

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Givandelson de Oliveira Aquino

MEDIAÇÃO CULTURAL:
vida e prática do professor de Arte

Taubaté – SP

2022

Givandelson de Oliveira Aquino

MEDIAÇÃO CULTURAL:
vida e prática do professor de Arte

Dissertação apresentada ao Exame de Defesa da Universidade de Taubaté, requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica. Linha de Pesquisa: Formação Docente e desenvolvimento Profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti

Taubaté – SP

2022

**SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS – SIBi
GRUPO ESPECIAL DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO – GETI
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

A157m Aquino, Givandelson de Oliveira

Mediação cultural : vida e prática do professor de
Arte / Givandelson de Oliveira Aquino. -- 2022.

123 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de
Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2022.

Orientação: Profa. Dra. Juliana Marcondes
Bussolotti, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Mediação cultural. 2. Experiência com arte.
3. Formação de professores de arte. I. Universidade de Taubaté.
Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

Givandelson de Oliveira Aquino

MEDIAÇÃO CULTURAL:
vida e prática do professor de Arte

Dissertação apresentada ao Exame de Defesa da Universidade de Taubaté, requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica. Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti

Data: 25 de maio de 2022

Resultado: Aprovado

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) Juliana Marcondes Bussolotti Universidade de Taubaté

Assinatura _____



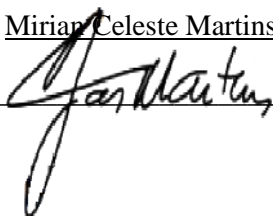
Prof. (a) Dr. (a) Mariana Aranha de Souza Universidade de Taubaté

Assinatura _____



Prof. (a) Dr. (a) Miriam Celeste Martins Universidade Presbiteriana Mackenzie

Assinatura _____



Dedico este projeto de dissertação aos meus pais por ter formado e mantido nossa família com todo amor e carinho que podiam oferecer aos seus quatro filhos.

Aos meus irmãos, minha primeira turma de aprendizagem.

À professora do Preliminar, Dona Auxiliadora, por ter me ensinado que o magistério se faz com amor.

À minha esposa, parceira na vida e na arte e na educação.

Às minhas filhas, a quem ensino e com quem aprendo.

Aos muitos colegas de profissão que muito me ensinaram como ser professor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar a vida e me manter vivo. A toda minha família que tanto tem me auxiliado na caminhada de aprendiz. Aos colegas do curso pela parceria. Aos professores pelos ensinamentos e orientações. Também a Prefeitura de São José dos Campos pelo apoio por meio do PROBESSEM.

Ao Professor Me. Joaquim Sebastião Dias pela incessante colaboração na correção deste trabalho, que mais do que uma tecnicidade, tornou-se uma troca de saberes.

Agradeço ainda à professora Dra. Juliana Marcondes Bussolotti por todo apoio e parceria, bem como aos professores membros da Banca Examinadora.

TRADUZIR-SE

Uma parte de mim
é todo mundo:
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.

Uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza
e solidão.

Uma parte de mim
pesa, pondera:
outra parte
delira.

Uma parte de mim
almoça e janta:
outra parte
se espanta.

Uma parte de mim
é permanente:
outra parte
se sabe de repente.

Uma parte de mim
é só vertigem:
outra parte,
linguagem.

Traduzir uma parte
na outra parte
— que é uma questão
de vida ou morte —
será arte?

Ferreira Gullar,

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar as condições de mediações culturais, baseado em Martins (2012), dos professores de Arte para com seus alunos na perspectiva dialógica entre arte na escola e a arte fora da escola. Simultaneamente, verificou-se as ações de aproximação pessoais dos professores com o campo artístico e as possíveis interligações com ações didáticas. Este trabalho é de natureza qualitativa e tem como participantes 68 professores de Arte que atuam no Ensino Fundamental de uma rede municipal de educação de um município do Vale do Paraíba Paulista. Para a coleta de dados, foram utilizados como instrumentos: (i) questionário *online* disponibilizado para todos os professores de Arte da referida rede; (ii) entrevista semiestruturada individual com os professores de Arte que tivessem participado do questionário, segundo critérios de representatividade, formação variada e em diferentes épocas; (iii) grupo de discussão com professores de Arte que aceitaram livremente continuar colaborando com a pesquisa. Os dados coletados no questionário foram tratados de forma descritiva. Os dados advindos das entrevistas e dos grupos de discussão receberam tratamento pelo *software* IRaMuTeQ. Após a análise inicial, os resultados foram interpretados considerando a triangulação dos métodos. Os resultados indicam que a população pesquisada é constituída, em sua maioria, por professoras brancas com idade média de 40 anos, que cursaram licenciatura em artes visuais em um curso presencial, formada na última década de 2010. A maior parte delas tem menos de cinco anos de atuação, não acumula cargo, é titular de cargo efetivo e entendem a mediação como uma ponte entre o conhecimento sobre a arte e o público, aqui entendido como alunos. Esses professores executam práticas de mediação em sua rotina, entretanto essas práticas nem sempre são estruturadas de maneira consciente e com um planejamento adequado, a pesquisa revela ainda que há ausência de políticas públicas que viabilizem a mediação tanto dentro quanto fora da escola. Reconhecem a importância do grupo e de se estar em grupo, bem como o papel de uma orientação pedagógica que contribua verdadeiramente para a prática de ensino. Preocupam-se com a questão da polivalência no ensino de Arte.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação cultural. Experiência com arte. Formação de professores de arte.

ABSTRACT

This research aims to analyze the conditions of cultural mediations, based on Martins (2012), of art teachers towards their students in the dialogic perspective between art in school and art outside school. Simultaneously, it was verified the teachers' personal approximation actions with the artistic field and the possible interconnections with didactic actions. This work is qualitative in nature and has as participants 68 Art teachers who work in Elementary School of a municipal education network in a municipality in the Vale do Paraíba Paulista. For data collection, the following instruments were used: (i) an online questionnaire made available to all Art teachers in that network; (ii) individual semi-structured interview with Art teachers who had participated in the questionnaire, according to criteria of representativeness, varied training and at different times; (iii) discussion group with art professors who freely agreed to continue collaborating with the research. The data collected in the questionnaire were treated in a descriptive way. Data from interviews and discussion groups were processed by the IRaMuTeQ software. After the initial analysis, the results were interpreted considering the triangulation of the methods. The results indicate that the population surveyed is made up, mostly, of white teachers with an average age of 40 years old, who took a degree in visual arts in a face-to-face course, graduated in the last decade of 2010. Most of them are less than five years old. years of experience, does not accumulate a position, holds an effective position and understands mediation as a bridge between knowledge about art and the public, here understood as students. These teachers perform mediation practices in their routine, however these practices are not always structured consciously and with adequate planning, the research also reveals that there is a lack of public policies that make mediation possible both inside and outside the school. They recognize the importance of the group and being in a group, as well as the role of a pedagogical orientation that truly contributes to the teaching practice. They are concerned with the issue of versatility in the teaching of Art.

Keywords: Cultural Mediation. Art Experience. Art Professors Formation

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Diagrama do fluxo de pesquisa	36
Figura 2 – Gênero dos participantes	43
Figura 3 – Idade dos participantes	43
Figura 4 – Grupo étnico-racial	44
Figura 5 – Município em que reside	45
Figura 6 – Tipo de Graduação	46
Figura 7 – Modalidade de Ensino da Graduação	47
Figura 8 – Primeira Licenciatura	48
Figura 9 – Formação nas Linguagens Artísticas	49
Figura 10 – Formação nas Linguagens Artísticas na 2ª licenciatura	49
Figura 11 – Segunda Licenciatura	51
Figura 12 – Cursos de Formação Continuada	52
Figura 13 – Tempo de atuação como professor de Arte e Tempo de atuação na rede	53
Figura 14 – Acúmulo de Cargo	53
Figura 15 – Situação funcional na rede	54
Figura 16 – Jornada de trabalho semanal	54
Figura 17 – Comparativo entre Situação funcional, Jornada e Acúmulo	56
Figura 18 – Área de atuação	56
Figura 19 – Nuvem de palavras sobre Mediação Cultural	59
Figura 20 – Nuvem de palavras sobre aproximação com a arte	60

Figura 21 – Relação com a arte na atualidade	63
Figura 22 – Necessidade de formação para mediação	64
Figura 23 – Expedições no planejamento	66
Figura 24 – Promoção de mediação	66
Figura 25 – Capacitação para mediação online	67
Figura 26 – Programas e ferramentas para a mediação	68
Figura 27 – Programas e ferramentas para a mediação	70

LISTA DE TABELAS

Tabela 3 – Ano do término da graduação	48
Tabela 4 – Práticas de Mediação	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Panorama das pesquisas sobre Mediação cultural no ensino de arte	27
Quadro 2 – Principais temáticas destacadas nas pesquisas sobre Mediação cultural no ensino de arte por descritor	28
Quadro 3 – Ano do término da graduação	48
Quadro 4 – Instituição de Formação na Licenciatura em Arte	53

LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNS – Conselho Nacional de Saúde

DOU – Diário Oficial da União

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DOAJ – Directory of Open Access Journals

EaD - Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

FUNDARTE – Fundação Municipal de Arte de Montenegro

GD – Grupo de Discussão

HTC – Hora de Trabalho Coletivo

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Ensino Superior.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IRAMUTEQ – Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de

Questionnaires

LDB – Lei de Diretrizes Básicas

LDBN – Lei de Diretrizes Básicas Nacionais

MAC/USP – Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo

MAM – Museu de Arte Moderna

MASP – Museu de Arte de São Paulo

MPE – Mestrado Profissional em Educação

PEBA – Pesquisa Educacional com Base nas Artes

PIB – Produto Interno Bruto

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Projeto Pedagógico de Curso.

RIU – Repositório Institucional UNESP

SciELO – *Scientific Electronic Library* (Biblioteca eletrônica científica on-line).

TLCE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UERGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNESP – Universidade do Estado de São Paulo

UNITAU – Universidade de Taubaté

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL	32
1. INTRODUÇÃO	23
1.1 Relevância do Estudo / Justificativa	26
1.2 Delimitação do Estudo	27
1.3 Problema	28
1.4 Objetivos	29
1.4.1 Objetivo Geral	29
1.4.2 Objetivos Específicos	29
1.5 Organização do Trabalho	29
2 REVISÃO DE LITERATURA	31
2.1 Panorama da Pesquisas sobre a Mediação dos professores de Arte	31
2.2 Perspectiva histórica de Formação dos professores de Arte	36
2.3 A mediação cultural como prática educativa	40
2.3.1 Para entender Mediação	41
2.3 Experiência com a arte	46
3. METODOLOGIA	48
3.1. Participantes	49
3.2. Instrumentos de Pesquisa	50
3.2.1 Questionário	50
3.2.2 Entrevista	50
3.2.3 Grupo de Discussão	51
3.3. Procedimentos para Coleta de Informações/dados	52
3.4. Procedimentos para Análise de informações/dados	54
3.4.1 Análise do questionário	54
3.4.2 Análise das entrevistas	54
3.4.3 Análise do Grupo de Discussão	56
3.4.4 Cruzamento de dados	56
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	58
4.1 Um retrato dos professores	58
4.1.1 Caracterização dos participantes	58
4.1.2 Formação profissional	60
4.1.3 Atuação profissional	67
4.2 Ouvir os professores	

4.3 A voz dos professores	75
4.3.1 Formação para mediação	77
4.3.1 Formação inicial	77
4.3.2 Formação continuada	79
4.3.2 Vida e ensino	81
4.3.2.1 Quem são os mediadores do mediador?	82
4.3.2.2 Experiências estéticas – mediação para o professor	86
4.3.3 Linguagens e processos	91
4.3.4 Mediação Cultural	95
4.3.4.1 Planejamento de ações para mediação	97
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
6. REFERÊNCIAS	108
APÊNDICE A	111
APÊNDICE B	122

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

UMA CRIANÇA QUE GOSTAVA DE FAZER ARTE

Sou o terceiro filho de uma família de quatro irmãos. Meus pais são oriundos do campo e nos educaram numa perspectiva que valorizava a família e a prática religiosa. Ao migrar para a cidade, meu pai fez-se ferroviário e minha mãe continuou dona de casa, assumindo assim as peculiaridades da primeira educação, a educação doméstica. Foi em um lar de família desprovida de riquezas materiais, mas também sem grandes ambições burguesas, que fui criado. Foi aí que aprendi a esperar, partilhar, respeitar a vez do outro, perder, ser paciente, mas também buscar meu espaço, fazer-me ouvir e reivindicar meus direitos. Minhas brincadeiras de criança estavam muito ligadas ao fazer artístico. Uma das primeiras lembranças de ação performática que tenho é me vestindo com as roupas do time do meu pai e imitando os trejeitos dele no campo de futebol. Já na infância fui percebendo que não tinha muitas aptidões esportivas. Em casa, passava o tempo inventando brincadeiras que envolviam arte. Quando se tratava de algo relacionado à arte, sempre estava envolvido e com muita perspicácia.

