

MEDIAÇÃO CULTURAL E ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL:

Estado do Conhecimento

CULTURAL MEDIATION AND ART IN ELEMENTARY EDUCATION:

State of Knowledge

Isleide Steil ⁱ

Gabriela Zagurski Siebert ⁱⁱ

RESUMO: Este artigo apresenta uma revisão sistemática da literatura, de natureza qualitativa, orientada pelo método do estado do conhecimento. O objetivo é compreender como a mediação cultural é abordada em produções sobre o ensino de arte nos anos finais do Ensino Fundamental. As buscas foram realizadas nas bases BDTD, Capes, SciELO, Redalyc e DOAJ, resultando em sete trabalhos publicados entre 2015 e 2025. Os resultados indicam a mediação cultural como uma prática potencialmente emancipadora, ainda que esvaziada em sua potência crítica. Conclui-se que, como prática estético-política, a mediação cultural pode contribuir para a constituição de escolas inventivas, abertas a expressões culturais.

Palavras-chave: Ensino da arte. Educação Básica. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT: This article presents a qualitative systematic review of the literature, guided by the state of knowledge approach. The aim is to understand how cultural mediation is addressed in academic works on art education in the final grades of Elementary Education. Searches were conducted in the *BDTD*, *CAPE*S, *SciELO*, *Redalyc*, and *DOAJ* databases, resulting in seven studies published between 2015 and 2025. The findings indicate that cultural mediation emerges as a potentially emancipatory practice, although often weakened in its critical potential. It is concluded that, as an aesthetic-political practice, cultural mediation can contribute to the development of inventive schools that are open to diverse cultural expressions.

Keywords: Art education. Basic Education. Pedagogical practices.

1 INTRODUÇÃO

Tenho aprendido com as árvores a deixar-me crescer para baixo.

Manoel de Barros (1998).

Crescer para baixo: eis o que move esta escuta. Não se trata de lançar olhares distantes sobre a arte na escola, mas de mergulhar no solo fértil em que ela já acontece – vivida, experimentada, reinventada cotidianamente.

A arte é movência que provoca um estado de alerta, no sentido de estar vigilante, atento, vivo aos acontecimentos, às peculiaridades da vida e do mundo. E, como as árvores, a arte nos ensina a crescer para baixo, para nos fortalecermos, nos firmarmos como seres humanos críticos, reflexivos e sensíveis. O mundo precisa de sujeitos enraizados pela arte, pois é por meio dela “[...] que o ser humano simboliza mais de perto o seu encontro primeiro, sensível, com o mundo” (Duarte Jr., 2010, p. 22).

A escola, espaço de conhecimento e de corpos pulsantes, é um potente lugar para a aproximação dos sujeitos com a arte, porém esse movimento não é natural. Para tanto, são necessários uma mediação adequada e um professor que emancipe, que provoque os alunos a dialogarem com a obra de arte. “A arte, como linguagem aguçadora dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos por nenhum outro tipo de linguagem, como a discursiva e a científica” (Barbosa, 2009, p. 21), porém ela pode estabelecer relações com qualquer área de conhecimento e, principalmente, com os contextos da vida. O sujeito, em contato com a arte, amplia os olhares para si, para o outro e para o seu entorno e, consequentemente, modifica seus modos de se relacionar com o mundo.

Na escola e na vida, a arte pulsa como linguagem viva, e esta pesquisa, tida como estado do conhecimento, nasce como enraizamento. Seu objetivo foi compreender o que já foi pensado, dito e feito sobre a mediação cultural pela arte em contextos escolares, especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental, e, assim, poder alargar sentidos, tensionar bordas e escutar lacunas.

2 METODOLOGIA

O estado do conhecimento, conforme proposto por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), é uma modalidade de pesquisa bibliográfica que visa mapear, organizar e analisar criticamente a produção acadêmica sobre determinado tema, buscando identificar recorrências, lacunas e tendências em um campo do saber. Esse tipo de estudo é especialmente relevante em áreas em que há crescente produção, mas ainda pouca sistematização teórica e metodológica. Segundo Morosini e

Fernandes (2014), o estado do conhecimento contribui para tornar visível o que está sendo produzido academicamente e como o conhecimento está sendo construído em determinada área. Além disso, fornece elementos para o delineamento de novos estudos, ao evidenciar tanto os aportes existentes quanto os vazios investigativos.

A relevância do estado do conhecimento está em sua capacidade de qualificar a produção científica, subsidiando a construção de projetos de pesquisa com maior rigor metodológico e fundamentação teórica consistente. Ao permitir a identificação de abordagens consolidadas e de aspectos ainda pouco explorados, essa metodologia favorece a inovação, ao mesmo tempo em que evita a duplicação de estudos e amplia a compreensão sobre a temática investigada. No contexto das pesquisas em Educação, o estado do conhecimento assume papel estratégico, considerando a complexidade e a interdisciplinaridade que caracterizam o campo.

A presente pesquisa de Estado do Conhecimento teve como temática central a investigação de como as práticas de mediação cultural se desenvolvem no ensino da arte, especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental. O objetivo foi mapear a produção científica relacionada a essas práticas, identificando tendências, abordagens e lacunas na literatura acadêmica. Para orientar a construção do Estado do Conhecimento, formulou-se a seguinte questão norteadora: De que maneira a mediação cultural é abordada como possibilidade metodológica no campo educacional, especialmente nas aulas de arte dos anos finais do ensino fundamental? Esta pergunta foi formulada de maneira mais abrangente, visando ampliar o campo de busca e captar produções que dialogassem com os eixos de interesse da pesquisa.

A construção deste Estado do Conhecimento envolveu as seguintes etapas: definição dos descritores, seleção das bases de dados, aplicação de filtros de tempo e relevância, leitura exploratória dos resumos, organização das tabelas analíticas e construção de categorias emergentes a partir da leitura flutuante do corpus.

Ao mapear produções acadêmicas que tratam da mediação cultural no ensino de arte nos anos finais do Ensino Fundamental, esta revisão se debruça sobre práticas, conceitos e metodologias que fazem da mediação não apenas uma ponte entre a obra e o espectador, mas um processo formativo que articula estética, crítica e pertencimento. As vozes que compõem o *corpus* – teses, dissertações e artigos – nos falam de mediações que transformam, de estudantes que criam, de escolas que se abrem ao museu, ao território, ao mundo. Esse percurso não busca totalizar, mas deixar-se atravessar. Um mapeamento, sim – mas rizomático, errante, atento às dobras e aos ecos da mediação cultural nos territórios da arte e da escola.

O gesto inaugural foi de escuta mediada por palavras-chave, e foram utilizados dois conjuntos principais de descritores: ‘mediação cultural AND escola AND arte’ e ‘mediação cultural AND ensino fundamental II AND arte’. Utilizou-se a opção de busca avançada, priorizando os campos “Título”, “Resumo” e “Assunto”, de modo a garantir maior precisão e pertinência na seleção dos documentos.

As buscas foram realizadas entre março e maio de 2025, nas bases Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Plataforma Sucupira, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal* (Redalyc) e *Directory of Open Access*

Journals (DOAJ) – territórios onde o conhecimento se acumula e se desloca. Filtramos o tempo (2015 a 2025), a área (Linguística, Letras e Artes) e o acesso (textos completos, não duplicados). O critério não foi apenas quantitativo, mas sensível: buscamos por textos que pulsassem a mediação cultural como prática viva, que colocassem estudantes em diálogo com a arte na escola, não como conteúdo, mas como encontro.

