive contemporânea, de grupos historicamente marginalizados pode ser encontrada em todas as obras do PNLD – Arte. Estes são

indícios de uma crescente preocupação com a inclusão de visualidades diversas na educação em artes visuais.

Observamos que determinados processos de ensino-aprendizagem e de mediação interdisciplinar favorecem a aprendizagem significativa dos estudantes no âmbito do ensino das artes, bem como avançam transversalmente para outros conhecimentos complexos, como educação para as relações étnico-raciais, tornando imprescindível o protagonismo das artes no ensino básico para a formação integral dos estudantes. Para as Pedagogias Culturais, as imagens que resultam destas mediações artísticas, são potenciais formas de valorizar os processos de aprendizagem. Os estudantes, quando estão diante de artefatos artísticos podem trazer uma nova perspectiva de visibilidade para corpos que carregam cicatrizes da ferida colonial, oculta e desumanizada pela modernidade/colonialidade.

Considerações finais

As reflexões que surgiram dos registros fotográficos de atividades culturais com grupos escolares podem ser de grande valor para as pedagogias culturais. No caso deste estudo as relações que as e os estudantes estabeleceram com as questões críticas do contexto em que vivem, mediados pelos artefatos artísticos, provoca processos críticos sobre experiências e operações artísticas e, com a mesma intensidade, sobre experiências sociais e conhecimento político. A atitude imersiva dos corpos revela a capacidade dos artefatos artísticos de romper com estruturas que foram inscritas na cultura, nos corpos e nos espaços.

Acreditamos que o papel das Escolas Parque é relevante como modelo de experiências de mediação artística, com uma estrutura e organização político pedagógica centrada em pedagogias culturais. Dessa forma se abre a possibilidades de experiências de aprendizagem na decolonialidade do ser, do saber e do ver.

Referências

Livro

APPLE, Michael et al. **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavra, os subalternos. Tradução de Ronaldo Catado Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CAMNITZER, Luis. **Didáctica de la Liberación**: Arte Conceptualista Latinoamericano. Murcia: CENDEAC, 2008.

CAMNITZER, Luis. **On art, artists, latin america, and other utopias**. Texas: University of Texas Press, 2009.

CAMOZZATO, Viviane; CARVALHO, Rodrigo de; ANDRADE, Paula de (Org.). **Pedagogias Culturais**: a arte de produzir modos de ser e viver na contemporaneidade. Curitiba: Appris, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GIROUX, Henry. **Border Crossings**: Cultural Workers and the Politics of Education. New York: Routledge, 2005.

GIROUX, Henry. **On Critical Pedagogy**. 2. ed. London: Bloomsbury Academic, 2020.

GIROUX, Henry. **Race, Politics and Pandemic Pedagogy**: Education in a time of crisis. London: Bloomsbury Academic, 2021.

GIROUX, Henry. **Pedagogy of Resistance**: Against Manufactured Ignorance. London: Bloomsbury Academic, 2022.

GIROUX, Henry. **Theory and Resistance in Education**: Towards a Pedagogy for the Opposition. London: Bloomsbury Academic, 2024.

GÓMEZ, Pedro Pablo Moreno; MIGNOLO, Walter. Estéticas decoloniales. [recurso eletrônico]. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/attachments/55356856/download_file?s=profile. Acesso em: 10 abr. 2025.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Pedagogias Culturais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2014.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial**: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2010.

TREND, David. **Cultural Pedagogy**: Art, Education, Politics. New York: Bergin & Garvey, 1992.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogias decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017.

Capítulo de livro

CANDAU, Vera Maria. Educación Intercultural Crítica: construyendo caminos. In: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogias decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo 1. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

GIROUX, Henry. **Public Pedagogy as Cultural Politics**. In: ALLEN, Felicity (Org.). Education: Documents of Contemporary Art. London: Whitechapel Gallery; Cambridge: MIT Press, 2011.

Artigo publicado em periódico

BARRIENDOS, Joaquín. **La colonialidad del ver. Hacia un nuevo diálogo visual interepistémico**. Nómadas, n. 35, out. 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3818537>. Acesso em: 01 set. 2025.

WEINER, Eric. **Making the Pedagogical (Re) Turn**: Henry Giroux's Insurgent Cultural Pedagogy. JAC, v. 21, n. 2, p. 434-451, Spring 2001.

Documentos eletrônicos

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2023**. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 01 set 2025

_____. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2003.

_____. **Lei 11.645/08** de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008.

_____. **Ministério da Educação**. Edital do PNLD 2017.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento do Distrito Federal** - Ensino Fundamental: Anos Iniciais – Anos Finais. Brasília, 2018.

_____. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Escolas de Natureza Especial** (definição). <https://www.educacao.df.gov.br/escolas-de-natureza-especial-2/>. Acesso em 01 set 2025

Tatiana Fernández

Professora Associada do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília. Doctora em Artes Visuais pelo PPGAV/UnB. Área de atuação na formação de educadores em artes visuais. Área de pesquisa inclui Educação em Visualidades Descolonizadoras, Objetos de Aprendizagem Poéticos, Virada Pedagógica da Arte, Pedagogias Culturais, Metodologia de Pesquisa Baseada em Arte, A/r/tografia e Arte latino-americana em confluência com a educação e a política.

Marina Vaz Andre Moyle

Mestre em Educação em Artes Visuais pelo Instituto de Artes da Universidade de Brasília (2025). Graduada em Artes Visuais pela mesma instituição (2018). Servidora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, atualmente professora de educação musical na Escola Parque 210/ 211 Norte.

Lyara Oliveira Silva

Mestranda em Educação em Artes Visuais (PPGAV-UnB). Licenciada em Artes Visuais e bacharela em Direito, atua como pesquisadora e arte-educadora.