FAZENDO ARTE NA ESCOLA

Se havia algum evento na escola que tivesse qualquer tipo de apresentação, eu sempre participava. A escola era um ambiente propício para o contato e desenvolvimento com a arte, sobre isso, Benedetti (2004, p. 176) nos conta que “a arte pode catalisar ressonâncias fecundas no relacionamento do aluno com a escola e consigo próprios quando processos de expressão e de comunicação, significativos para os alunos, ganham o espaço escolar”. Por isso mesmo a escola tornou-se um lugar muito especial para mim nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa realidade mudou quando passei para os Anos Finais. Eu havia mudado de escola e na nova realidade, minha relação com a arte mudou completamente, pois foi aí que tive contato com a arte de maneira sistematizada no currículo escolar com o nome de Educação Artística. Para Benedetti (2004), a escola pode ser um palco de bifurcação, gerando de um lado um ambiente favorável à criação, comunicação e expressão e por outro, pode produzir a apatia. As atividades de arte propostas na escola não eram significativas e as aulas eram ministradas por uma professora que não tinha formação na área. De acordo com Marques (2014, p. 25), “a arte que tivemos em nossa escolarização formal não foi significativa, se passou em branco ou como uma atividade de segundo escalão”. A Educação Artística bloqueou a minha aproximação com a arte.

O Ensino Médio foi cursado em uma escola agrícola federal em regime de internato. Essa escola contava com bastantes recursos e gozava de prestígio pela qualidade de ensino. As aulas de arte aconteciam em um complexo composto por um jardim, ateliê, sala de projeção, auditório e anfiteatro. O professor dessa disciplina percebeu meu interesse pela área, principalmente pelo teatro e continuou contando comigo durante todo período do curso. Nessa escola voltei a me envolver com as atividades artísticas como ocorria nas primeiras séries dos Anos Iniciais. Aquele foi realmente um período de muito aprendizado na minha vida e daí advém a maior parte de minhas referências do que é ser um bom professor. Em relação a isso, Tardif e Raymond (2000, p. 126) denominam de saberes da formação pré-profissional, pois “uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos”. Isso acontece porque, o período escolar possibilita uma constante observação dos professores, elaborando saberes que se relacionam com as descobertas acadêmicas do futuro professor.

UMA PAUSA NA VIDA ARTÍSTICA E EDUCACIONAL

Quando concluí o Ensino Médio, optei por fazer voluntariado em uma rede de fazendas de recuperação de dependentes químicos. Inicialmente, fui encaminhado para uma unidade localizada no estado do Maranhão, depois fui transferido para uma filial daquela instituição na Alemanha. Retornei ao Maranhão e de lá fui transferido, desta vez para o Estado de São Paulo, no Vale do Paraíba. Nessa jornada, pude contribuir com a formação de lideranças e com os eventos artísticos. Nesse período, cursei Filosofia, e desenvolvi uma pesquisa com fotografia.

Aparentemente, os acontecimentos narrados acima não têm relação com a minha escolha pela profissão docente, entretanto, tais fatos podem ser considerados aquilo que Sá e Almeida (2004) chamam de “incidentes críticos”. Os

[...] incidentes críticos são considerados aqueles acontecimentos cruciais ou sucessos chave que determinam decisões e rumos nas trajetórias profissionais ou na própria vida. Referem-se, portanto, a momentos marcantes e, frequentemente, são identificados como momentos de crise que provocam a mudança de uma etapa a outra. (SÁ; ALMEIDA. 2004, p. 5).

Assim, após cinco anos de trabalho voluntário, desenvolvendo em outras perspectivas, conhecendo novos rumos e ampliando o meu horizonte, decidi que era hora de retornar para minha antiga paixão: a arte.

JUNTANDO ARTE E ENSINO

Fui convidado a expor meu trabalho com fotografias na galeria de arte de uma Faculdade no interior do estado de São Paulo. Estar naquele ambiente era como voltar para casa. Aquilo era tudo que eu queria para minha vida: estar envolvido com a arte, era como reencontrar uma antiga paixão, de sorte que, investi tempo e recursos, como o apostador diante da roleta. Fechei os olhos para o passado e ingressei na Faculdade de Educação Artística. As tribulações não demoraram a aparecer e as chances de que a aventura daria certo, eram poucas. Afinal, rarissimamente a roleta gira e concorda com as fichas que se tem em mãos.

Minha escolha inicial foi pela arte e não pelo magistério. Essa questão está de acordo com o pensamento de Machado (2009), quando diz que nem sempre a escolha pela profissão ocorre pela identificação com a profissão docente, mas que pode haver no trajeto, uma identificação, fazendo com que o profissional construa sua carreira. Como estudava em uma faculdade particular, precisava trabalhar para pagar as mensalidades. Logo consegui pegar algumas aulas em oficinas de teatro e música em escolas integrais da rede pública. Mesclava conhecimentos adquiridos na graduação com convicções que trazia da minha experiência. Carlos Marcelo (2009) explica que os professores iniciantes constroem sua identidade docente de modo progressivo e que em suas primeiras práticas reproduzem crenças já obtidas sobre a profissão.

Enquanto ainda estava na graduação, tive a oportunidade de dar aulas de arte em escolas da rede de um outro município. Em cada dia da semana, ia em uma escola diferente. Como não havia um direcionamento por parte da Secretaria de Educação, podia escolher qual linguagem da arte ensinaria em cada uma das escolas. Assim, pude experimentar como seria uma aula de teatro, de música, de dança ou de artes visuais. Essa minha ousadia rendeu frutos imediatos e logo fui chamado para ministrar oficinas de Arte para as professoras generalistas, além de participar comoicineiro da semana pedagógica daquela rede. Os conhecimentos que ia adquirindo, tanto na academia quanto na prática, podiam ser socializados. Eram saberes docentes nas diferentes dimensões, como apontam Tardif e Raymond (2000) que os saberes do professor vão incorporando experiências novas, conhecimentos adquiridos em pleno processo, em função das mudanças de prática e de situações de trabalho.

Enquanto ainda estava na graduação, fui aprovado em um concurso para professores na rede estadual de ensino. Mesmo com uma certa bagagem, na época, eu ainda relutava em ser professor.

NASCE UM PROFESSOR

A decisão de ingressar no funcionalismo público como professor de Arte não foi uma decisão fácil. Eu ainda não estava convicto se o meu querer fazia parte de uma verdade, ainda assim, resolvi enfrentar. Assumi as aulas como professor de Arte dos Anos Iniciais em um bairro tranquilo de uma cidade relativamente grande no Vale do Paraíba que eu nem conhecia. Logo contei com a simpatia da equipe gestora, das professoras e principalmente dos alunos. Entendi que estava verdadeiramente ingressando na carreira docente. Mesmo que já tivesse uma experiência anterior como professor, agora era tudo diferente: a rotina, as relações, as responsabilidades, a burocracia, as cobranças, o planejamento. Este período parece estar de acordo com o que Huberman (1992) entende como a entrada na carreira. Segundo este teórico, “o aspecto da ‘descoberta’ traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aulas, seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional (HUBERMAN, 1992, p. 39).” A nova condição de professor efetivo trouxe certa satisfação, porém alguns desafios. Como diz Marcelo (2009), as tarefas do professor iniciante são as mesmas do professor experiente, sendo que os novatos ainda precisam adquirir várias outras habilidades.

Os primeiros meses nessa nova realidade foram um misto de entusiasmo e desencanto. Se por um lado ficava satisfeito em ver os alunos aprendendo e gostando das aulas, me sentir parte de um grupo, compartilhar saberes com os colegas de profissão e até contar com um salário razoável; por outro lado, fatores pessoais como a solidão, o medo do futuro, as incertezas me faziam questionar a permanência na carreira. Estes sentimentos estão em consonância com as ideias de Nono e Mizukami, quando dizem que

o elemento de descoberta tem a ver com o entusiasmo do iniciante, com o orgulho de ter sua própria classe e fazer parte de um corpo profissional. Sobrevivência e descoberta caminham lado a lado no período de entrada na carreira. Para alguns professores, o entusiasmo inicial torna fácil o início na docência; para outros, as dificuldades tornam o período muito difícil (NONO; MIZUKAMI, 2006, p. 2).

Aos poucos fui me convencendo de que ser professor era um caminho possível. Então passei a assumir a escola como um bem prestimoso, tornei-me querido pelos colegas e pelos alunos, passei a elaborar métodos próprios de ensino, enfim estava me identificando como professor, pois, segundo Marcelo (2009, p. 123), “a motivação para ensinar e para continuar ensinando é uma motivação intrínseca, fortemente ligada à satisfação de conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam, cresçam”.

Também foi importante para minha satisfação profissional as visitas à exposições e as apresentações que passei a fazer com os alunos. Tudo elaborado a partir do conteúdo

desenvolvido em sala de aula. Com essas ações colocava em destaque tanto o processo, quanto o resultado da produção dos alunos, questão que é motivo de debates no ensino de arte, pois como defende Marques (2014), é necessário fazer com que os estudantes sejam os protagonistas dos processos de ensino e aprendizagem de arte, sem descuidar da qualidade dos produtos e do conhecimento processual, ou seja, os papéis essenciais do processo e do produto numa relação dialógica no ensino de arte. Também comecei a produzir trabalhos artísticos possibilitando que os alunos passassem a associar conceitos estéticos. Eu estava me tornando um professor/artista, ideia defendida por Marques (2014). Segundo a autora, o professor deve ser ele mesmo uma fonte de produção artística e fruição estética presente na escola, incentivando e valorizando, assim, os talentos artísticos e pedagógicos do professor. A essa altura já estava mais seguro enquanto professor e demonstrava certo domínio na docência. Esse período ilustra bem o que dizem Nono e Mizukami quando afirmam que

com o passar do tempo, conforme evolui na carreira docente e enfrenta os acontecimentos que marcam sua trajetória nas escolas onde atua e nas classes em que leciona, grande parte dos professores iniciantes desenvolve maior segurança e domínio sobre seu trabalho cotidiano e sobre as situações em que transcorre, passando a sentir-se mais confortável diante das exigências da profissão e da tarefa de ensinar. (NONO; MIZUKAMI, 2006, p. 2)

Meus primeiros anos como professor no ensino regular me fizeram ver que pouco havia aprendido sobre como ensinar Arte. Que o curso de licenciatura não havia me preparado para atuar na sala de aula. Percebi quão grande era minha deficiência. Talvez por isso, fui me tornando um professor pesquisador, procurando meios de lidar com os conteúdos, potencializando conceitos. Como diz Marcelo (2009, p. 120), “o conhecimento didático do conteúdo inclui a forma de organizar os conteúdos, os problemas que surgem, a adaptação aos alunos com diversidade de interesses e habilidades”. Para Huberman (1992), à medida que o professor vai ficando mais à vontade com o plano pedagógico e com os conteúdos, ele é tomado por um sentimento de segurança e de descontração.

Após um período como professor apenas na rede estadual, assumi paralelamente turmas de atividades do contraturno em uma escola da rede municipal. Depois de dois anos com essa jornada, fui contratado por uma escola particular. Apesar de contar com uma estrutura muito boa e salas especiais para as aulas de Arte, a escola não valorizava esse componente. Eu tinha que produzir e adaptar todo o material que era usado nas aulas. O salário era bom e eu gostava de trabalhar nessa escola. Depois de cinco anos, fui dispensado, pois não havia concordância entre o que esperavam e o que eu propunha no ensino de Arte. A minha prática valorizava a reflexão, mas a escola achava que esse não seria o papel da Arte no currículo. Essa experiência

me proporcionou uma perspectiva diferente, entretanto, mesmo com as vantagens encontradas no ensino privado, não quis mais me aventurar em escolas dessa natureza por acreditar que no ensino público daria uma contribuição maior.

Parte do período que passei como professor na escola particular, acumulei função como Professor Coordenador Pedagógico em uma escola estadual. Nessa função pude ter contato com práticas pedagógicas bem-sucedidas de outros professores.

Pude ver que muitas vezes o que o professor precisa para realizar um bom trabalho é apenas o apoio, presença e incentivo. Acompanhar fora da sala de aula as práticas pedagógicas que aconteciam na escola foi um privilégio. Mas também vi como o trabalho do coordenador pedagógico é burocrático e que muitas vezes não encontra espaço para criatividade e construção coletiva do conhecimento. Minha experiência como coordenador contraria as pesquisas de Marcelo (2009) que revelou que quando o professor sai da sala de aula, não volta mais. Como havia passado no concurso público da rede municipal, não havendo como combinar os horários, optei por sair da coordenação e ficar com aulas nas duas redes, estadual e municipal.

Com a efetivação na rede municipal irrompeu uma nova fase na minha carreira. Vi-me diante daquilo que pode se assemelhar com o que Huberman (1992) chama de fase da diversificação. Nessa fase, os professores experimentam diferentes possibilidades didáticas, modelos de avaliação, agrupamento de alunos, entre outras coisas. Sentia-me motivado, empenhava-me mais nas atividades da escola. Embora, o receio de cair na rotina rondasse os meus passos, tal qual o detetive no exercício de sua função.

NOVAS POSSIBILIDADES

Mesmo me vendo um professor que procura se formar e se informar, autodidata nas leituras e fazendo cursos de formação continuada disponibilizados pela rede, fiquei por muito tempo distante da academia. Passou-se longo tempo desde a graduação concluída no ano de 2004. Foi então que resolvi voltar aos estudos acadêmicos. Julgando necessário para o plano de carreira, cursei, como segunda licenciatura, o curso de Pedagogia. Escolhi aprofundar nos conhecimentos da minha área de atuação, fiz especialização em Arte e Educação. Olhando para uma lacuna do passado, fiz especialização em Educação Musical. Concebendo a probabilidade de voltar a atuar como orientador, fiz especialização em Alfabetização e Letramento. Querendo saber mais sobre o ensino, fiz especialização em Docência da Educação Básica. Pensando na possibilidade de me tornar professor na graduação, fiz especialização em Docência do Ensino Superior.