Na BDTD, a busca com o descritor ‘mediação cultural AND escola AND arte’ resultou em 37 trabalhos; a busca com ‘mediação cultural AND ensino fundamental II AND arte’ acrescentou outros 11. Após a remoção de duplicidades, compôs-se um conjunto de 17 trabalhos únicos entre teses e dissertações. Foram excluídas produções que abordavam mediação em contextos não escolares (como museus), em outras disciplinas, com públicos distintos (como Educação de Jovens e Adultos – EJA), ou que tratavam a arte como recurso auxiliar. Permaneceram três, que foram lidas na íntegra: duas dissertações de Mestrado e uma tese de Doutorado compõem o *corpus* final dessa etapa.

Na Plataforma Sucupira (Capes), a busca ampla retornou 71 resultados, sendo 41 após o refinamento pela área do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) ‘Linguística, Letras e Artes’. A busca mais específica resultou em apenas um trabalho, publicado fora do recorte temporal. Após análise cruzada, constatamos que os trabalhos relevantes já constavam na BDTD, e não houve acréscimos ao *corpus*.

Em relação aos artigos científicos, o DOAJ devolveu 19 resultados com o descritor mais amplo, dos quais quatro foram selecionados após a análise dos títulos e resumos. A SciELO, com a busca por ‘mediação cultural AND arte’, apresentou 13 artigos; nove foram excluídos por não se referirem ao espaço escolar, resultando em quatro artigos pertinentes. Já a Redalyc apresentou 13 trabalhos, e foram identificados três artigos com aderência temática, formando um conjunto de 11 artigos ao todo.

Na sequência, aplicamos os seguintes critérios de exclusão: estudos voltados a contextos não escolares (museus, ações culturais extracurriculares); trabalhos de outros níveis de ensino, como Educação Infantil, Ensino Médio e Ensino Superior, ou com outros públicos, como EJA e formação docente; pesquisas que abordavam a mediação em áreas distintas, como Matemática, sem relação com o ensino de arte; textos que tratavam a arte apenas como ferramenta auxiliar, sem reconhecimento de sua dimensão estética-formativa; produções fora do recorte temporal (2015 a 2025); duplicações de trabalhos entre as bases.

Após a leitura atenta dos resumos e a aplicação dos critérios, compusemos o *corpus* final com sete produções acadêmicas: duas dissertações de Mestrado, uma tese de Doutorado e quatro artigos científicos.

As produções selecionadas foram sistematizadas em representações gráficas analítico-descritivas, organizadas pelos eixos: autor(a), ano, título, objetivo, metodologia, resultados e indícios de categorias. A leitura integral dos textos foi acompanhada de uma escuta conceitual e de um mapeamento das recorrências (temas, problemas, operações metodológicas), permitindo a emergência indutiva de categorias – não predefinidas, mas construídas a partir do *corpus*. Esse procedimento orientou as análises que se desdobram nas seções seguintes.

Os mapeamentos revelaram práticas e reflexões plurais sobre mediação cultural na escola, destacando: a arte como linguagem; a construção compartilhada de sentidos; e o protagonismo

estudantil nas experiências estéticas. Em síntese, pulsa nesses textos uma pedagogia de escuta e invenção, na qual estudantes pensam com os sentidos e não apenas sobre a arte.

Conforme orientam Morosini e Fernandes (2014), a leitura flutuante permite ao pesquisador captar, de maneira aberta e sensível, os movimentos de aproximação entre os textos, sem a imposição prévia de categorias rígidas. Durante esse processo, foram destacados trechos que evidenciavam abordagens semelhantes relativas à prática educativa como possibilidade metodológica, bem como sua relação com a mediação cultural, a educação estética e o protagonismo discente.

2.1 Bibliografia Anotada

A primeira etapa da organização dos dados consistiu na construção da Bibliografia Anotada, a qual teve como objetivo registrar de forma sistemática as produções selecionadas para compor o corpus da pesquisa. A Bibliografia Anotada foi organizada em formato de tabela, contendo as seguintes informações extraídas diretamente dos documentos originais: número sequencial, ano de publicação, nível (mestrado ou doutorado), autor, título, palavras-chave, resumo e referência bibliográfica. Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) orienta que, após a definição do descritor, do recorte temporal e das bases de dados, o pesquisador deve proceder à identificação e seleção das produções que comporão o corpus da pesquisa. Essa seleção deve obedecer a critérios previamente estabelecidos e explicitados metodologicamente. A autora enfatiza que a Bibliografia Anotada funciona como uma base estruturante para as etapas seguintes (Bibliografia Sistematizada e Bibliografia Categorizada). Portanto, as informações devem ser organizadas de forma padronizada, permitindo comparações posteriores entre os estudos.

Um ponto metodológico central destacado por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) é que, nesta primeira etapa o pesquisador não realiza ainda análises interpretativas aprofundadas. O foco é a organização e descrição dos dados extraídos dos trabalhos selecionados.

O processo de construção do Quadro 1 baseou-se na transcrição literal dos resumos e dados bibliográficos, sem interpretações ou resumos intermediários, de modo a preservar a integridade das informações dos trabalhos analisados. Essa sistematização inicial permitiu a visualização panorâmica das produções e subsidiou as etapas posteriores de sistematização, codificação e categorização dos dados. A Bibliografia Anotada constituiu, portanto, o primeiro movimento de aproximação analítica com o corpus, servindo como base para o desenvolvimento da bibliografia sistematizada e para a análise qualitativa que orientou a construção das categorias de investigação.

Quadro 1 – Bibliografia Anotada (versão sintética).¹

Nº	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO	REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA
1	CATELAN, Fernando Bueno	<i>Dimensões políticas do teatro na escola</i>	Teatro na escola; Dimensão política; Arte e educação; Mediação cultural	Discute como o fazer teatral se articula às dimensões políticas presentes no ensino de artes na escola brasileira, partindo da compreensão de que todo teatro é político. Analisa as relações entre Política, Teatro e Escola no contexto educacional.	CATELAN, Fernando Bueno. <i>Dimensões políticas do teatro na escola</i> . 2023. 149 f. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2023.
2	HERSING, Luciane Benites	<i>Gurias em cena: o fortalecimento do protagonismo feminino envolvendo narrativas visuais e audiovisuais nos anos finais do ensino fundamental</i>	Protagonismo feminino; Narrativas visuais; Audiovisual; Tecnologia; Ensino Fundamental	Investiga o fortalecimento do protagonismo feminino por meio da análise de narrativas visuais e audiovisuais no contexto escolar. Desenvolve pesquisa-ação em duas escolas públicas, evidenciando produções críticas e autônomas dos estudantes.	HERSING, Luciane Benites. <i>Gurias em cena: o fortalecimento do protagonismo feminino envolvendo narrativas visuais e audiovisuais nos anos finais do ensino fundamental</i> . 2023. 75 f. Dissertação (Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2023.
3	MORENO PABÓN, Cristina	<i>MeTaEducArte; educando desde el arte para la justicia social</i>	Justiça social; Educação artística; Pedagogia crítica; Mediação	Apresenta o método MeTaEducArte como proposta de educação artística fundamentada na pedagogia crítica e orientada à justiça social, promovendo aprendizagem empática e participação ativa dos estudantes.	MORENO PABÓN, Cristina. <i>MeTaEducArte; educando desde el arte para la justicia social</i> . <i>Opción</i> , v. 32, n. esp. 10, p. 326-345, 2016.
4	MATOS, Rebeca;	<i>El aprendizaje del arte: un modelo</i>	Mediação; Interação	Propõe modelo de mediação pedagógica	MATOS, Rebeca; PINEDA, Yván;

¹ Em razão dos limites editoriais de páginas, optou-se por expor apenas a síntese dos quadros, permanecendo a matriz analítica integral disponível em repositório digital para acesso on-line. Disponível em:

<https://drive.google.com/drive/folders/1WzEnQthlwJNOTZpaNbo-O7a57U9iP9cq?usp=sharing>