O ingresso no Mestrado Profissional em Educação provocou o desejo de não parar, mas sim continuar estudando e sonhando como lapidar a arte de ser professor. Sonhar e viver, que é para ter do que lembrar depois.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Arte no Brasil tem sua história marcada por eventos que foram determinantes para sua existência. De modo geral, poderíamos dizer que o ensino de Arte acontece em terras tupiniquins antes mesmo da chegada dos jesuítas no século XVI. Assim, o ensino de Arte atendeu a diferentes propósitos ao longo de sua história. Como por exemplo função catequética pelos jesuítas no Brasil Colônia; função de culto nas celebrações religiosas e de desenvolvimento do censo militar nos quartéis no período do Império; da formação para o mundo do trabalho na República (BARBOSA, 2014; CARDOSO, 2008). Mas se falamos do ensino, haveremos de supor alguém que exercesse a função de professor de Arte. Diante de tais suposições, poderíamos nos perguntar: quem é esse professor? Qual é a sua formação? Será ele também um artista? O que é preciso para que alguém se torne um professor de Arte?

Ainda hoje a formação do professor tem sido um dos pontos mais discutidos na agenda educacional. Exige-se dele autonomia profissional no ato de ensinar, o que pressupõe clareza de objetivos e escolhas responsáveis. Quando se trata do ensino de arte, temos como agravante, segundo Coutinho (2012), o distanciamento entre quem faz arte e quem ensina arte. Para a autora, a interação com a arte deve propiciar meios para a análise e contextualização de sistemas articulados. Diante disso, faz-se necessário investigar quais experiências de contato com a arte o professor traz consigo e assim, oferecer meios, espaços e tempos para que o docente possa, através de experiências e vivências artísticas, construir e reconstruir o conhecimento de si, repensando, revendo, percebendo, problematizando e desenvolvendo a consciência sobre o que se quer, e sobre o compromisso que assume, enquanto arte-educador na sociedade.

Tais colocações ecoam nas palavras de Marques (2014, p. 49) quando sintetiza que “o professor que incorpora a arte poderá compartilhar esse universo em seus aspectos mais amplos”. Dito de outro modo, somente o professor que foi nutrido e se nutre da arte, terá condições de revigorar os estudantes, afinal, como encher a jarra se o poço secou? Como o professor pode favorecer o encontro do estudante com a arte, se ele mesmo, não a conhece de maneira satisfatória?

O relacionamento com universo da arte entendido como mediação reflexiva, problematiza o real, abrindo novas possibilidades e ampliando os olhares sobre o mundo, para que esse faça sentido. Com efeito, a arte tem o potencial de transformar quem entra em contato com ela. Alguém que foi atravessado pela arte, traz consigo marcas indeléveis; perceptíveis no olhar, nos gestos, na fala, nas ações cotidianas. É alguém que enxerga e vive o mundo, não como um dado exterior, mas buscando em cada objeto o sentido que plenifica sua *mundanidade*.

Pois, a experiência do mundo não quita sua doação de sentido. O marceneiro que corta a madeira sob medida, não o faz somente pensando no esquadramento dos ângulos, senão que outorga sentido à sua profissão, associando fazer e saber. Assim, a experiência com a arte é imprescindível, pois, como diz Dorfler (1987 apud MARTINS, 1998, p. 128), “toda a nossa capacidade significativa, comunicativa e frutiva, é baseada em experiências vividas”. Ou seja, o fazer artístico do marceneiro, ensina que as experiências conferem sentido aos nossos saberes.

Tendo em vista as prerrogativas das situações expostas, se pensou a realização de uma pesquisa com o fito de averiguar o perfil dos profissionais que se dedicam ao ofício de ensinar Arte. Levou-se em consideração, as realidades vividas individualmente e os diferentes contextos socioculturais. A pesquisa também ficou vigilante para a ausência de políticas públicas na sistematização de ações que garantam o cumprimento de diretrizes mínimas de formação dos professores da área.

A intuição da pesquisa surgiu de uma inquietação pessoal. Como professor de Arte, pensava de modo intermitente uma proposta que efetivamente complementasse a formação inicial além de uma militância por tempos e espaços de formação continuada no campo das artes, bem como, instigar uma cultura de aproximação do universo da arte com o ambiente escolar. Dessa forma, as carências pedagógicas no campo da mediação cultural nas experiências pessoais como aluno, foram determinantes para moldar o professor que sou hoje. Na minha trajetória escolar, o acesso à linguagem das artes plásticas e à linguagem musical era superficialmente articulado, contemplando apenas as datas comemorativas, com apresentações preparadas por professores do ensino regular. Ainda assim, dava muita atenção a tudo que tivesse relação com a arte e ficava envaidecido dos comentários – pessoas da família e amigos – que eu era diferente, por ser artista. Às vezes, fico imaginando o abismo entre as atividades de arte desenvolvidas na escola em que estudei e as que proponho como professor.

Quando migrei de uma cidade do agreste pernambucano para o Vale do Paraíba – eixo Rio/São Paulo – onde indústria, economia e arte se misturam, vislumbrei a possibilidade de estar em contato com esse mundo de maneira mais efetiva. Percebi que o meu conhecimento do universo artístico era reduzido, despertando em mim voracidade por consumir arte. Na graduação participava de todo evento artístico sem a preocupação de juízo de valor.

Quando assumi as primeiras aulas, fiquei surpreendido que Arte fosse considerada disciplina periférica. Em contrapartida, era estimulante refletir que toda e qualquer rejeição do trabalho ou expressão artística na escola, reproduz o que se pensa dela fora dos muros acadêmicos. Nossas cidades, de um modo geral, reúnem coleções de exemplos em que as

manifestações artísticas nascem na periferia e muito tardiamente são assumidas pelo centro. As escolas de samba e os blocos carnavalescos podem dar esse testemunho. O que à primeira vista parece desprezível, talvez traga em germe um potencial transformador, inimaginável pelas engrenagens econômicas. Logo, em lugar de lastimar-se pela condição adversa – grade com seis aulas de Matemática e uma ou duas de Arte – era preciso se perguntar: por que arte seria importante na escola? Segundo Martins (MARTINS *et al*, 1998, p. 13) “a arte é importante na escola, principalmente porque é importante fora dela. Por ser um conhecimento construído pelo homem através dos tempos, a arte é um patrimônio cultural da humanidade e todo ser humano tem direito a esse saber”. Lamentavelmente, às vezes, o próprio professor de arte não tem consciência da importância dessa disciplina no currículo, nem do seu papel na formação de cidadãos éticos e estéticos. Pois, como dizem Marques e Brazil (2014) que

é principalmente o professor de Arte que tem entre suas funções abrir portas e construir para/com os estudantes pontes entre o “mundo da arte lá de fora” e o universo da Arte na escola, construindo pontes de mão dupla. ou seja, articulando a “arte lá de fora” com o projeto político-pedagógico e o planejamento, os seus e o da escola. Para que isto aconteça, é importante que o próprio professor não se isole, mas seja ele mesmo um frequentador, um fazedor, um “fã” da arte. (MARQUES; BRAZIL, 2014, p. 53) (Grifos dos autores).

Diante da realidade atual, onde muitos professores iniciam sua prática docente com pouco ou nenhum contato e experiência ativa com as artes, não se pode desprezar a necessidade de inserir na formação continuada desses professores, momentos de efetivo contato com elas. É preciso desencavar fórmulas para novas experiências que possam atingir, perpassar e despertar a paixão. Uma paixão que possibilite enxergar a realidade à guisa das xilogravuras de Escher, com um olhar crítico. Paixão que não cega, mas que provoca comprometimento, porque no estranhamento do olhar, percebe o mundo objetivo em outras perspectivas e possibilidades.

Ao se aproximar da arte, o professor adentra em um mundo que não é dado de maneira simples e imediata, mas um mundo que transcende o ordinário em que vivemos. Como diz Chauí (2002, p. 316), ao afirmar que, “o que há de espantoso nas artes é que elas realizam o desenvolvimento do mundo noutra dimensão e de tal maneira que a realidade não está **alguém** e nem **na** obra, é a própria obra de arte” (Grifos da autora). Um mundo, simultaneamente, antigo e novo a ser conhecido ou re-conhecido.

Convidamos o leitor para apreciar as reflexões presentes neste texto que trata do papel do professor como o elo de mediação da arte e seu ensino e esperamos que possa encontrar as pegadas de uma investigação que buscou delimitar pontes entre os saberes escolares e o universo artístico.

1.1 Relevância do Estudo / Justificativa

O professor deve estar consciente do papel da arte para a humanidade em todos os lugares e em todos os tempos de diferentes formas e em diferentes linguagens, dialogando e provocando emoções, sem acepção de público.

É preciso eliminar o fosso que separa a arte que é ensinada nas escolas e a arte presente no mundo. É urgente que a escola compreenda que arte não está enclausurada nos museus, nas salas de concerto, nos teatros, mas que ela ganhou o mundo e pode ser encontrada em todos os lugares, pois, como diz Aquino,

vivemos em um mundo em que o contato com a obra de arte foi democratizado. Em nossos dias, a arte pode chegar até nós de diversas maneiras, seja pela tela da televisão, computador, celular, jornais impressos, outdoors, cartazes e tantos outros meios. Mas será que saímos ilesos desses encontros? (AQUINO; MARTINS, 2021, p. 31)

A resposta para esta pergunta, obviamente seria: não! Mas para que haja um encontro significativo com a arte, é preciso que o apreciador tenha desenvolvido a sensibilidade do olhar, do ouvir, do sentir. E quem, senão o professor de Arte, seria o responsável de promover uma educação para tal sensibilidade? De acordo com os autores é preciso que o professor esteja ele mesmo, convencido da força da arte no estabelecimento de representações simbólicas e na formação humana. Afinal, a arte está aí, ao alcance de todos; nos tornando mais humanos. Na escola, a arte deve ser aprendida como formas de linguagens e como área do conhecimento humano.

Mas como proporcionar uma formação continuada para o professor tendo em vista a mediação cultural sem que ele se perca em suas próprias paixões? Como propiciar um caminho que seja ao mesmo tempo apaixonante, conscientizador e crítico da realidade? Nesse sentido, é preciso apontar caminhos que já foram sugeridos, ou que serão ainda descobertos para que o professor de Arte seja ele mesmo um pesquisador e ao mesmo tempo proponente de múltiplas relações possíveis com a arte, pois um professor que mantém viva a curiosidade, é capaz de gerar com o estudante um encontro com a Arte.

Consideradas a amplitude e profundidade da questão: será urgente investigar a formação inicial e também a formação continuada do professor de Arte? Será que um dos motivos da crise por que passa o ensino de Arte na escola está relacionada com a pouca aproximação de quem ensina arte com a produção artística? Existe a necessidade de se repensar a relação entre arte na escola e a arte fora dela bem como suas implicações semânticas? Seria importante estudar as contribuições de vivências culturais para o professor, fundamentadas em um projeto

epistemológico, capaz de refletir sobre possíveis mudanças na mediação com professores de Arte?

1.2 Delimitação do Estudo

Esta pesquisa foi realizada com professores de Arte da Educação Básica, oriundos de instituições regulares de ensino de um município da região metropolitana do Vale do Paraíba, no Estado de São Paulo.

O município alvo da pesquisa localiza-se às margens da Rodovia Presidente Dutra, com acesso direto às capitais do Rio de Janeiro e São Paulo. Destaca-se como polo tecnológico e industrial no Vale do Paraíba, e segundo o censo de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), conta com uma população de 629.921 habitantes, e com população estimada para o ano de 2020 de 729.737 habitantes. A área da unidade territorial é de 1.099,409 km² e o PIB *per capita* em 2017 de R\$ 56.638,69, e densidade demográfica de 572,96 habitantes por quilômetro quadrado.

O município possuía, no ano de 2021, quarenta e sete escolas Municipais de Ensino Fundamental com 116 professores de Arte que recebem formação continuada na rede.

Levando-se em consideração estes dados, o trabalho foi desenvolvido com o fito de contribuir para a sistematização da nutrição estética dos professores de arte do município em estudo, no âmbito da rede pública municipal de ensino, sem descurar da formação continuada regulamentar.

Entendendo que cada professor é único e possui sua própria história – construída individual e socialmente – é importante destacar a necessidade do seu engajamento na realização dessa pesquisa, tendo como desdobramento, o indispensável entendimento do movimento dialético e histórico de produção de significado na trajetória de tais sujeitos. Sendo assim, esta pesquisa levantou dados sobre opiniões, ideias, pensamentos, sentimentos, estigmas e valores que os professores conferem à formação inicial e continuada.

O tema insere-se na área de concentração das análises e pesquisas desenvolvidas no grupo de Pesquisa intitulado Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias. A pesquisa está vinculada a linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE-UNITAU, junto ao Projeto de pesquisa Processos e práticas de formação, cujo objetivo é estudar os processos de formação docente para a Educação Básica, políticas de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento

profissional. O tema da pesquisa é parte do debate do Grupo de estudo Arte Educação e Criação compondo a rede de grupos de pesquisa em arte e mediação.

1.3 Problema

A formação continuada é um tema recorrente na busca por melhorias na atuação profissional docente. De fato, esse é um assunto, cuja relevância implica na procura pela promoção do trabalho educacional, aprimorando sua qualidade, visando processos de mudança que promovam atuação efetiva nos procedimentos de ensino e aprendizagem. Tendo em vista que no processo de formação inicial, durante a graduação ou nos cursos de licenciatura, nem sempre é oferecida uma formação específica que prepare os futuros professores para os desafios da sala de aula. Nas licenciaturas em Arte, a questão se agrava. Muitos daqueles que ingressam neste curso, não têm a arte sistematizada em suas vivências, o que provoca o vazio na mediação com seus alunos. Partem de um caminho ermo para chegar a lugar nenhum; as aulas de arte viram desenhos espontâneos, difusos e desfragmentados de um programa mínimo de aprendizagem.

O professor de Arte é, ou deveria ser, o responsável pela presença da arte na escola. É ele quem, conhecendo seus alunos e a comunidade escolar, tem a função de fazer a curadoria da arte trabalhada ao longo do ano letivo. O professor de Arte é aquele que foi, ou deveria ter sido preparado para mediar a relação da arte dentro, com a arte fora da escola.

São inúmeras as possibilidades que poderiam colaborar para a reflexão e discussão sobre a eficácia do processo de formação continuada de professores de Arte, tendo em vista a questão da mediação cultural, que favoreça a aproximação dos alunos com a arte. Contribuições, também múltiplas, na transformação dos próprios docentes, e na mudança das escolas em que atuam. As ações de mediação cultural para professores podem beneficiar seu crescimento profissional, visto que, ela representa um ganho em autonomia, atualização e competência artística e pedagógica. Além dos avanços na forma de ensinar, as experiências geradas pela mediação cultural podem suscitar procedimentos de colaboração entre professores da disciplina e aqueles de outros componentes curriculares. As relações interpessoais são ampliadas; empatia e solidariedade, entram no cotidiano como a água da chuva nas fissuras do solo. Assim a escola não perseguirá ser expoente em Matemática, Linguagens e Códigos, nem mesmo Arte. Todo o esforço pedagógico será projeto comum, compartilhado em equipe no espírito da colaboração e corresponsabilidade.

Diante do exposto, vale questionar: Quais são os desafios teóricos e práticos enfrentados pelos professores de Arte na educação básica? Quais as contribuições dos professores para a

mediação cultural com seus alunos, entrelaçando a arte além dos muros com a arte que acontece na escola?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Analisar as condições de mediações culturais dos professores de Arte na perspectiva dialógica entre arte na escola e a arte fora da escola em uma rede pública de ensino municipal.

1.4.2 Objetivos Específicos

- I. Conhecer as diferentes estratégias metodológicas adotadas pelo professor de Arte para realizar a mediação cultural com seus alunos;
- II. Verificar a experiência com a arte dos professores desta disciplina e os reflexos dessa experiência na Educação Básica na rede de ensino municipal;
- III. Propor um sítio virtual que reúna relatos de experiências, percursos formativos e material de apoio para o aprimoramento do repertório artístico pedagógico do professor de Arte.

1.5 Organização do Trabalho

Visando responder aos questionamentos indicados pela pesquisa, alcançar os objetivos e contribuir com estudos relacionados com o tema – a mediação cultural na formação continuada – este trabalho está organizado da seguinte forma: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Resultados Alcançados e Divulgação, Referências, Apêndices e Anexos.

A Introdução foi dividida em cinco subseções, a saber: Relevância do Estudo/Justificativa, Delimitação do Estudo, Problema, Objetivos Geral, Objetivos Específicos, Organização do Trabalho.

A Revisão de Literatura apresenta um panorama das pesquisas recentes sobre os conceitos de “Mediação cultural”, “Formação inicial”, “Formação continuada” e “Nutrição estética”. Aborda também pontos relevantes referentes aos temas de pesquisa.

A metodologia subdivide-se em quatro subseções: População, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para Coleta de Dados e Procedimentos para Análise dos Dados.

Em seguida, apresentam-se os Resultados Alcançados, seguido das Referências. Nos Anexos e Apêndices constam os instrumentos elaborados pelo pesquisador e pela Universidade de Taubaté.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Procurando estabelecer os referenciais teóricos que dão suporte a esse estudo, buscou-se reunir material de produção de literatura para realização de leituras que, eventualmente tratassem dos temas constituídos para esse trabalho. Tem-se aqui, um panorama exploratório do rol de textos encontrados nos últimos vinte anos.

Os estudos que abordam a formação do professor de Arte tratam de maneira genérica a temática da aproximação desse profissional com eventos artísticos, dando pouca ou nenhuma atenção ao assunto, seja na formação inicial ou continuada. Na legislação educacional brasileira a questão também não é tratada, de maneira aceitável.¹ Outrossim, encontra-se na literatura estudos que apontam para a necessidade de que o próprio professor conheça sua história pessoal com a arte, imprimindo qualidade em seu desenvolvimento profissional.

2.1 Panorama da Pesquisas sobre a Mediação dos professores de Arte

Para fazer um levantamento de produções de pesquisas existentes, teses, dissertações e artigos sobre o tema abordado nesse estudo, quatro descritores foram utilizados: mediação cultural na prática educativa dos professores de Arte, práticas de mediação na escola, professor mediador, experiências dos professores com a arte. Tendo como base esses descritores, foram verificados os Bancos de Dados da UNITAU (Universidade de Taubaté), Bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação (BDTD), em diretório online gratuito (DOAJ), Banco de dissertações e teses da Universidade do Estado de São Paulo (UNESP) e da *Scientific Electronic Library* (SciELO). Os estudos foram escolhidos abrangendo a análise dos títulos e resumos.

Em seguida, se propõe uma discussão a respeito de tempos e espaços que proporcionem contato dos professores com a arte, fator necessário para sua nutrição estética, elemento indispensável para a mediação cultural. Por fim, faz-se uma análise dos PPCs das IES para conhecer os espaços de promoção do contato com a arte, oferecidos pelas instituições.

Quadro 1 – Panorama das pesquisas sobre Mediação cultural no ensino de arte

¹ No item 2.2 – Perspectiva histórica de Formação dos professores de Arte, o tema será discutido com mais vagar.

PANORAMA SOBRE O TEMA - 20 anos						
DESCRITORES	CAPES	BDTD	DOAJ	UNESP	UNITAU	Total
Mediação Cultural na prática educativa de professores de arte	0	35	0	147579	0	147614
Práticas de mediação na escola	0	5	57	147293	0	147355
Professor mediador	9	23	159	50835	0	51026
Experiências dos professores com a arte	0	11	26	148597	0	148634

Quadro 2 – Principais temáticas destacadas nas pesquisas sobre Mediação cultural no ensino de arte por descritor

Descritor	Artigo/tese/dissertação	Universidade/Periódico	Ano
Mediação Cultural na prática educativa de professores de arte	Arte, Mediação e Experiência: um estudo sobre as práticas pedagógicas do Paço do Frevo.	Dissertação – UFP - BDTD	2018
	Processos avaliativos em mediação cultural: a postura reflexiva das ações educativas.	Dissertação – UNESP - UNESP	2012
Práticas de mediação na escola	Educação e Mediação: Limites e possibilidades da educação escolar a partir da categoria da mediação em István Mészáros	Dissertação – UNESP - UNESP	2009
Professor mediador	Perfil do professor mediador: proposta de identificação	Artigo - IFA - Capes	2019
	Provocações imagéticas: O professor como mediador de ações propositivas no ensino de arte na infância	Artigo – UERGS - DOAJ	2008
	O Pensar Reflexivo Como Objetivo do Processo Educativo na Perspectiva de John Dewey	Artigo – Revista Opinião Filosófica -DOAJ	2016
Experiências dos professores com a arte	Memórias escolares e formação de professores: um olhar sobre a experiências de arte educadores de Campinas	Dissertação – USP - BDTD	2013
	Reflexões sobre uma experiência estética com arte contemporânea: possibilidades educativas na formação de professores em artes visuais	Dissertação – UEPG - DOJ	2006
	Professores de arte em processo de formação reflexiva	Artigo – UNESP - UNESP	2011
	Pesquisa educacional com base nas artes: pensando a educação dos professores como experiência estética	Artigo – UEP -UNESP	2006

O critério para a escolha dos textos foi a leitura dos títulos e resumos, procurando aqueles cuja discussão se aproximavam do objeto desta pesquisa.

Descritor: Mediação Cultural na prática educativa de professores de arte

A Dissertação de Neto (2018), *Arte, Mediação e Experiência: um estudo sobre as práticas pedagógicas do Paço do Frevo*, teve como objetivo compreender como se desenvolvem as práticas pedagógicas no espaço cultural Paço do Frevo, localizado no Bairro do Recife. A pesquisa constatou que os professores que atuam naquele espaço entendem a arte como manifestação cultural; base empírica que favorece o conhecimento artístico, utilizando a diversidade de vivências. Existe o entendimento que o professor tem um papel central como mediador do conhecimento para os visitantes.

Ficou evidente que a experiência dos profissionais com as diferentes linguagens artísticas e o trabalho em outros espaços culturais, possibilitavam que estes professores enriquecessem suas práticas pedagógicas. Outro aspecto significativo apontado, indica que a relação do professor com o material didático e com o espaço, resultavam em boa recepção do público com a mediação proposta pelos arte-educadores.

A dissertação de Pinto (2012), sob título *Processos avaliativos em mediação cultural: a postura reflexiva das ações educativas*, apresenta algumas reflexões sobre as práticas avaliativas realizadas em setores de educação não formal, como museus e instituições culturais. A pesquisadora expôs sua vivência de mediadora junto à equipe do Pavilhão das Culturas Brasileiras em São Paulo, investigando a importância das ações reflexivas em todo o processo para transformação da própria mediação cultural. A primeira etapa da pesquisa – sobre a qual dirigimos nosso interesse – foi a identificação dos processos avaliativos realizados nas escolas de ensino formal, como referência adotada. Deste modo sugeriu a avaliação formativa para o ensino de arte, como exercício para os educadores e estudantes.

O presente trabalho abordou o lugar da mediação cultural e a reflexão sobre a figura do mediador nos museus. Provocador de diálogos, ele lida com o heterogêneo da bagagem cultural de cada sujeito. Por assim dizer, o museu se configura como o espaço de arte no plural, dado que abre brechas a interpretações múltiplas. A pesquisa também apresentou questões não resolvidas: Como atingir o olhar do aluno sobre o processo de mediação cultural? E como os procedimentos de avaliação podem propiciar a reflexão de todos os participantes da visita?

Descritor: Práticas de mediação na escola

A dissertação de Darcoleto (2009), sob título *Educação e Mediação: Limites e possibilidades da educação escolar a partir da categoria da mediação em István Mészáros*, teve como objetivo a análise da mediação escolar, partindo da suposição de que a mediação reflete o movimento colidente da sociedade capitalista. A pesquisa teve como fio condutor o materialismo histórico-dialético, e foi percebido que a categoria de mediação entre os pesquisadores/educadores situados na perspectiva marxista é de menor ocorrência. Apresentou o estudo a partir da mediação do trabalho, concepção de Marx como princípio fundante do ser social, para compreender a mediação na educação e as relações que ela guarda com o trabalho. Por fim, evidenciou que o processo educativo, quando acontece entre sujeitos ativos da classe oprimida, pode romper com a hegemonia da ideologia dominante.

Descritor: Professor Mediador

O artigo de Lima e Guerreiro (2019), intitulado *Perfil do professor mediador: proposta de identificação*, teve por objetivo buscar ferramentas para auxiliar o docente a fazer a autoavaliação de sua prática e avaliar o seu desempenho profissional. O estudo concentrou-se na construção de um instrumento para a identificação do perfil do professor mediador, pautados em teóricos que buscam entender o ensino e a aprendizagem. O artigo, seguindo o pensamento de Tebar (2011), trata o mediador como o sujeito que organiza a sua intenção e interação, conferindo estímulos ao sujeito receptor. Também apresenta o perfil do mediador conforme Reaumen Feurstein, que expõe alguns parâmetros norteadores da função do mediador. Lima e Guerreiro, sugerem a elaboração de questionário com os resultados obtidos em oficinas pedagógicas ou como instrumentos de autoavaliação.

O artigo de Diefenthäler (2008), sob título *Provocações imagéticas: O professor como mediador de ações propositoras no ensino de arte na infância*, parte de uma pesquisa que trata da investigação sobre os artefatos visuais dirigidos à infância, aportes dos Estudos da Cultura Visual dos Estudos Pós-estruturalistas em educação. O estudo apresenta indagações sobre o quanto os educadores e instituições possibilitam às crianças, o contato e a descoberta de novas construções imagéticas; explorando desde imagens da Histórias da Arte até anúncios publicitários e propagandas. Para que tal feito aconteça a autora salienta a necessidade de o professor ampliar o repertório de possibilidades na escola. Desse modo, as crianças passarão a produzir suas próprias imagens.

Já o artigo de Lopes e Silva (2016), *O Pensar Reflexivo Como Objetivo do Processo Educativo na Perspectiva de John Dewey*, expõe como a educação se solidifica quando reflete sobre si mesma. Apresenta o professor como mediador do processo educativo; ator que deve

favorecer a reflexão e pesquisa; para que o estudante desenvolva habilidades para a solução de problemas e estabeleça conexões com diferentes proposições. Por fim, sinaliza que a educação deve estar intrinsecamente ligada à vida.