	PINEDA, Yván; VÁSQUEZ, Alejandro	<i>de mediación basado en la interacción sociocultural</i>	sociocultural; Vigotsky; Ensino de arte	baseado no paradigma sociocultural de Vigotsky, enfatizando Zona de Desenvolvimento Próximo e estratégias como Visão Compartilhada, Imaginação Criadora e Trabalho em Equipe.	VÁSQUEZ, Alejandro. El aprendizaje del arte: un modelo de mediación basado en la interacción sociocultural. <i>Revista de Investigación</i> , n. 69, p. 179-207, 2010.
5	VIANNA, Rachel de Sousa; OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de	<i>Curadoria educativa de artes visuais: um processo de construção de parâmetros para os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio</i>	Curadoria educativa; Artes visuais; Educação estética; Ensino Fundamental	Analisa processo de criação e aplicação de material educativo e propõe oito parâmetros para curadoria educativa voltada à Educação Básica, articulando educação estética e ética.	VIANNA, Rachel de Sousa; OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de. Curadoria educativa de artes visuais: um processo de construção de parâmetros para os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. <i>ARS</i> , n. 48, 2023.
6	VIANNA, Rachel de Sousa; MELO, Gerson Aquiles Mendes de; MINISTÉRIO, Ana Carolina de Vasconcelos	<i>Construção coletiva de uma metodologia de mediação cultural para a educação básica</i>	Mediação cultural; Artes visuais; Educação básica; Metodologia	Discute diretrizes para construção de metodologia de mediação cultural na Educação Básica a partir da aplicação e avaliação de materiais educativos em escolas públicas.	VIANNA, Rachel de Sousa; MELO, Gerson Aquiles Mendes de; MINISTÉRIO, Ana Carolina de Vasconcelos. Construção coletiva de uma metodologia de mediação cultural para a educação básica. 2022.
7	ARAÚJO, Gustavo Cunha de	<i>Arte, escola e museu: análise de uma experiência em arte/educação no Museu Universitário de Arte – MUnA</i>	Museu; Arte-educação; Experiência estética; Educação não formal	Analisa experiência em museu universitário com estudantes da rede pública, evidenciando ampliação da formação cultural, capacidade expressiva e produção artística significativa.	ARAÚJO, Gustavo Cunha de. Arte, escola e museu: análise de uma experiência em arte/educação no Museu Universitário de Arte – MUnA. <i>Educação e Pesquisa</i> , v. 44, 2018.

Fonte: Elaborada pelas autoras (2025).

2.2 Bibliografia Sistematizada

Na perspectiva metodológica apresentada por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), a Bibliografia Sistematizada constitui a segunda etapa do processo de organização dos dados no estado do conhecimento, sucedendo a Bibliografia Anotada. Diferentemente da etapa anterior, que se caracteriza pelo registro descritivo das produções selecionadas, a Bibliografia Sistematizada implica um movimento de organização analítica inicial, no qual os dados passam a ser estruturados de forma comparativa, possibilitando uma visão mais articulada do conjunto das pesquisas examinadas.

A segunda etapa da organização dos dados consistiu na construção da Bibliografia Sistematizada disposta no Quadro 2, conforme proposta de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), cuja finalidade é sistematizar as informações extraídas dos estudos previamente anotados, organizando-as a partir de critérios comuns que possibilitem identificar aproximações, recorrências e tendências no campo investigado. Nessa etapa, as informações registradas na Bibliografia Anotada foram reorganizadas de modo mais analítico, superando o caráter meramente descritivo e estruturando os dados para evidenciar padrões na produção acadêmica analisada. Para isso, elaborou-se um quadro-síntese contendo, para cada trabalho, número de identificação, ano de publicação, autoria, título, nível da pós-graduação (mestrado ou doutorado), objetivos, metodologia e principais resultados. Essa matriz analítica permitiu a visualização comparativa dos estudos, favorecendo a identificação de convergências, divergências e tendências no conjunto da produção, em consonância com as orientações metodológicas da autora.

Quadro 2 – Bibliografia Sistematizada (versão sintética).²

Nº	Ano	Autor(es)	Título	Nível	Objetivo	Metodologia	Principais Resultados
1	2023	Fernando Bueno Catelan	<i>Dimensões políticas do teatro na escola</i>	tese de Doutorado	Compreender de que modo a política é observada no ensino e nas práticas cênicas na escola brasileira.	Conversas com cinco professores/as da educação básica formados/as em Teatro ou Artes Cênicas, atuantes no ensino fundamental, médio e EJA, em diferentes regiões do Brasil.	Observa como ideologias, escolhas, formas, conteúdos e estéticas do ensino de teatro/artes se relacionam com a política; sustenta a hipótese de que educação e teatro/artes são campos eminentemente políticos e podem

² Em razão dos limites editoriais de páginas, optou-se por expor apenas a síntese dos quadros, permanecendo a matriz analítica integral disponível em repositório digital para acesso on-line. Disponível em:

<https://drive.google.com/drive/folders/1WzEnQthlwJNOTZpaNbo-O7a57U9iP9cq?usp=sharing>

							gerar emancipação dependendo das escolhas pedagógicas e estéticas.
2	2023	Luciane Benites Hersing	<i>Gurias em cena: O fortalecimento do protagonismo feminino envolvendo narrativas visuais e audiovisuais nos anos finais do ensino fundamental</i>	Dissertação de mestrado	A investigação articula-se à temática transversal do fortalecimento do protagonismo feminino por meio da mediação com as tecnologias, visando à autonomia no processo de aprendizagem, ao desenvolvimento criativo e à produção artística dos sujeitos aprendentes.	pesquisa qualitativa, de natureza aplicada e exploratória, desenvolvida por meio da pesquisa-ação. Foram realizadas práticas pedagógicas com narrativas visuais e audiovisuais envolvendo contos da literatura, filmes e obras de arte. O campo empírico compreendeu duas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo (RS), envolvendo cinco turmas dos 6º e 9º anos e dois professores.	Evidenciou fortalecimento do protagonismo discente por meio de produções autorais críticas; validou a Espiral da Aprendizagem Criativa como estratégia pedagógica; gerou impactos institucionais concretos; indicou a mediação tecnológica como catalisadora de reflexão e revelou lacunas investigativas na área.
3	2016	Cristina Moreno Pabón	<i>MeTaEducArte; educando desde el arte para la justicia social</i>	Artigo científico	Educar desde o arte para a justiça social por meio do método MeTaEducArte, visando à formação integral do aluno com pedagogia crítica.	Desenvolvimento e aplicação do método MeTaEducArte (Método para Talleres de Educación desde el Arte), fundamentado em pedagogia crítica e em autores como Peter McLaren.	Resultados considerados satisfatórios; estudantes demonstraram maior envolvimento, aprendizagem empática e autonomia.
4	2010	Rebeca Matos; Yván Pineda; Alejandro Vásquez	<i>El Aprendizaje del Arte. Un modelo de mediación basado en la</i>	Artigo científico	Propor um modelo de mediação das interações pedagógicas no ensino do arte,	Pesquisa documental baseada na reflexão crítica de textos sobre o paradigma	Propõe estratégias como Visão Compartida, Imaginación Creadora e

			<i>interacción sociocultural</i>		baseado no paradigma sociocultural de Vigotsky.	sociocultural vigotskyano.	Trabalho em Equipe como dinâmicas mediadoras para internalização, autorregulação e meta-aprendizagem no contexto da educação em e por meio da arte.
5	2023	Rachel de Sousa Vianna; Bernardo Jefferson de Oliveira	<i>Curadoria educativa de artes visuais: um processo de construção de parâmetros para os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio</i>	Artigo científico	Discutir a curadoria educativa de artes visuais a partir da análise de um processo cíclico de criação, aplicação e avaliação de material educativo.	Análise do material educativo “Violência & heroísmo”, produzido no âmbito do projeto “Mediação da experiência estética na escola”.	Propõe oito parâmetros para curadoria educativa voltada ao ensino fundamental II e ensino médio, integrando educação estética e ética.
6	2022	Rachel de Sousa Vianna; Gerson Aquiles Mendes de Melo; Ana Carolina de Vasconcelos Ministério	<i>Construção coletiva de uma metodologia de mediação cultural para a educação básica</i>	Artigo científico	Discutir diretrizes para construção de metodologia de mediação cultural para a Educação Básica.	Aplicação em sala de aula de dois materiais educativos em duas escolas públicas de Belo Horizonte; avaliação por mediadores, professores e estudantes.	Identifica princípios norteadores para mediação cultural no ensino de artes visuais, integrando educação estética e ética.
7	2018	Gustavo Cunha de Araújo	<i>Arte, escola e museu: análise de uma experiência em arte/educação no Museu Universitário de Arte - MUnA</i>	Artigo científico	Analisar experiência em arte/educação com estudantes da rede pública no Museu Universitário de Arte (MUnA).	Pesquisa qualitativa, descritiva e interpretativa; observação in loco e aplicação de questionários semiabertos.	O contato com museu ampliou conhecimento de mundo, formação cultural e capacidade de expressão dos estudantes, além de melhorar interação social.

Fonte: Elaborada pelas autoras (2025).

Nessa etapa, ainda não se trata de proceder à categorização definitiva do material, mas de criar condições estruturais para que as categorias analíticas possam emergir de forma fundamentada na etapa seguinte. Assim, a Bibliografia Sistematizada desempenha função estratégica no processo investigativo, pois oferece uma visão panorâmica do campo, evidenciando temáticas recorrentes, abordagens teóricas predominantes e metodologias mais frequentemente empregadas (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021).

Desse modo, conforme propõe Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), a Bibliografia Sistematizada configura-se como etapa intermediária entre o registro descritivo e a análise categorial propriamente dita, contribuindo para a construção de uma compreensão estruturada e fundamentada da produção científica sobre o tema investigado.

3 BIBLIOGRAFIA CATEGORIZADA

A partir do traçado dessas representações e da análise das produções com maior aderência temática, emergiram categorias conceituais que se desdobram em planos de sentido. Essas categorias não foram predefinidas, mas se constituíram como efeitos de uma escuta atenta às recorrências conceituais e metodológicas nos estudos analisados. Elas apontam para distintos modos de compreender a mediação cultural no ensino de arte nos anos finais do Ensino Fundamental.

Essas categorias não são caixas nem contêineres, mas zonas de intensidade, campos de variação que apontam para um fazer-pensar em devir, abrindo um campo de experimentação pedagógica que escapa à rigidez do currículo e se afirma como prática de invenção.

A Bibliografia Categorizada corresponde à terceira etapa do estado do conhecimento e consiste no movimento analítico de agrupamento das produções selecionadas a partir de recorrências temáticas, conceituais e metodológicas identificadas no corpus. Diferentemente das etapas anteriores, a Bibliografia Anotada e a Bibliografia Sistematizada, essa fase não se limita ao registro ou à organização comparativa dos dados, mas implica a construção de categorias emergentes que expressem aproximações, tendências e núcleos de sentido presentes na produção analisada.

O Quadro 3 apresenta a bibliografia categorizada em versão sintética, organizada a partir do corpus analisado segundo a metodologia do Estado do Conhecimento, conforme orienta Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021). A categorização constitui um processo interpretativo fundamentado nas evidências do próprio material investigado, no qual as categorias não são previamente definidas, mas construídas a partir da leitura atenta e da identificação de recorrências e padrões no campo estudado. Desse modo, essa etapa configura-se como momento de síntese do percurso analítico, permitindo compreender como o conhecimento vem sendo produzido e quais dimensões estruturam o debate acadêmico sobre o tema investigado.

Quadro 3 – Bibliografia Categorizada (versão sintética).³

Categoria	Critério de agrupamento	Autores/Trabalhos do corpus	Síntese temática
Fundamentos estético-formativos e produção de sentido	Trabalhos que compreendem a mediação cultural como experiência estética formativa, articulando sensibilidade, razão, emancipação e produção de sentidos situados.	Moreno Pabón (2016); Catelan (2023); Vianna e Oliveira (2023); Vianna, Melo e Ministério (2022); Araújo (2018); Hersing (2023); Matos, Pineda e Vásquez (2010)	A mediação cultural é entendida como prática formativa que promove coautoria, emancipação do espectador e produção compartilhada de sentidos, articulando experiência estética e contexto sociocultural dos sujeitos.
Dispositivos e agenciamentos de mediação/curadoria na escola	Produções que analisam a organização pedagógica da mediação, destacando planejamento curatorial, desenho de experiências, engenharia do encontro e articulação de linguagens.	Catelan (2023); Vianna e Oliveira (2023); Vianna, Melo e Ministério (2022); Matos, Pineda e Vásquez (2010); Moreno Pabón (2016)	A mediação é compreendida como dispositivo pedagógico intencional que reorganiza tempos, espaços, papéis e linguagens na escola, configurando a aula como processo investigativo e experiência estruturada.
Territórios culturais: escola – museu – comunidade	Estudos que enfatizam passagens entre espaços formais e não formais, articulações entre escola, museu e território, e integração entre experiência estética e pertencimento cultural.	Araújo (2018); Vianna, Melo e Ministério (2022); Moreno Pabón (2016); Catelan (2023)	A mediação cultural opera como rede de passagens que territorializa o encontro estético, desterritorializa práticas escolares e reterritorializa pertencimentos culturais, integrando escola, museu e comunidade.
Justiça social, identidades e devir-minoritário	Trabalhos que explicitam a dimensão ética e política da mediação cultural, abordando reconhecimento, protagonismo, gênero, identidade e justiça social.	Moreno Pabón (2016); Catelan (2023); Hersing (2023)	A mediação cultural é compreendida como prática ético-política que legitima identidades historicamente marginalizadas, promove protagonismo estudantil e reconfigura a partilha do sensível no espaço escolar.

Fonte: Elaborada pelas autoras (2025).

Conforme se observa no corpus analisado, algumas produções — como as de Catelan (2023), Moreno Pabón (2016) e Vianna, Melo e Ministério (2022) — atravessam mais de uma categoria, pois articulam simultaneamente fundamentos estético-formativos, desenho de dispositivos pedagógicos e

³ Em razão dos limites editoriais de páginas, optou-se por expor apenas a síntese das categorias e respectivos agrupamentos temáticos, permanecendo a matriz analítica integral disponível em repositório digital para acesso on-line. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1WzEnQthlwJNOTZpaNbo-O7a57U9iP9cq?usp=sharing>

implicações ético-políticas da mediação cultural. Essa transversalidade decorre do próprio objeto de estudo: a mediação cultural no ensino de arte constitui-se como prática relacional, que integra experiência estética, organização pedagógica e posicionamento político. Assim, a presença de um mesmo trabalho em diferentes categorias não indica imprecisão classificatória, mas expressa a densidade conceitual e metodológica das produções analisadas. Em consonância com a perspectiva de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), as categorias emergentes devem dar visibilidade às recorrências e aproximações temáticas do corpus, reconhecendo que os estudos podem operar em zonas de interseção, sobretudo quando tratam de fenômenos complexos e interdisciplinares como a mediação cultural na escola.

3.1 Fundamentos estético-formativos e produção de sentido

Esta categoria resulta da análise do *corpus* final e evidencia recorrências conceituais entre os trabalhos examinados. De modo geral, eles convergem para uma compreensão da arte como experiência estética formativa, produtora de sentidos e situada nos contextos socioculturais dos sujeitos.