Descritor: Experiências dos professores com a arte

A dissertação de Kampen (2013), *Memórias escolares e formação de professores: um olhar sobre experiências de arte-educadores de Campinas*, analisou a compreensão que os arte-educadores fazem de suas experiências formativas, atuação profissional e histórias de vida, relacionadas com o pensamento de Dewey (1974), Larrosa (2001) e Josso (2010). Os participantes do estudo eram professores de Arte, das escolas públicas municipais e estaduais da cidade de Campinas, com graduação em Educação Artísticas e em Artes Visuais. Os resultados apresentados evidenciaram a importância da formação permanente. Com efeito, ela desencadeia novos saberes e resgata vivências, promotoras da aquisição de conteúdos, como também das práticas abraçadas pelo docente.

Na dissertação de Pellizzari (2006), *Reflexões sobre uma experiência estética com arte contemporânea: possibilidades educativas na formação de professores em artes visuais*, observa-se o registro de vivências com alunos do 2º ano do curso de licenciatura da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PR). O estudo apresentou a seguinte questão: o contato com a produção de arte contemporânea poderia influenciar as concepções desses alunos quanto à arte e o ensino? Os resultados indicaram a importância do acesso e permanência da arte contemporânea no currículo dos referidos cursos, permitindo que se faça a crítica da produção artística da atualidade. A arte contemporânea estando junto à educação, nos espaços do corpo social, gera criatividade. Os participantes pontuaram que o contato direto com a arte, favoreceu a observação sensível e a mudança de conceito.

O artigo de Abreu e Rodrigues (2011), *Professores de arte em processo de formação reflexiva*, traz considerações sobre o processo de formação continuada. As autoras partem da experiência de atuação como orientadoras do curso *on-line* de Especialização em Artes; realizado no Instituto de Artes com o apoio do Núcleo de Ensino a Distância da UNESP, para professores da rede estadual. O interesse do estudo foi aprofundar o entendimento de que modo se relacionam professores cursistas e conteúdo. A análise das autoras expressa o que os professores traduziram suas concepções sobre arte, ao mesmo tempo revelavam os contextos culturais de formação e as formas de ensinar e aprender arte.

O artigo de Telles (2006), *Pesquisa educacional com base nas artes: pensando a educação dos professores como experiência estética*, apresenta dois estudos realizados com

professores de arte e discute, sob a ótica da investigação qualitativa, as particularidades e o papel dessa modalidade de pesquisa. O autor descreve como a modalidade da fotografia e o espetáculo teatral podem acender reflexões sobre esse tipo de pesquisa. Ao final apresenta uma discussão sobre o funcionamento do PEBA com o desenvolvimento do docente, evidenciando como a pesquisa qualitativa pode instaurar uma nova relação do professor com o conhecimento.

Os trabalhos analisados mostram que o tema proposto para o trabalho aqui desenvolvido vem sendo alvo de interesse de alguns pesquisadores nos últimos anos. Evidenciam a importância da mediação cultural para boas práticas de ensino de Arte, tanto na escola como em outros espaços. Além das pesquisas aqui indicadas, é importante salientar que existem diversas pesquisas que tratam da questão da mediação em Arte com outros descritores como é o caso do grupo de pesquisa “Mediação cultural: contaminações e provocações estéticas/GPeMC”, coordenado pela Profa. Dra. Mirian Celeste Martins na Universidade Presbiteriana Mackenzie.

2.2 Perspectiva histórica de Formação dos professores de Arte

A formação profissional do professor tem sido, desde o irromper do terceiro milênio, tema de inúmeras pesquisas no campo acadêmico. Na visão de Nóvoa (2017), nos últimos 50 anos, este assunto passou a ser objeto de estudos de produções acadêmicas que mesclam atuação profissional e história de vida. Para o autor, existem hoje muitas iniciativas que buscam novos caminhos para a formação do professor, mas pensar a formação do professor é pensar também a formação para uma profissão. O pensador português afirma que “a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão” (NÓVOA, 2017, p. 6). Justamente por isso faz-se necessário estabelecer modelos de formação de professores que leve em conta sua preparação, mas também o começo e o desenvolvimento profissional docente. Nesse mesmo sentido, Coutinho (2012, p. 172) defende que, “é preciso cuidar da formação do sujeito/professor formador. É preciso aprender a aprender a ensinar”. E se há uma necessidade de promover um olhar cuidadoso para a formação dos professores, com o professor de arte, esta questão é majorada.

As mudanças nos últimos sessenta anos na legislação que tratam do ensino de Arte nas escolas, têm indicado encaminhamentos para a garantia da presença da arte na escola, mas não estabelecem diretrizes claras para a formação dos professores de Arte, tampouco indicam as necessidades mínimas para sua formação (Lei nº 4.024/61, Lei nº 5692/71, Lei nº 9394/96, Lei nº 11.769/08, e Lei nº 13.278/16).

A instabilidade na gestão política do país nesse período, evoca diferentes contextos ideológicos do ensino da Arte, com mudanças abruptas. A primeira lei supracitada, em seu capítulo IV sobre a formação do magistério para o ensino primário e ginásial, não trata especificamente dos professores de arte, ignorando a relevância dessa disciplina.

A LDB 5.692/71 incluiu a arte no currículo escolar com a nomenclatura de Educação Artística, classificando-a como atividade curricular e não disciplina. Para Coutinho (2016), essa Lei também descarta a formação dos professores de Arte de modo que, bastava passar um “verniz” com cursos de curta duração. Ademais, a Lei torna obrigatório o ensino de Arte, antes de providenciar os cursos de licenciatura para professores desse componente. A proposta de ensino de Arte preconizada na lei tinha como esteio a polivalência. Ao professor bastava ter conhecimento superficial em todas as linguagens artísticas – uma contradição latente ao espírito tecnicista dessa lei. Tratava-se de uma formação generalista enquanto proposta metodológica, resultando em processo de ensino-aprendizagem ineficaz para atender às diversas realidades dos contextos culturais. Uma proposta metodológica como esta, evidentemente havia de deixar sérias lacunas na formação dos professores e nas práticas educativas em Arte. Esta visão de ensino contribuiu para a superficialidade deste componente curricular e inviabilizou a sistematização do conhecimento, a peculiaridade de cada uma das linguagens artísticas e sua contextualização histórica.

A LDB de 1996 transforma a Educação Artística em disciplina de Arte, com conteúdos próprios da cultura artística, mas a questão da formação dos professores não fica clara. Coutinho (2012) nos diz que os cursos de licenciatura em Arte, tentaram se adequar a LDB 9.394/96, porém, na maioria dos casos, a adequação aconteceu apenas na superfície e não nas estruturas curriculares. A Lei de 1996 inserindo o ensino de Arte em todos os níveis de ensino, ampliou o número de vagas, inflando a procura por licenciaturas em Arte, sendo que os postulantes nem sempre estavam preparados para tal desiderato. Para muitos, dos futuros professores, a licenciatura seria o único acesso possível de contato com a arte. A relação custo-benefício acima de um projeto pedagógico de vida.

Nas leis seguintes, são incluídos, de forma obrigatória, ao currículo da disciplina de Arte: música, artes visuais, teatro e dança. Nessas leis está previsto o direito de escolha, para o professor ensinar a linguagem de sua formação. No entanto, as redes continuaram propondo atividades nas linguagens de maneira distinta. Ora, como o ensino de Arte deve contemplar as diferentes linguagens artísticas, a questão da formação dos professores, volta ao ponto zero. Embora haja vasta literatura e materiais didáticos de apoio, a formação em uma única área, não

habilita, *a priori*, o professor para desenvolver aulas de forma consciente e confiante em todas as linguagens. Razão que leva ao esquecimento de que Arte, como qualquer outra disciplina, tenha como objetivo a formação de cidadãos críticos, criativos e socialmente engajados.

De acordo com Rocha (2010) uma educação para produção de conhecimento busca formar sujeitos que façam uma leitura crítica da realidade e que sejam capazes de criar outras formas de conhecer e produzir. Nesse sentido, Marques e Brazil (2014) nos alertam que, em nome da eficiência, muitos cursos superiores suprimem práticas problematizadoras, assim

é comum encontrarmos Cursos de Ensino Superior de Dança, Música, Teatro ou Artes Visuais em que são abolidas (ou desconhecidas) as práticas problematizadoras, articuladoras tecidas criticamente em trabalho dialógico entre professores e estudantes. Cursos Superiores que ainda escoram suas práticas num discurso em prol da eficiência, do treino, do aprendizado rápido, ou do mero domínio de uma técnica, justificando tudo isso pela falta de preparo anterior dos estudantes e a suposta inserção deles em um suposto mercado de trabalho (MARQUES; BRAZIL, 2014, p. 70).

Para os autores, não é raro encontrar nas salas de aulas das faculdades de Arte, práticas de ensino que há muito foram reprovadas, impondo o risco de uma retroalimentação da precariedade do ensino de Arte na Educação Básica. Ao contrário, o ensino superior deveria se preocupar, com a formação específica, aprofundada e consciente de pessoas que possam trabalhar com Arte de forma crítica, ética e comprometida. Ainda de acordo com Marques (2014), um ensino de Arte por meio de metodologias problematizadoras, conteúdos integrados, projetos críticos, não encontram espaço nas práticas dos professores universitários. O processo de ensino e aprendizagem não faz parte de seus aprendizados. É evidente que esse dado não representa a totalidade dos cursos. Existem cursos universitários que propõem abordagens inovadoras nas pedagogias de Arte, questões de ensino e propostas metodológicas diversificadas, inclusive implementando a disciplina de mediação, contribuindo para uma formação mais consistente.

Talvez uma alternativa à ilusão da polivalência mencionada na LDB 5692/71 seja a interdisciplinaridade no ensino de Arte. De acordo com José (2013), a interdisciplinaridade pedagógica leva em conta a dinâmica existente na sala de aula, trabalhando com um conhecimento vivo que faça sentido para todos os envolvidos. Um processo pedagógico que esteja fundamentado no diálogo, tanto entre as pessoas quanto entre as disciplinas – e no caso da Arte, entre as linguagens. A mediação e a interdisciplinaridade tem como fundamento o diálogo, o que reconhece o valor de todos os agentes envolvidos e todos os caminhos percorridos. Nesse sentido José nos exorta que

muito mais que destruir as barreiras que existem entre uma e outra [disciplina e no nosso caso, linguagem da Arte], a interdisciplinaridade propõe sua superação. Uma superação que se realiza por meio do diálogo entre as pessoas que tornam a disciplina um movimento de constante reflexão, criação-ação. Ação que depende, antes de tudo, da atitude das pessoas. É nelas, que habita – ou não – uma ação, um projeto interdisciplinar. (JOSÉ, 2013, p. 101)

A interdisciplinaridade pode ser eficaz porque propõe um diálogo a partir do ponto em que se encontra cada um dos agentes envolvidos na ação criadora, gerando novos saberes e novos sentidos. A interdisciplinaridade se conecta com a mediação por permitir que o diálogo seja o motor do conhecimento.

Enquanto esta proposta de ensino não se torna uma realidade nos cursos de licenciatura em Arte e nem nas propostas de formação continuada das redes de ensino, os professores precisam ser os protagonistas de sua própria formação.

Em um sistema que forma mal seus professores, é preciso que o professor persiga alternativas, que tenha consciência de suas fragilidades e busque meios de superá-las. É preciso, como diz Rocha (2010), que o professor adote a própria escola como um local privilegiado no processo de formação do saber. Dito de outra forma, é necessário que o professor tome as rédeas de sua prática pedagógica, sendo ele mesmo o curador de sua formação, que tenha, ele mesmo, uma experiência com a arte, construtor para si mesmo de criticidade e autonomia. Como descreveu, certa vez, Vinícius de Moraes, “... ele desconhecia esse fato extraordinário: que o operário faz a coisa e a coisa faz o operário”.²

Ponto factível é que a busca pela formação por parte dos professores tem acontecido no sentido de se prover essa necessidade. Ainda segundo Barbosa e Coutinho,

a delimitação e o desenho desse campo vêm se configurando de baixo para cima. Com as práticas de mediação buscam-se teorias para fundamentar as experiências e, em razão da necessidade de mediadores para a cena contemporânea, eles próprios têm se organizado em cursos de aprofundamento e principalmente, investido em formações em serviço. Em busca de suprir a ausência de formações específicas, as formações em serviço, ou seja, os processos de formação que acompanham o desenrolar dos trabalhos, configuram-se como uma característica do nosso contexto. (BARBOSA; COUTINHO, 2009, p. 8)

É justamente neste sentido que esta pesquisa quer contribuir, como um sinaleiro que aponte para a necessidade de se encontrar meios tanto para formação pessoal quanto coletiva como uma solução possível.

² MORAES, Vinícius de. O Operário em Construção. In *Antologia Poética*. Companhia das Letras. São Paulo: 2009. p. 311-317.