A arte é um campo privilegiado de produção de sentidos que atravessam sujeito e mundo. Para Schiller (2017), essa produção tem caráter formativo, pois a educação estética reconcilia sensibilidade e razão e se faz condição de liberdade ao operar como princípio unificador da cultura moderna – não por estetizar a vida, mas por articular, sem reduzir, as esferas estética, teórica e prática. É nesse horizonte que Schiller (2017) formula o impulso lúdico e o estado estético, conceitos que indicam uma experiência de jogo capaz de desarmar unilateralidades do intelecto e do costume e abrir espaço para o exercício autônomo da sensibilidade em equilíbrio com a racionalidade.

O artigo de Moreno Pabón (2016), sistematiza e analisa os resultados da experiência pedagógica do projeto ‘MeTaEducArte’, desenvolvido como metodologia para oficinas educativas fundamentadas na arte. Seu trabalho articula criação artística e justiça social, valorizando experiências estéticas ancoradas nas identidades dos estudantes. Essa abordagem ressoa na concepção de Schiller (2017), segundo a qual a experiência estética constitui um espaço de liberdade e formação integral, uma vez que integra sensibilidade e razão sem subordinação entre elas.

tese de Catelan (2023) exemplifica essa convergência ao apresentar o teatro escolar como prática estética e política, capaz de tensionar desigualdades e instaurar espaços de crítica. Essa abordagem dialoga diretamente com Jacques Rancière (2010), pois a dimensão política do estético aparece como partilha do sensível. Para Rancière (2010), a arte redefine o que pode ser visto, dito e pensado, rompe a divisão entre quem sabe e quem não sabe. Daí a figura do espectador emancipado, aquele que não somente recebeu informações, mas experienciou situações para agir, observar, comparar e interpretar – sem a tutela do mediador explicador. Essa perspectiva pode reorientar o conceito de mediação/curadoria, pois emancipar é abrir espaços de leitura e comparação, não prescrever sentidos.

John Dewey (2010) desloca o foco do ‘objeto’ para a experiência; nesse sentido, obra, público e contexto formam uma unidade dinâmica. O produto artístico só se torna ‘obra’ na e pela experiência de quem a vivencia; por isso, os atributos da obra dependem da interação organismo-meio e das circunstâncias do encontro – uma estética contextualista e relacional. A experiência estética é viva, enérgica e reorganiza hábitos e valores; por isso, interessa à escola planejar condições de encontro (ambiente, materiais, tempos, problemas) para que estudantes ‘tenham uma experiência’, de acordo com Dewey (2010), em vez de receberem significados prontos.

Essa ideia encontra ressonância nas experiências relatadas por Vianna e Oliveira (2023), quando descrevem oficinas de curadoria educativa em que estudantes do Ensino Fundamental atuam como coautores na seleção e discussão de obras, rompendo com a lógica transmissiva e assumindo papéis interpretativos ativos. De modo semelhante, na proposta de oficinas de arte relatadas no artigo MeTaEducArte, Moreno Pabón (2016), desenvolve práticas artísticas em escolas públicas da Colômbia que ativam narrativas visuais vinculadas às identidades afrodescendentes e indígenas, deslocando os limites do que é legitimado como saber escolar e promovendo a reconfiguração do sensível a partir da escuta e da criação coletiva.

Já Hersing (2023), ao analisar o projeto ‘Gurias em Cena’ em sua dissertação, demonstra como meninas adolescentes expressam questões de gênero, território e pertencimento por meio da produção audiovisual, tornando visíveis experiências normalmente silenciadas no currículo tradicional. Em todos esses casos, a mediação cultural deixa de prescrever significados e passa a criar condições para que outros sentidos possam emergir – sentidos ancorados nas vivências dos sujeitos, capazes de reordenar a percepção e democratizar os modos de dizer e ver no espaço escolar.

Celeste Martins (2017) atualiza e enraíza essas bases, pois, para ela, a mediação cultural é ação inventiva que ‘está entre muitos’, com intenção pedagógica. A autora aposta em encontros que tocam e são tocados – uma prática que evita didatismos e privilegia a experiência estética partilhada. Em seus projetos e coletâneas, a curadoria educativa aparece como dispositivo de relações (obra-público-contexto) e de coautoria.

A concepção de mediação cultural proposta por Martins (2017), como prática inventiva e partilhada, encontra concretização em diversas experiências descritas no *corpus* analisado. No artigo de Vianna, Melo e Ministério (2022), é apresentada uma metodologia de mediação cultural desenvolvida coletivamente com professoras da rede pública, artistas e pesquisadoras, em que a curadoria educativa é entendida como um dispositivo relacional que promove a coautoria e reorganiza os tempos e os espaços escolares. De forma semelhante, Vianna e Oliveira (2023), em outro artigo, relatam oficinas com estudantes do Ensino Fundamental em que a curadoria é experimentada como prática pedagógica sensível, capaz de construir vínculos entre obra, público e contexto, estimulando o pensamento crítico e a escuta das vozes estudantis.

Essa dimensão também é evidente no estudo de Araújo (2018), ao analisar uma experiência de arte/educação no Museu Universitário de Arte (MUnA), em Uberlândia, em que a mediação se estrutura como prática dialógica, que prioriza o encontro estético com as obras e evita explicações fechadas. Já na tese de Catelan (2023), o teatro escolar é compreendido como mediação potente entre linguagem artística e formação política, promovendo experiências que rompem com didatismos e reorganizam o cotidiano escolar por meio da presença estética. Em todos esses trabalhos, a mediação

cultural se manifesta como prática educativa que valoriza o sensível, fomenta a escuta ativa e constrói espaços de coautoria entre sujeitos diversos – uma mediação que toca e é tocada, como propõe Martins (2017).

Entendemos que a mediação cultural é prática pedagógica estruturada, relacional e intencional, que prepara encontros (materiais, tempos, corpos, linguagens, espaços) para que a experiência estética se converta em produção de sentidos – sem tutela, com coautoria e em diálogo com os contextos de vida dos estudantes.

3.2 Dispositivos e agenciamentos de mediação/curadoria na escola

Partindo da base conceitual já estabelecida, interessa-nos pensar sobre os modos como a escola organiza dispositivos e agenciamentos para que a experiência estética se converta em produção de sentidos (Deleuze; Guattari, 1997). A tese de Catelan (2023) é exemplar ao tratar o teatro não como técnica ilustrativa, mas como dispositivo de mediação que recompõe tempos, espaços e papéis na escola. O corpo em cena torna-se operador de leitura do mundo, abre situações de conflito produtivo e desloca hierarquias entre quem sabe e quem aprende.

Esse deslocamento só acontece porque há um planejamento curatorial da prática – escolha de textos, imagens, gestos e problemas; distribuição de funções na criação; pactos de escuta; regras de jogo – que convoca os estudantes a comparar, interpretar e decidir, e a fazer uma experiência com começo, meio e fim. Em outras palavras, o teatro, como agenciamento, conecta sujeitos, materiais, enunciados e afetos e faz com que a aula se organize como processo de investigação, e não como execução de tarefas.

No mesmo sentido, o artigo de Vianna e Oliveira (2023), que descreve experiências de curadoria educativa com estudantes do Ensino Fundamental, explicita a curadoria como uma ‘engenharia pedagógica do encontro’, que não se trata apenas de selecionar obras, mas de construir percursos que articulem fruição, criação e pensamento crítico a partir de temas contemporâneos como corpo, gênero, território e memória. Essa proposta dialoga diretamente com a estética da experiência formulada por Dewey (2010), ao deslocar o foco do conteúdo informativo para a vivência estética em si, estruturando materiais, tempos e interações que possibilitam que os estudantes ‘tenham uma experiência’. Ao mesmo tempo, essa prática também encontra respaldo na concepção de Rancière (2010), pois rompe com a lógica da explicação que subordina o espectador a um saber prévio e instituído.

Em vez disso, ao projetar roteiros de visita, sequências didáticas abertas e modos variados de fruição – como o olhar demorado, a reiteração do encontro, o registro e a montagem –, Vianna e Oliveira (2023) criam dispositivos que redistribuem posições de fala no espaço escolar e reconhecem os estudantes como sujeitos capazes de interpretar, comparar e criar sentidos por si mesmos. Tal como o espectador emancipado de Rancière, esses estudantes não são receptores passivos, mas agentes que compartilham o ato de pensar e ver, em uma prática pedagógica que reconhece sua inteligência e experiência como ponto de partida para a produção de sentido.

A pesquisa de Matos, Pineda e Vásquez (2010) mostra como a aprendizagem artística se dá como construção conjunta de sentidos, em interação sociocultural. Isso implica pensar a aula como situação comunicativa e estética, em que linguagem, contexto e interlocução importam tanto quanto o produto. Por esse viés, certos elementos tornam-se estruturantes dos agenciamentos na escola: a seleção de problemas (o que está em jogo nesta experiência?); a orquestração de materiais e linguagens (texto, imagem, som, corpo, espaço); a disposição espacial (sala, pátio, corredores, microexposições); a documentação dos processos (cadernos de artista, portfólios, diários de bordo, registros em vídeo) e a avaliação formativa, entendida como leitura pública dos percursos – quando a comunidade interpreta, devolve e reinscreve sentidos produzidos pelos estudantes.

À luz de Deleuze e Guattari (1997), esses movimentos podem ser lidos como agenciamentos porque articulam heterogêneos (pessoas, objetos, regras, afetos, discursos) e produzem efeitos de sentido ao recombinar o que se pode ver, dizer e fazer na escola. A cada projeto, cria-se um diagrama específico de forças; às vezes, o texto literário dispara a cena; noutras, a obra visual impõe um modo de olhar; em outras, o espaço e o deslocamento (uma montagem no corredor, uma intervenção no pátio) operam a passagem. É útil, aqui, a noção de ‘ritornelo/território’ (Deleuze; Guattari, 1997), pequenas marcas que territorializam o encontro (dar contorno, instaurar regras de jogo, compor um ‘dentro’) e, quando bem conduzidas, se desterritorializam, abrindo o processo a novas conexões e leituras.

Para Deleuze e Guattari (1997), os conceitos ‘ritornelo e território’ aparecem como operadores móveis que produzem consistência provisória – não se explicam, compõem. O ritornelo, como repetição expressiva (uma canção, um traço, um ritmo), territorializa um espaço, instaura um centro frágil de sentido, um dentro que torna possível habitar. O território, por sua vez, é sempre efeito de forças – e nunca sua origem; ele se forma por intensidades que marcam, mas também se desfaz por linhas que escapam.

Desterritorializar, nesse contexto, é abandonar a segurança do conhecido, romper com o que já foi codificado e abrir o campo para novas conexões, novos agenciamentos. Como observa Zourabichvili (2004), trata-se de compreender esses conceitos não como formas, mas como funções em devir, ritmos que modulam modos de existir, perceber, narrar e habitar – inclusive nos espaços educativos. Em processos de criação, como os que se operam na escola, é essa dobra entre territorialização e desterritorialização que permite não apenas organizar a experiência, mas também transbordá-la.

Em todos os casos, o professor mediador não entrega significados; ele cria condições para que os estudantes formulem hipóteses de leitura, experimentem materiais e registrem deslocamentos do próprio olhar. Por isso, o êxito dos dispositivos não se mede por ‘acertos’ sobre a obra, mas, sim, por indícios de participação, qualidade dos registros, capacidade de formular questões e potência de conexão com outros saberes da vida dos estudantes. Em *Mil Platôs*, os dispositivos e os agenciamentos de mediação não são adorno para o currículo; eles reconfiguram o que conta como aprender arte na escola (Deleuze; Guattari, 1997).

3.3 Territórios culturais: escola – museu – comunidade

Aqui, deslocamos nosso foco para pensar sobre a mediação cultural que se tece quando a escola produz passagens com museus e a comunidade. Em Araújo (2018), a experiência com estudantes do 9º ano no MUnA, em Uberlândia, mostra que a visita mediada, quando articulada ao trabalho em sala, territorializa um campo de atenção – organiza o encontro com obras, repertórios e problemas – e, em seguida, desterritorializa ao devolver o processo à escola na forma de práticas criativas, discussões, registros e microexposições. Essa mediação não se limita à presença física no espaço museal, mas se estrutura em um conjunto de estratégias pedagógicas que conectam o museu à escola.

Antes da visita, os estudantes são mobilizados por atividades introdutórias que ampliam seu repertório e formulam problemas a serem investigados; durante a visita, são convidados a observar, perguntar e dialogar com as obras; e, após o encontro, realizam práticas criativas e registros que reverberam a experiência em seu território escolar. Essa engenharia do encontro transforma o museu em uma extensão temporária da escola e vice-versa, permitindo que o olhar dos estudantes seja reorganizado a partir da fruição e da criação. A territorialização, portanto, se dá quando o processo gera um campo de atenção partilhado entre obra, estudante e contexto, articulado por práticas de escuta, leitura e criação – práticas que deslocam o ensino da arte de uma transmissão de conteúdo para uma construção de sentido viva e situada.

Araújo (2018) sublinha que o conhecimento artístico se inicia na leitura atenta das obras, mas se consolida na reelaboração simbólica que os próprios estudantes produzem, reinscrevendo o vivido no museu como sentido no território escolar. Trata-se, novamente, de uma prática que integra estética, experiência e coautoria, reorganizando o sensível e ampliando os pertencimentos culturais no cotidiano educativo. Nessa mesma direção, Vianna, Melo e Ministério (2022) descrevem a construção coletiva de uma metodologia de mediação na Educação Básica que opera precisamente as passagens entre territórios, as quais são compreendidas como deslocamentos pedagógicos, simbólicos e espaciais que ocorrem no encontro entre práticas escolares e espaços culturais.

Vianna, Melo e Ministério (2022) analisam experiências em escolas públicas e instituições culturais do Rio de Janeiro e do Recife, em que práticas de mediação artística foram cocriadas com educadores e estudantes. As passagens se materializam quando o território escolar se abre à presença da arte, e quando os espaços culturais se tornam extensões pedagógicas da escola. Ao elaborar materiais como Sensação e Materialidade e Curadoria educativa para videodanças, o grupo projeta percursos de fruição e criação que reconhecem a heterogeneidade dos contextos (tempos escolares, disponibilidade de obras, linguagens e problemas locais) e integram dimensões estéticas e éticas.

Em lugar de um protocolo único, a proposta enfatiza dispositivos flexíveis, como preparação do encontro (antes), fruição e conversa (durante), documentação e devolutivas públicas (depois). Assim, a escola não ‘consome’ o museu; ela coautora a experiência, fazendo do bairro, da cidade e de suas instituições territórios vivos de mediação. O efeito pedagógico visível é a espessura do encontro; assim, estudantes aprendem a nomear o que veem, a comparar leituras, a relacionar obras a problemas (corpo, gênero, memória, violência, território) e a transformar esses vínculos em gesto criador (textos, imagens, videodanças, *performances*, cartazes, curadorias de corredor).

A filosofia de Deleuze e Guattari (1997) ajuda a compreender como esses processos se estruturam pelo ritornelo (Platô 11), o qual nomeia as marcas que compõem um território – uma canção, um percurso, um arranjo espacial, um conjunto de regras de jogo – e que podem, sob certas condições, abrir-se ao fora (desterritorializar) para novas conexões. O Platô 11, intitulado ‘Do Ritornelo’, em *Mil Platôs* (Deleuze; Guattari, 1997), é uma composição em que os autores exploram como criamos territórios a partir de ritmos, repetições e marcas sensíveis – como um canto, um gesto ou um arranjo no espaço. Assim, o platô mostra que todo território é provisório e que a vida é feita de movimentos entre territorialização, desterritorialização e reterritorialização – entre abrigo, abertura e criação. É uma filosofia que pensa em ritmo, em variações, como se o pensamento dançasse entre o conhecido e o desconhecido.