2.3 A mediação cultural como prática educativa

A mediação é possível de acontecer – e é necessário que aconteça – em situações diversificadas. O segurança de banco deve informar aos clientes com delicadeza e simpatia, a qual setor devem se dirigir; um motorista de carro por aplicativo, quando solicitado, precisa fornecer informações sobre a localidade; um médico precisa explicar ao paciente por que está adotando determinado tratamento; só para citar alguns exemplos. Profissões que outrora se revestiam de uma aura de autoridade, em nossos dias precisaram se transmutar em intercessores. Com o professor a história não é diferente. Seguindo as diretrizes do ofício que desempenha, o professor é pela natureza própria de sua função – incentivador da aprendizagem – convocado a exercer o papel de mediador. Como corolário tem-se que a mediação não deve ser um acessório, eventualmente disponível ao uso, mas um *modus vivendi* incorporado à prática docente, constituindo a sua identidade.

Uma espiada na História nos permite afirmar que a mediação não é nova; ela já acontecia na Grécia antiga. O método socrático já utilizava a mediação como metodologia educativa. Ana Mae reconta essa história de um modo particular quando diz que

o conceito de educação como mediação vem sendo construído ao longo dos séculos. Sócrates falava da educação como parturição das ideias. Podemos, por aproximação, dizer que o professor assistia, mediava o parto. Rousseau, John Dewey, Vygotsky e muitos outros atribuíam à natureza, ao sujeito ou ao grupo social o encargo da aprendizagem, funcionando o professor como organizador, estimulador, questionador, aglutinador. O professor mediador é tudo isso (BARBOSA, 2009, p. 13).

Continua a autora seu pensamento quando apresenta que “o professor mediador é tudo isso”(BARBOSA, 2009, p. 13). Se o leitor nos permite o trocadilho sem que sejamos enfadonhos, diríamos que a mediação não é *pouco*, não é *muito*, é *tudo*; quer dizer, há tempos a função do professor deixou de ser “dar aulas” ou ensinar a alunos. A aula deve ser um encontro para a mediação. Fazendo uso de uma metáfora, Utuari (2018), diz que ao ser questionado de seu destino, um professor de Arte que se dirige ao seu ofício deveria responder: “Vou propor percursos poéticos, estéticos e educativos em arte aos meus educandos” (UTARI, 2018, p. 172). Esse deveria ser o pensamento do professor propositor, que não chega com uma bagagem repleta de informações que devem ser assimiladas pacificamente pela plateia, mas que traz possibilidades exclusivas para cada encontro, uma vez que cada encontro é ou deveria ser um evento extraordinário. Neste sentido, Martins defende que “uma mediação sempre será a articulação entre as histórias pessoais e coletivas dos aprendizes de Arte, enredada na teia sócio-histórica da humanidade nessa área do conhecimento” (MARTINS, 2012, p. 60). Só um

educador sensível e atento reúne as condições necessárias para promover a mediação como uma forma de educação efetiva. Em uma cena do filme: “Sociedade dos Poetas Mortos”³, quando o Professor é interpelado por um dos rapazes sobre o que ele (estudante) perderia se abandonasse o curso, responde prontamente: ‘minhas aulas’.

Mas o que entendemos por mediação? Qual é o seu papel no ensino? Como a mediação deve acontecer no ensino de Arte? Essas e outras questões nortearam os pensamentos descritos a seguir.

2.3.1 Para entender Mediação

O termo mediação tem sido utilizado de várias maneiras nos últimos tempos e com diferentes propósitos. Seja na justiça, na ciência, nas mídias, na tecnologia ou no mundo do trabalho. A ideia de mediação ou da figura do mediador ganha cada vez mais espaço e até pode ser catalogada como palavra de requinte.

Ao elaborar o verbete “Mediação” para o Caderno da Política Nacional de Educação Museal – PNEM, a professora Mirian Celeste Martins, demonstra a origem latina da palavra: *mediatio* do verbo *mediare*, que quer dizer “dividir pela metade”, ou então “estar no meio” (MARTINS, 2018). Segundo a autora, o termo está presente na publicação da Enciclopédia Francesa de 1694. Entretanto, bem antes dessa data, já aparecia na filosofia aristotélica. Para Aristóteles (1987), a justiça seria o principal fundamento da ordem do mundo e, a ela estariam subordinadas todas as virtudes. Em *Ética a Nicômaco*, o filósofo apresenta a ideia de justiça corretiva, um intermediário entre a perda e o ganho. Mas para que isso ocorra seria necessário, segundo seu pensamento, uma terceira pessoa, um interventor que fizesse a mediação. Tal princípio de mediação encontra eco na justiça restaurativa suscitada em nossos dias. De um certo modo, pode se inferir que a figura do mediador na mesa da justiça, tem um papel educativo, de propor às partes em litígio, a consagrada fórmula de Aristóteles: a virtude está no meio, entre o excesso e a falta. Por conseguinte, também nos conflitos, é saudável buscar o equilíbrio entre as reivindicações opostas.

Em contexto contemporâneo e no âmbito do propósito deste estudo, parece pertinente observar a tripartição feita por Martins (2018) apresentando a mediação como conceito, função ou ação.

Enquanto conceito, o termo mediação, se aproxima da ideia de Aristóteles na justiça corretiva, mas pode ser empregado também em processos educativos, relacionando arte e vida,

³ Sociedade dos Poetas Mortos. Peter Weir. Estados Unidos. 1989.

presente nos estudos de pensadores como Vygotsky (2008), Bakhtin (2006), Dewey (2010), Freire (2015), Rancière (2002), entre outros. Nessa perspectiva, o ser humano é visto como um ser histórico e social, inserido em uma cultura, sendo a educação entendida como mediação e diálogo, mas que leva em conta a singularidade de cada sujeito nos processos educativos que podem ocorrer tanto na escola como fora dela.

A segunda compreensão do termo, conforme Martins (2018), refere-se a escavar a função do mediador. Tal ideia estaria por trás de programas e serviços educativos oferecidos pelas instituições culturais, mas também incide no ofício do professor em mediar o conhecimento aos educandos em sala de aula. Para além desses programas, que hoje em dia podem ser elaborados por um curador educativo, é importante destacar o papel dos monitores ou educadores de museu, que têm sido chamados também de mediadores.

Por fim, a mediação enquanto ação está ligada à ideia daquele que se coloca entre o sujeito e o objeto. Desse modo, o mediador é aquele que aproxima os objetos e as manifestações artísticas do fruidor, gerando um encontro autêntico com o conhecimento, com a arte. Esse tipo de mediação tem como objetivo democratizar o acesso aos bens culturais; sendo um convite à estesia; ao aguçamento da percepção; à educação do olhar; a ampliação e troca de saberes; à valorização de diferentes pontos de vista. Fazer mediação nesse sentido, não se resume a ensinar arte, mas provocar encontros com a arte. Esse deveria ser de fato o papel do professor de Arte na escola.

Como se vê, procurar um significado que responda o que é mediação de forma definitiva é esvaziar e empobrecer o debate. A mediação enquanto proposta educativa deve levar em conta diferentes aspectos que passam pela conceituação, compreende sua função, mas que deve ser pensado, sobremaneira, como ação. Em um outro escrito, Mirian Celeste pondera que:

[...] a mediação hoje ganha um caráter rizomático, isto é, num sistema de inter-relações fecundas e complexas que se irradiam entre o objeto do conhecimento, o aprendiz, o professor/mediador/monitor, a cultura, a história, o artista, a instituição cultural, a escola, a manifestação artística, os modos de divulgação, as especificidades, os códigos, materialidades e suportes de cada linguagem artística... Mediação/intervenção que mobiliza buscas, assimilações, transformações, ampliações sensíveis e cognitivas, individuais e coletivas, favorecendo melhores qualidades na humanização dos aprendizes – alunos e professores (MARTINS, 2012, p. 60).

A mediação deve ser entendida como uma vasta teia de significados e possibilidades que abarque diferentes aspectos da vida, contribuindo para o aprendizado cultural da arte. A estrutura rizomática da mediação cultural pode ser entendida como territórios conjugados em

uma cartografia. Esta intuição da cartografia pensada por Martins revela uma tentativa de nomear esses possíveis territórios:

Ação mediadora; Acessibilidade cultural; Cultura visual; Curadoria educativa; Desenvolvimento estético; Espaços potenciais de mediação cultural; Formação docente; Leitura de imagens: metodologias; Leitura de imagens: camadas interpretativas; Mediação cultural nos museus e instituições culturais; Objetos propositores; Patrimônio cultural; políticas e produção cultural; Provocações e contaminações estéticas; Recepção; Silêncios (MARTINS, 2018, p. 227).

Para se propor uma educação assim, é preciso se libertar do jaleco coberto de pó e estar atento às vozes que há tempos clamam por uma educação que tenha a mediação como proposta. Vozes como as de Vigotski⁴ e Paulo Freire no que diz respeito às relações de mediação como um caminho viável.

Nos processos educativos o conceito de mediação está inserido na perspectiva Histórico-Cultural de Vigotski no que diz respeito às relações da mesma forma que ocorrem em Paulo Freire. Sendo assim, este aspecto nos insere na perspectiva de possíveis relações de reciprocidade entre o indivíduo cognoscente e aquilo que deve ser aprendido, conhecido. Toda ação humana é mediada por signos e instrumentos tendo a linguagem como ferramenta. Na teoria Histórico-Cultural descobrimos pistas para compreender a mediação do professor com os seus estudantes e o mundo que os cerca. O olhar aqui apresentado, recai sobre a mediação cultural e envolve a mediação como desenvolvimento do conhecimento e como educação e arte se relacionam.

Na teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Vigotski (2007), aparece a distinção entre instrumentos – que mediatizam a relação do homem com o mundo – e os signos – mediadores nos processos mentais. Tanto os instrumentos quanto os signos auxiliam o indivíduo em sua ação no mundo. De acordo com essa teoria, toda ação humana é mediada por instrumentos; a linguagem ocupa lugar de destaque na mediação; todo fenômeno psicológico se baseia na relação social em um contexto histórico; a cultura é parte essencial da construção da natureza humana.

Vigotski (2007) não faz concessão a nenhum processo de aprendizagem de ligação direta entre o sujeito (consciência) e o objeto (realidade). Em lugar disso, valoriza a mediação enquanto potência de estabelecer as possibilidades de reelaboração da realidade. Realidade que, segundo o próprio Vigotski, só pode ser compreendida quando colocada como um elo em que o signo, a atividade e a consciência passam a interagir socialmente. Exatamente por isso, a mediação permite a aquisição de funções superiores do conhecimento. Levando em

⁴ A grafia Vigotski foi adotada pela ocorrência de tradução das obras no Brasil a partir de 2007.

consideração as possibilidades surgidas da mediação, chega-se ao estágio em que: o sujeito passa a dominar o seu próprio comportamento, afere às funções superiores a tarefa de delegar a emancipação da consciência, expandindo assim, suas potencialidades subjetivas, que podem vir a modificar a própria realidade.

No pensamento de Vigotski (2007) a escola é um local privilegiado onde a intervenção pedagógica pode acontecer de maneira intencional, promovendo o processo de ensino e aprendizagem. Cabe ao professor fornecer as condições e as ferramentas necessárias para que o desenvolvimento cognitivo aconteça de maneira apropriada. O papel do professor é de um mediador e não de um protagonista na ação pedagógica. Uma mediação que não incida em atividades mecânicas, repetitivas, mas que ofereça desafios aos estudantes.

Concernente à concepção de Freire (2014) acerca da mediação, é sabido que sua compreensão se une aos processos educativos. O autor propõe uma mudança na relação professor-aluno. Para ele, a educação que acontece na sala de aula não deve ser verticalizada, centrada na figura do professor como detentor do conhecimento. A esse tipo de educação, Freire denomina “educação bancária”, uma vez que o professor apenas deposita o conhecimento na cabeça do aluno, na espera de, no final do processo, poder sacar de lá tudo que foi depositado. Em um ambiente assim, a única forma de interação possível é entre o professor e o conteúdo. Ao contrário disso, o pensador brasileiro defende que a educação deva ser libertadora. Para que isso aconteça, é preciso que o professor se faça acessível, disposto a dialogar com os educandos e passe a atuar como mediador entre os educandos e o conhecimento presente no mundo em volta.

Na busca por uma educação libertária, Freire (2016) concebe uma forma de ensino em que educador e educando aprendem juntos, o significado do mundo tendo o diálogo como premissa.

O diálogo é o encontro entre os homens, intermediado pelo mundo, para nomear esse mundo. Se é por meio da palavra, ao nomear o mundo, que os homens o transformam, o diálogo se impõe como o caminho pelo qual os homens encontram o significado de serem homens. Logo, o diálogo se constitui como uma necessidade existencial [...] não pode se limitar ao fato de uma pessoa “depositar” ideias em outra, como também não pode se tornar uma simples troca de ideias, que “seriam consumidas” por aqueles que estão conversando. Também não consiste numa discussão hostil [...] na imposição da própria verdade (FREIRE, 2016, p. 135-136).

O diálogo configura uma forma de interação entre professor e aluno, deveras primordial, de tal sorte que essa interação não pode ser estabelecida de forma autoritária, procurando de qualquer maneira uma opinião que seja a única verdadeira, ou mesmo que o pseudo diálogo se resuma a uma conversa desprovida de criticidade.

À medida que o professor atua como mediador tanto professor quanto educandos, educam-se mutuamente, mediatizados pelo mundo, assim, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2014, p. 95).