No contexto educativo, os ‘ritornelos’ são os marcadores pedagógicos do encontro: roteiro de visita, mapa de sala, combinados de escuta, fichas de obra, cadernos de artista, disposições corporais para fruir e conversar, modos de registrar. Eles contornam o espaço-tempo da experiência (para que algo aconteça) e, bem conduzidos, liberam o processo para que outras vozes e leituras entrem em jogo, por exemplo, quando a turma transforma referências do museu em uma mostra autoral no corredor, quando convida familiares para uma conversa pública ou quando reconecta a obra a histórias do território. É nessa dinâmica que a reterritorialização (Deleuze; Guattari, 1997) se dá; dessa maneira, novos arranjos de pertencimento e novas práticas passam a compor o cotidiano da escola, como um ‘modo de ver’ mais demorado, a incorporação de registros processuais, o uso do pátio como espaço expositivo e parcerias recorrentes com equipamentos culturais.

Nas práticas que compõem o *corpus* desta pesquisa, é possível reconhecer movimentos que dialogam com o que Deleuze e Guattari (1997) elaboram no Platô 11 sobre o ritornelo. As oficinas do projeto MeTaEducArte, descritas por Moreno Pabón (2016), configuram um gesto inicial de territorialização ao oferecer aos estudantes um espaço estável de experimentação estética ancorado em suas identidades e narrativas. Ali emergem ritmos que marcam um dentro sustentado pela repetição de gestos criativos, pela organização coletiva do fazer e pela escolha recorrente de temas da própria vida.

Nas experiências de curadoria educativa apresentadas por Vianna, Melo e Ministério (2022), observam-se movimentos de desterritorialização quando os estudantes são deslocados de modos habituais de ver e interpretar obras e passam a compor novas relações com imagens, espaços e materiais da escola. Já o teatro de caráter político analisado por Catelan (2023) indica um movimento de reterritorialização ao transformar esses deslocamentos em outras formas de convivência e produção de sentido e ao reinscrever a escola como território crítico e estético, capaz de acolher novas vozes e modos de agir. As práticas dos estudos analisados evidenciam ritmos que criam e desfazem margens e instauram territórios temporários em que a experiência estética assume a forma de variação contínua entre abrigo, abertura e criação.

Do ponto de vista do desenho pedagógico, algumas condições tornam-se estruturais para que a integração escola-museu-comunidade produza sentido e não apenas deslocamento físico: a) planejamento conjunto entre docentes e equipes de mediação, com objetivos abertos (problemas, não respostas), repertórios situados e atenção à diversidade dos sujeitos; b) orquestração das linguagens (imagem, palavra, corpo, som, espaço) para favorecer múltiplas entradas na obra e na conversa; c)

documentação dos processos (diários de bordo, registros em vídeo, cadernos de artista, mapas de percurso) como práticas de leitura pública; d) devolutivas comunitárias que reinscrevem a experiência no território (microexposições, videodanças apresentadas a outras turmas, rodas de conversa com famílias, convites a artistas locais).

Em síntese, quando Araújo (2018) mostra a visita ao MUUnA acoplada a práticas criativas na escola, e quando Vianna, Melo e Ministério (2022) modelam metodologias que tratam a mediação como rede de passagens e não como ato pontual, vemos a integração escola-museu-comunidade operar como política de territórios, pois territorializa o encontro para que haja atenção e escuta, desterritorializa para abrir conexões e reterritorializa em novas formas de pertencimento cultural. Não se trata de ‘levar a turma ao museu’, mas de produzir um circuito de sentidos em que a cidade entra na escola e a escola se reconhece como parte da cidade. Nesse movimento, a mediação cultural realiza sua vocação pública, que é democratizar o acesso, redistribuir a partilha do sensível e sustentar a escola como lugar de criação coletiva, onde diferentes sujeitos e saberes passam a fazer mundo em comum.

3.4 Justiça social, identidades e devir-minoritário

Sem reabrir conceitos, focalizamos aqui o para quê: como práticas de mediação orientadas pela justiça social legitimam identidades historicamente marginalizadas e convertem a escola em espaço de produção compartilhada de sentidos. O artigo MeTaEducArte, de Moreno Pabón (2016), aciona a pedagogia crítica (Paulo Freire, Henry Giroux, Peter McLaren) para afirmar que sentimentos e emoções são inseparáveis do aprender; daí o desenho de oficinas que convocam empatia, participação e posicionamento ético diante de desigualdades.

No projeto ‘*Yo soy él*’, por exemplo, estudantes pesquisam migração forçada e performam esse drama em máscaras, ações e instalações, “[...] poniéndose en ‘la piel de’ un inmigrante y su desesperación” (Moreno Pabón, 2016, p. 340), movimento que, em português, pode ser compreendido como ‘colocar-se na pele do outro’. Trata-se de uma tradução estética do conflito social que desloca a turma do registro opinativo para a experiência partilhada – um gesto que fabrica consciência pública e novas possibilidades de enunciação. A força dessa abordagem está menos no tema social em si do que na arquitetura de encontro que permite sentir-pensar, coletivamente, problemas complexos, transformando-os em matéria simbólica que circula na escola.

Hersing (2023) mostra como narrativas visuais e audiovisuais tornam-se dispositivos para interrogar gênero e território, fortalecer o protagonismo feminino e inscrever resistências no cotidiano escolar. Ao produzirem imagens, cenas e vídeos, as estudantes não apenas representam desigualdades, mas reformulam narrativas, instituem novas posições de fala e criam pertencimentos – efeitos típicos de uma mediação que reconhece a alfabetização visual como prática de cidadania estética. Importa notar o modo como a proposta organiza tempos de olhar, escuta e criação (escrita/registro, montagem, conversa pública), fazendo da turma uma comunidade interpretativa que redistribui papéis (quem vê, quem diz, quem decide), em sintonia com o pensamento de Rancière (2010) sobre a partilha do sensível.

Essas experiências ganham espessura quando articuladas com a teoria de Deleuze e Guattari (1997) sobre o devir-minoritário, ou seja, não se trata de ‘virar minoria’ no sentido estatístico, mas de desalojar identidades majoritárias fixas, abrindo um bloco de devir entre heterogêneos (aluna-obra-mundo) que inventa modos de dizer e agir antes impensáveis. É por isso que, nas oficinas de Moreno Pabón (2016), o gesto performativo não copia uma identidade imigrante; ele faz devir – uma zona de aliança que transforma quem participa.

Em Hersing (2023), os exercícios de imagem e *performance* operam devires que desidentificam estereótipos de gênero, rompendo com papéis previsíveis e instaurando novas formas de aparecer e de falar. Do ponto de vista do território pedagógico, há sempre um ritornelo inicial (marcadores que dão contorno e segurança ao encontro: combinados, roteiros, modos de fruir), seguido de desterritorializações que abrem conexões e, por fim, reterritorializações em práticas e pertencimentos renovados, como discutido na categoria anterior (Deleuze; Guattari, 1997).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: convergências e silêncios

Nesta etapa final do estado do conhecimento, realiza-se o movimento propositivo da pesquisa, ou bibliografia propositiva conforme orientam Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), ao articular convergências, tensões e lacunas identificadas no corpus analisado. Trata-se de uma síntese crítico-interpretativa que não apenas organiza os achados, mas posiciona o estudo frente ao campo investigado, evidenciando suas contribuições e apontando possibilidades de aprofundamento teórico e metodológico.