Assim, percebemos em Freire (2014) uma proximidade com o conceito de mediação apresentado por Vigotski (2007). Pequenas nuances separam os dois. Freire (2014), o enfoque recai sobre a educação fundada no diálogo, tendo o professor e o mundo como mediadores, os elementos de ligação com o conhecimento. Em Vigotski percebe-se a educação transformadora da realidade com a exigência da interação social amarrada a três dimensões: signo, atividade e consciência. Dadas essas diferenças, é difícil delimitar a fronteira entre o pensamento de Vigotski e Paulo Freire, uma vez que ambos valorizam o mundo como mediação, o aprendiz como sujeito histórico e o processo dialético como metodologia de aprendizagem. Com eles aprendemos dialeticamente, a valorizar tanto o acerto quanto o erro no avanço da aprendizagem. Ainda ressoam em nossos ouvidos suas vozes que a aula não termina depois dos 50 minutos.

Eles nos alertaram que a educação deve ser, fundamentalmente, uma prática dialógica. Pois, é no interior do diálogo que brotam as intuições, percepções e descobertas. Razão suficiente para a pergunta: por que será que o educador Sócrates de Atenas, propunha o diálogo como método de aprendizagem?

Evidentemente, é bom e justo salientar que em educação não existem receitas (ingredientes e modo de fazer, tempos intermediários entre os procedimentos). Em lugar disso, requer-se envolvimento. Educar é como caminhar. Na medida em que se avança, surgem novas paisagens, para novas descobertas e o mais estimulante: o irromper de perguntas que até então não foram elaboradas. Todavia, Paulo Freire e Vigotski não deveriam ser contemplados, senão que incorporados no cotidiano escolar.

2.3 Experiência com a arte

Como vimos, a formação dos professores de Arte está na pauta das discussões pedagógicas, mas não goza do mesmo entusiasmo no acervo legal e sua inovação ainda aparece tímida, em muitos setores do mundo acadêmico. Contudo, falar da pesquisa em Arte envolve questões em torno de sua compreensão: como estudar, ensinar e, sobretudo, como produzir arte? Quer dizer, pesquisar equivale a ter uma experiência com a arte.

Assim sendo, parece pertinente valorizar a filosofia da Arte de Dewey (2010), embora ela tenha sido elaborada no início do século passado. O pensamento de Arte como experiência de Dewey (2010), nos mostra que o trabalho artístico acontece em todo o organismo humano,

começando no devaneio e no pensamento imaginativo. Mas para que a experiência aconteça, é necessário um ordenamento; precisa que o artista tenha domínio de saberes específicos; saberes contidos no fazer artístico. Por conseguinte, na tomada de consciência rumo à experiência estética, é necessário compreender o processo de elaboração da obra de arte como um todo, ou seja: desde a imaginação, passando pela técnica, até a obra em si.

Dewey compõe sua teoria, fundamentalmente em torno da experiência estética ligada ao ato criador. Para ele, tal evento é a maneira mais elaborada de atingir o conhecimento, uma vez que, potencializa e agrega processos cognitivos. O estético, como assegura Dewey (2010, p. 125), unifica o desenvolvimento “esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa”. Pensar a arte não é ter por regra o devaneio do pensamento, tampouco o mero emprego de técnicas de produção. Trazendo para a formação do professor, bom não é aquele que domina os conhecimentos artísticos, nem as técnicas do fazer arte, mas aquele que tem uma experiência estética. É na vida cotidiana e nas ações concretas que são estabelecidas de maneiras diversas as experiências significativas.

De acordo com Wosniak (2016, p. 261), “a experiência educativa é uma experiência inteligente (intelectual) da qual participa o pensamento. É através dele que se passa a perceber as relações e a continuidade antes despercebidas”. Sendo assim, educação é um processo de construção da experiência, atribuindo sentidos e habilitando escolhas futuras. Entender a arte como uma experiência é pressupor práticas educativas dialógicas, que levam em conta a reflexão crítica do contexto e do sujeito, seja ele, artista, professor, pesquisador, ou as três coisas ao mesmo tempo.

O pensamento de Dewey ressalta a importância da experiência estética como algo fundamental no desenvolvimento humano, sem desvincular a imaginação e a criação do pensamento intelectual. Para Wosniak (2016, p. 267), “Dewey considera a criatura viva em toda a sua totalidade, cabendo uma filosofia que compreenda a articulação do homem com o seu meio, onde a experiência é a ‘chave-mestra’ para revelar a vitalidade unificada da experiência singular e estética entre o homem e a arte”. Sendo assim, a obra de arte teria como função unificar a vida humana, ampliar e aprimorar suas inquietações.

Ter consciência dos contornos gerados pela presença da arte na própria vida – fato de grande relevância na formação do professor – é uma necessidade de primeira ordem. Entretanto, para que isso aconteça, é necessário um ato de vontade pessoal. Segundo Coutinho (2004, p. 745), “a construção de nossa história de vida com a arte depende de um movimento voluntário de reflexão e apropriação das múltiplas e significativas experiências com a arte que

acumulamos ao longo da vida”. Ter consciência da presença da arte na própria história e não ficar refém de si, das próprias certezas, razões, ideias. Pois, como diz Machado,

para aprender, é preciso se desapegar do conhecido, o que não significa fazer tabula rasa, apagar, jogar fora o que se sabe. É necessário saber escolher, dentro da experiência-bagagem o que pode ser aproveitável para a invenção do presente. Saber escolher é saber aprender a aprender: definir critérios, encontrar pontos de referência, visualizar contextos, perceber relações entre diferentes ordens de dados. (MACHADO, 2012, p. 196).

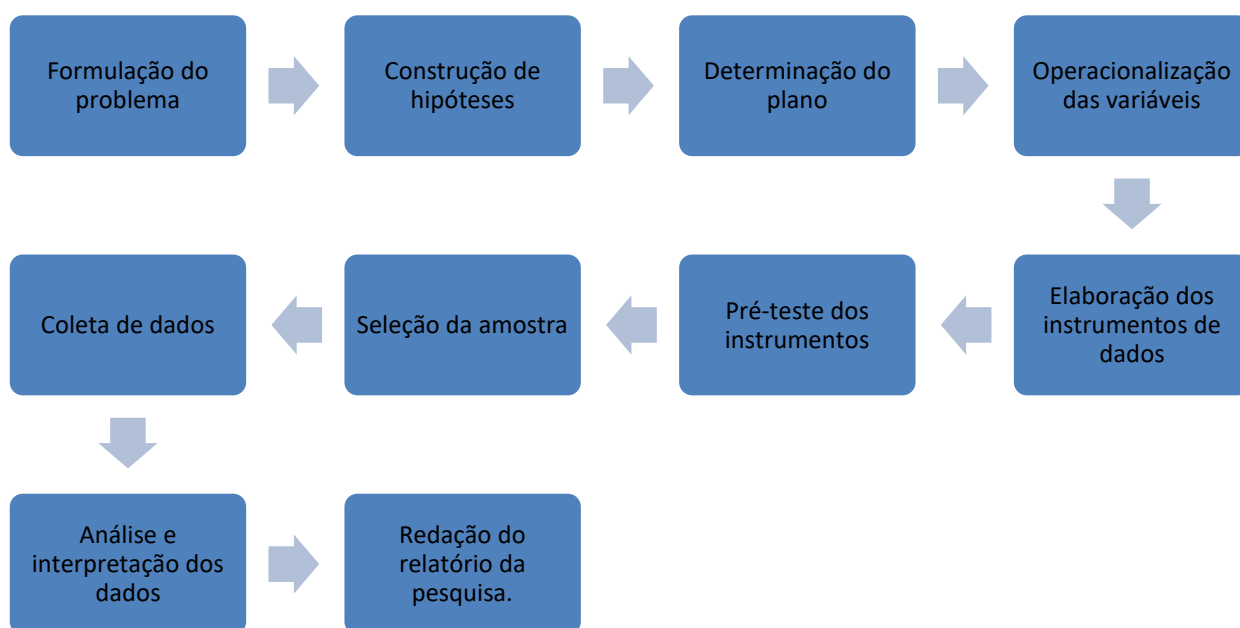
O que já se sabe pode ser de grande valia na prática pedagógica do professor, e como um baú que, quando revirado revela tesouros esquecidos, a memória pode ajudar a entender a origem de certos apegos, determinadas práticas e ações, trazendo novos eixos significativos para um modo próprio de aprender. Como diz Coutinho (2004), ter uma experiência é uma ação reflexiva do sujeito no mundo, situado no ato da experimentação e ao mesmo tempo no efeito de experimentar, tanto no sujeito quanto no objeto. A experiência é geradora de conhecimento. A experiência não se esgota em si, pois se ela for bem vivida, serve de parâmetro para muitas outras.

3. METODOLOGIA

A construção desta pesquisa teve como escolha metodológica tomar uma direção que considere os objetivos gerais e específicos estabelecidos. De acordo com Gil (2002, p. 17), uma pesquisa científica pode ser entendida como um “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Segundo esse autor, a necessidade da pesquisa surge quando não há informações capazes de responder a um problema. Haveria, então, duas razões para se realizar uma pesquisa: razões de ordem intelectual e razões de ordem prática. Por isso, o conceito de pesquisa deve estar ligado aos procedimentos metodológicos coerentes de modo que sua realização seja produtiva.

Para Gil (2002), conforme descrito na figura 1 – um diagrama do fluxo de pesquisa – na sua elaboração é preciso levar em consideração as etapas necessárias ao seu desenvolvimento, que podem ser adaptadas, caso o pesquisador julgue pertinente.

Figura 1 – Diagrama do fluxo de pesquisa



Fonte: Adaptado de Gil (2002, p. 21)

Para este estudo decidiu-se pela pesquisa qualitativa. Trata-se de uma modalidade de estudos que busca responder às questões sobre aspectos subjetivos que muitas vezes não podem ser quantificados, pois, como diz Minayo (2001, p. 21), “ela trabalha com universo de significados, motivos, aspirações, valores, atitudes”. Portanto, tendo em vista os objetivos dessa pesquisa centrados no campo da subjetividade, a pesquisa qualitativa surge como um instrumento adequado.

3.1. Participantes

A população participante alvo desta pesquisa foi composta de professores de Arte de uma rede municipal de ensino, atuantes nos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental. No primeiro momento, o convite para participar da pesquisa foi estendido a todos os professores, e o critério consistiu na adesão voluntária. Todavia, dos aproximadamente 90 professores de Arte da rede, um total de 68 responderam ao Questionário, o que corresponde a 75% dos docentes. Destes, 08 foram convidados a participar da Entrevista Semiestruturada segundo critérios que serão abordados mais à frente. Mais uma vez foi feito o convite a todos os professores para integrar o Grupo de Discussão e desta vez 18 aceitaram participar.

Para Gil (2002, p. 208), “a amostra da população num estudo de corte é selecionada em função de apresentar características que possibilitem a investigação da influência de determinada exposição na ocorrência de determinado fenômeno”. O autor defende que uma amostra selecionada rigorosamente, terá condições de aproximar os resultados obtidos dos resultados encontrados, caso fosse possível pesquisar todos os elementos do universo. De igual modo, não é o tamanho do grupo que determina a qualidade do trabalho, senão a qualidade das informações adquiridas tendo em vista os modelos de construção que diferencia a pesquisa.

O critério de participação da primeira etapa desta pesquisa, o questionário, se deu, a princípio, por adesão, ou seja, todos os professores de Arte da rede estudada foram convidados. Para a segunda etapa, a entrevista, foram selecionados 08 professores com diferentes perfis, com graduação realizada presencialmente ou em EaD; com pouca experiência ou muita experiência pedagógica; com ou sem vivência artística, que fizeram licenciatura em Arte como primeira ou como segunda licenciatura, ou seja, a escolha foi por ter um grupo heterogêneo.

Para o grupo de discussão, terceira etapa, foi feito um convite mais uma vez a todos os professores da rede. Esperava-se o aceite de cerca de 15 a 20 professores e 18 entre eles aceitaram participar.

O município escolhido para o presente estudo conta com uma rede de ensino que atende o Ensino Fundamental em 49 escolas, duas escolas foram inauguradas durante a pesquisa, atendendo, segundo os dados do censo escolar do portal do INEP do ano de 2019, o total de 37.130 alunos neste seguimento em modalidade parcial e integral de ensino. Para esta pesquisa, foram considerados os professores especialistas de Arte que atuam no Ensino Fundamental.

3.2. Instrumentos de Pesquisa

Para esse estudo, foram utilizados os seguintes instrumentos:

1. Questionário estruturado aplicado aos professores participantes;
2. Entrevista semiestruturada com professores selecionados.
3. Grupo de discussão.

3.2.1 Questionário

Segundo Fonseca (2002), o questionário estruturado é um instrumento de coleta de dados constituído por perguntas sequenciadas que tem como objetivo fazer uma investigação a respeito de opiniões, interesses e experiências pessoais dos participantes. Para Gil (2002), o questionário é constituído por um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado.

O questionário aplicado nessa pesquisa foi encaminhado aos participantes como um formulário eletrônico e direcionado aos professores da rede em estudo, contendo 33 perguntas fechadas e 07 abertas.

O questionário foi dividido em três partes. De início investigou-se dados gerais dos participantes com intuito de traçar o perfil do grupo pesquisado. Em seguida, foram levantados dados sobre a formação e atuação profissional dos participantes e por fim, tratou-se das ideias e práticas de mediação desenvolvidas no fazer docente do grupo.

O questionário encontra-se, na íntegra, no Apêndice A.