À luz do conjunto examinado, as sete produções convergem para quatro achados que estruturam esta análise: (1) fundamentos estético-formativos que explicam por que a arte produz sentido na escola; (2) dispositivos e agenciamentos de mediação/curadoria que mostram como essas experiências são organizadas; (3) articulações entre territórios – escola, museu e comunidade – que indicam onde elas se intensificam; e (4) finalidades ético-políticas ligadas à justiça social, identidades e devir-minoritário, que explicitam para que elas importam.

Na primeira categoria de análise, os fundamentos estético-formativos sustentam que a arte, no contexto escolar, não é adorno; é formação. A experiência estética articula sensível e razão, realiza-se no encontro entre obra, sujeito e contexto e redistribui o que pode ser visto e dito. Nesse horizonte, mediação e curadoria aparecem como ações inventivas que preparam encontros e legitimam a coautoria discente. Esse lastro conceitual explica o porquê da centralidade da arte na produção de sentidos e baliza as escolhas metodológicas que atravessam o campo.

Transposta para o cotidiano, essa base se concretiza na segunda categoria de análise – dispositivos e agenciamentos de mediação/curadoria. As pesquisas mostram o teatro como prática político-pedagógica, curadorias com critérios ético-estéticos, sequências de fruição, registro e devolutivas públicas, além de avaliações formativas ancoradas em indícios de participação, qualidade dos registros e comparação de leituras. Em vez de perseguir ‘acertos’ sobre a obra, a escola passa a

produzir significados em comum: a docência curatorial cartografa problemas, orquestra linguagens, modula tempos e desenha percursos para que os sentidos emergam no encontro.

Já na terceira categoria de análise, a integração entre territórios culturais evidencia onde a experiência se intensifica. Quando a escola produz passagens com museus e comunidade, as visitas mediadas, materiais flexíveis e devolutivas públicas territorializam o encontro (contorno, tempo de atenção e escuta) e, em seguida, o desterritorializam ao reinscrevê-lo no cotidiano (microexposições, videodanças, mostras de corredor, rodas de conversa). O resultado é a constituição da escola como nó de rede cultural e da cidade como território vivo de mediação, com reterritorializações visíveis em novos modos de fruir, documentar e compartilhar processos.

Por fim, no plano das finalidades, a categoria justiça social, identidades e devir-minoritário explicita para que essas práticas importam. Ao acionar empatia, *performance*, produção de imagens e curadorias situadas, os projetos analisados não apenas tematizam desigualdades, mas também reformulam narrativas e reconhecem vozes historicamente marginalizadas, abrindo novas posições de enunciação. Evita-se a espetacularização da dor e privilegia-se escuta sensível, documentação processual e participação pública, de modo que a educação estética opere como prática política no melhor sentido: redistribuir a partilha do sensível, ampliar pertencimentos e fortalecer a vida democrática na escola.

Ao lado dessas convergências, persistem silêncios que informam a escassez de estudos centrados nas vozes dos estudantes e em suas experiências *in situ*, o predomínio do olhar institucional em detrimento do encontro direto aluno-obra e de suas negociações de sentido, o *déficit* de documentação processual (cadernos de artista, diários de bordo, registros em vídeo, mapas de percurso) e a pouca articulação entre estética, escuta sensível e documentação pedagógica como método integrado.

Diante disso, propõe-se como agenda futura uma investigação que una documentação pedagógica sistemática a cartografias de fruição *in situ* e devolutivas comunitárias como parte do processo formativo. Não se trata apenas de registrar, mas de transformar: acompanhar gestos, hesitações, comparações e hipóteses de leitura para compreender como os sentidos são produzidos, circulam e se estabilizam no coletivo escolar – e devolver esses processos como bem comum da comunidade educativa. Assim, o campo avança do ‘que a escola diz sobre a arte’ para ‘como a escola faz mundo com a arte’, em práticas de mediação que consolidam a arte como condição formativa, pública e compartilhada

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Gustavo Cunha de. Arte, escola e museu: análise de uma experiência em arte/educação no Museu Universitário de Arte – MUnA. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 44, p. 1-19, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-463420180144174612>

BARBOSA, Ana Mae. Mediação cultural é social. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (org.). Arte/educação como mediação cultural e social. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 13-22.

- BARROS, Manoel de. Livro sobre nada. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- CATELAN, Fernando Bueno. Dimensões políticas do teatro na escola. 2023. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?po_pup=true&id_trabalho=14219614. Acesso em: 26 set. 2025.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. v. 4. Tradução: Suely Rolnik. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DEWEY, John. Arte como experiência. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DUARTE JR., João Francisco. O sentido dos sentidos. 5. ed. Curitiba: Criar Edições, 2010.
- HERSING, Luciane Benites. Gurias em cena: o fortalecimento do protagonismo feminino envolvendo narrativas visuais e audiovisuais nos anos finais do Ensino Fundamental. 2023. 75 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade FEEVALE, Novo Hamburgo, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?po_pup=true&id_trabalho=13051603. Acesso em: 26 set. 2025.
- MARTINS, Mirian Celeste (org.). Mediação cultural: olhares interdisciplinares. São Paulo: Uva Limão, 2017.
- MATOS, Rebeca; PINEDA, Yván; VÁSQUEZ, Alejandro. El aprendizaje del arte: un modelo de mediación basado en la interacción sociocultural. Revista de Investigación, Caracas, n. 69, p. 179-207, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140384008.pdf>. Acesso em: 30 out. 2025.
- MORENO PABÓN, Cristina. MeTaEducArte; educando desde el arte para la justicia social. Opción, Zulia, v. 32, n. 10, p. 326-345, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048901017.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2025.
- MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. Educação por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>
- MOROSINI, Marília Costa; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia Aguiar. Estado do conhecimento: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.
- RANCIÈRE, Jacques. O espectador emancipado. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- SCHILLER, Friedrich. A educação estética do homem: numa série de cartas. Tradução: Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. 10. reimp. São Paulo: Iluminuras, 2017.
- VIANNA, Rachel de Sousa; OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de. Curadoria educativa de artes visuais: um processo de construção de parâmetros para os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. ARS, São Paulo, n. 48, ano 21, p. 301-350, 2023. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2178-0447.ars2023.178925>
- VIANNA, Rachel de Sousa; MELO, Gerson Aquiles Mendes de; MINISTÉRIO, Ana Carolina de Vasconcelos. Construção coletiva de uma metodologia de mediação cultural para a educação básica. Revista Educação, Artes e Inclusão, Florianópolis, v. 18, p. 1-26, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/17421>. Acesso em: 30 out. 2025.

ZOURABICHVILI, François. O vocabulário de Deleuze. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

Recebido em: 3 de fevereiro de 2025.

Aprovado em: 23 de abril de 2026.

ⁱ Isleide Steil. Pós-doutorado (em andamento) na Universidade Federal do Paraná (UFPR), integrante do Grupo de Pesquisa LICORES; Doutora em Educação - Univali (2021); Mestre em Educação - UNIVALI (2016); Possui MBA em Dança pela Faculdade Inspirar - Curitiba/PR (2012); Pós-graduação em Corpo Contemporâneo (2005) pela Faculdade de Artes do Paraná; Graduação em Dança (2001) pela Faculdade de Artes do Paraná. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora da Univali. Parecerista Ad Hoc da ANPED. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação, Curso de Pedagogia e do Colégio de Aplicação da Univali - Itajaí.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5971542364629281>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1844-3307>

E-mail: isleidesteil12@gmail.com

ⁱⁱ Gabriela Zagurski Siebert. Mestranda em Educação na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), graduada em Artes Visuais, com especialização em Arte e Educação e em Altas Habilidades/Superdotação. Atua como professora de Arte no Ensino Fundamental da rede pública municipal de Balneário Camboriú, função que desempenha há mais de 13 anos.

Curriculum Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4945587695623490>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9344-8214>

E-mail: gabizagurski@gmail.com