3.2.2 Entrevista

Quanto à entrevista, Gil (2002) entende que essa é uma ferramenta para coleta de dados em que duas pessoas estão envolvidas numa situação "face a face" e em que uma delas formula questões que devem ser respondidas pela outra. A entrevista semiestruturada caracteriza-se como uma técnica de coleta de dados que tem como premissa a interação e o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. Uma vantagem desse tipo de instrumento é que o entrevistado fica à vontade para falar livremente do tema.

No caso desta pesquisa, a entrevista teve como objetivo: conhecer os processos de aproximação com a arte; compreender o percurso de formação como professor; perceber o que os professores entendem por mediação; notar as estratégias de mediação usadas pelos entrevistados.

A entrevista individual permitiu que, a partir do mesmo conjunto de perguntas replicadas com os diferentes entrevistados fosse possível obter uma gama de opiniões, posicionamentos, trajetórias e saberes com a arte.

Se por um lado a entrevista serve para que o pesquisador possa colher dados a partir do discurso dos entrevistados, por outro evidencia o valor da linguagem e do ato de fala na construção de uma relação dialógica na pesquisa.

O roteiro para a entrevista encontra-se, na íntegra, no Apêndice B.

3.2.3 Grupo de Discussão

Outro instrumento de coleta de dados escolhido para favorecer a compreensão das percepções dos participantes sobre as trajetórias de aproximação e vivência do professor com a arte para essa pesquisa, foi o grupo de discussão. De acordo com Weller (2010), o grupo de discussão se constitui como um instrumento interessante na construção de diferentes meios sociais e o *habitus* coletivo do grupo.

Assim como ocorre na entrevista, o grupo de discussão permite que os participantes da pesquisa se expressem de maneira espontânea, dando a conhecer seu modo de enxergar a realidade e oferecendo suas impressões sobre o próprio entendimento, permitindo que o pesquisador e os demais interlocutores tenham acesso aos dados analisados no estudo. Contudo, diferente da entrevista, em que as ideias são colocadas de maneira individual, no grupo de discussão, a proposta é favorecer uma narrativa colaborativa. Concordando com essas ideias, Weller (2013, p. 58) afirma que “os grupos de discussão, como método de pesquisa, constituem uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos”. Por isso mesmo, nos grupos de discussão a dimensão coletiva é construída, mesmo que cada participante apresente suas visões de mundo de maneira singular.

Nesta pesquisa, realizou-se 01 encontro do grupo de discussão com os mesmos docentes, com os objetivos de elaborar, por meio da interação de seus participantes, um discurso coletivo sobre mediação; promover um ambiente interativo de construção de narrativas sobre práticas de mediação; agenciar uma troca de saberes no sentido de colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças e atitudes sobre mediação cultural. Os participantes com suas falas puderam construir o sentimento de pertença do grupo, fazendo com que o mesmo não fosse visto com fim último da proposição, mas um caminho para compreender as percepções grupais sobre o tema pesquisado.

Deflagradas as restrições da pandemia, tanto as entrevistas, quanto o grupo de discussão ocorreram em uma sala virtual remota.

3.3. Procedimentos para Coleta de Informações/dados

Uma vez que a pesquisa foi realizada com seres humanos para a coleta de dados necessitou-se da submissão do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), colegiado interdisciplinar e independente com função pública e que tem por finalidade defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. A pesquisa foi aprovada no CEP com número CAAE 40604020.4.0000.5501.

Com a aprovação no CEP, seguiu-se para a próxima etapa, angariando a autorização da Secretaria de Educação e Cidadania do município em estudo, em carta assinada pela Secretária de Educação na data de 16 de dezembro de 2020.

Foi solicitado que cada participante da pesquisa assinasse um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE), sendo-lhes assegurado o sigilo de identidade e o direito de poder desistir da pesquisa se assim desejassem, a qualquer tempo.

Em uma etapa prévia, foi feita uma pesquisa bibliográfica consultando a base de dados da SciELO, CAPES, UNITAU e USP, com o intuito de localizar teses, dissertações e artigos que corroborassem com os termos pesquisados neste estudo. O material selecionado foi avaliado e organizado em tabelas para facilitar o acesso e sistematização do pesquisador.

O Questionário foi estruturado como um formulário eletrônico, compartilhado individualmente com os cerca de 90 professores de Arte da rede por meio de aplicativo de mensagens pelo número pessoal de telefone coletado no grupo de *WhatsApp* oficial de professores. O questionário ficou disponível entre os meses de junho a setembro de 2021.

Inicialmente a proposta seria que após o Questionário, fosse realizado o Grupo de Discussão e na sequência as Entrevistas, porém devido aos aceites e recebimento dos questionários resolveu-se partir primeiramente para as entrevistas, de modo que os professores que haviam respondido à questão sobre se aceitariam fazer parte das próximas etapas da pesquisa pudessem já participar da entrevista.

As entrevistas com os professores selecionados ocorreram entre os meses de setembro e outubro de 2021 e foram realizadas de acordo com a disponibilidade de cada um, levando em conta a anuência da Secretaria de Educação do município em estudo. Essas entrevistas aconteceram fora do horário de trabalho e de formação, em horários estabelecidos em acordo com os professores entrevistados, transcorrendo de forma tranquila. Os encontros entre o pesquisador e os entrevistados aconteceram fazendo-se uso de recurso de reuniões remotas. Neste caso, foi utilizado o *google Meet*.

Após o período em que transcorreram as entrevistas, no mês de outubro de 2021, aconteceu o encontro para o Grupo de Discussão (GD) em sala virtual de forma *online*, também por meio do aplicativo *Google Meet*. Anteriormente foi enviado de maneira individual aos professores, por meio de aplicativo de mensagem, o *link* de um formulário para a inscrição. Esse formulário foi respondido por 23 professores, sendo que 18 participaram do encontro do GD. O encontro versou sobre temas relacionados às práticas de mediação promovidas pelos professores em sala de aula.

Tanto as entrevistas quanto o grupo de discussão foram gravados e os arquivos transcritos, verificados e tratados no *software* IRaMuTeQ. Os mesmos ficarão armazenados com pesquisador por um período de cinco anos.

Segundo a Resolução CNS 466/2012, “toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. Em relação aos riscos físicos, na pesquisa em questão, esses foram mínimos, uma vez que os participantes não precisaram se deslocar para participar de qualquer etapa da pesquisa. Entretanto, havia a possibilidade de que sofressem danos de dimensões, psíquica, moral, intelectual, social, cultural em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente, como, a possibilidade de sofrer constrangimento ao responder ao questionário, participar da entrevista ou do grupo de discussão. O dano eventual poderia ser imediato ou tardio, comprometendo o indivíduo ou a coletividade. Entretanto, para evitar que estes ocorressem, foi garantido nesta pesquisa o anonimato. Para isso, foram utilizadas maneiras de identificação sem que fossem revelados os nomes das pessoas que participaram da pesquisa, mantendo o sigilo de todos os envolvidos.

Caso existisse algum dano aos participantes, foi garantido aos mesmos procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização.

Quanto aos benefícios decorrentes de sua participação na pesquisa, consistem na compreensão de como os professores entendem o processo de ensino e aprendizagem em Arte na relação dialógica com os estudantes, bem como a possibilidade de se elaborar práticas significativas para o ensino de Arte.

3.4. Procedimentos para Análise de informações (dados)

Como procedimento para Análise de informações (dados) foram adotados 4 princípios: (i) análise do questionário, (ii) análise das entrevistas, (iii) análise do grupo de discussão, e (iiii) cruzamento de dados. Cada um tem sua relevância e serão abordados conforme ocorrência para o desenvolvimento desta pesquisa.

3.4.1 Análise do questionário

Em um primeiro momento, foi realizada uma análise das respostas do Questionário, considerando uma perspectiva descritiva, apresentando estes resultados em função das temáticas referentes ao perfil sociodemográfico, formação e atuação profissional, trabalho com arte e a compreensão sobre a questão da mediação cultural de arte a partir do referencial teórico estudado.

Na sequência foi feita uma análise das respostas do Questionário. Para isso foi considerado uma perspectiva descritiva fazendo uso das figuras do *Excel* com o intuito de auxiliar nas análises quantitativas – calculando média e percentual, entre outros – quando se tratava de questões fechadas.

Para o exame das questões abertas, foi feita uma leitura analisando e sinalizando contribuições relevantes com anotações das informações que mais chamaram atenção. Outro recurso utilizado para a análise das questões abertas foi a criação de nuvens pelo aplicativo *wordcloud*.

Buscou-se apresentar os resultados em função das temáticas referentes ao perfil sociodemográfico, formação e atuação profissional, trabalho com arte e a compreensão sobre a questão da mediação cultural de arte considerando o referencial teórico estudado.

3.4.2 Análise das entrevistas

Em seguida se realizou uma análise das narrativas dos professores advindas das Entrevistas e do Grupo de Discussão.

As entrevistas foram transcritas fazendo a correção de todo arquivo, corrigindo os possíveis erros de digitação, buscando uniformizar as siglas e as palavras compostas, sempre com o cuidado de preservar o discurso dos participantes. Depois desse tratamento inicial, os arquivos foram inseridos no IRaMuTeQ e tratados por ele lexicalmente. Cabe destacar que este tratamento inicial foi realizado de forma separada.

Tendo em vista a análise qualitativa inicial dos dados coletados nas entrevistas, foi empregado o *software* IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). Esse programa é desenvolvido a partir da linguagem *Python* e utiliza funcionalidades providas pelo *software* estatístico R. Em nosso país, sua utilização se dá a partir do ano de 2013, inicialmente em pesquisas de representações sociais, mas não tardou até que fosse usado também em outras áreas, colaborando com a divulgação de inúmeras probabilidades de processamento de dados qualitativos, documentos, entre outros

(CAMARGO; JUSTO, 2015). Esse programa digital possibilita ainda diferentes tipos de análise textuais de dados, desde as mais simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude); organiza a classificação do vocabulário de modo compreensível facilmente e visualmente clara, permitindo obter o perfil dos participantes da pesquisa, suas ponderações e posicionamentos perante o tema pesquisado.

Dentre as possibilidades oferecidas pelo programa, foi usada a Classificação Hierárquica Descendente, verificando-se por meio dela os agrupamentos identificados pelo *software* conforme os discursos dos entrevistados, além dessa funcionalidade, foi usado ainda a nuvem de palavras, análise de similitudes, e os dendrogramas. Esses instrumentos foram usados pela facilidade de interpretar os dados e pela possibilidade de fornecer informações que passam pela identidade visual.

Perante o agrupamento das Classes de Palavras efetivado pelo *software*, foi feita a análise dos extratos de fala dos professores que pertencem a cada uma das classes, buscando identificar as temáticas presentes em cada uma delas. Tendo em mãos o agrupamento em Classes de Palavras realizado pelo programa, procedeu-se com a Análise de Conteúdo, baseada nas ideias de Franco (2005), dado que a esta pesquisa interessa compreender o conteúdo presente na fala dos participantes. De acordo com Souza (2018), o uso do IraMuTeQ não substitui o papel do pesquisador, uma vez que ele continua sendo o condutor da pesquisa. O que o *software* faz é valorizar o seu trabalho, pois possibilita a interpretação dos resultados já processados com rigor científico. Dessa forma, o IraMuTeQ mostrou-se uma ferramenta de informática muito útil, digna de crédito e adequada para a análise textual, qualificando o processo de pesquisa, cabendo ao investigador fazer a análise de conteúdo dos resultados.

3.4.3 Análise do Grupo de Discussão

A análise dos discursos dos participantes do Grupo de Discussão seguiu procedimentos similares aos da entrevista. Foi feita a transcrição dos diálogos do Grupo de Discussão, e após essa etapa, iniciou-se a análise de dados, também usando como base os preceitos de uma abordagem de pesquisa qualitativa, norteada pelos seguintes passos: organização e preparo dos dados para a análise; leitura dos dados para avaliação do conteúdo transcrito; análise do processo de codificação por meio do software IRaMuTeQ; uso do processo de codificação a fim de delinear os temas para análise com avaliação das classes oferecidas no dendrograma; noção de como e os temas são representados na narrativa qualitativa e por fim, a extração da

significação dos dados e apresentação dos resultados analisados pelo pesquisador, por meio de sua interpretação pessoal, à luz da literatura consultada, tendo como base as ideias de Franco (2008) sobre Análise de Conteúdo. A autora pondera que esse procedimento pode ser entendido como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que usa procedimentos de sistematização e objetivos de definição do conteúdo.

Quanto às funções oferecidas pelo programa, para análise do Grupo de Discussão foram usadas as mesmas, sendo: Classificação Hierárquica Descendente, a nuvem de palavras, análise de similitudes e os dendrogramas como procedimentos muito similares.

Mesmo que os participantes das entrevistas e do grupo de discussão fossem os mesmos, sendo que muitos dos entrevistados participaram também do grupo de discussão, a opção de fazer a análise em separado deveu-se ao fato de que a condução de cada um desses instrumentos aconteceu de forma diferente. Enquanto as entrevistas contaram com perguntas previamente elaboradas pelo pesquisador, os debates no grupo de discussão foram acerca das atividades práticas de mediação, tendo como provocador os pensamentos dos teóricos sobre a mediação. Uma vez que a configuração de cada uma dessas propostas foi diferente, obteve-se resultados diferentes, sendo necessário um exame que fizesse a distinção entre ambos.

3.4.4 Cruzamento de dados

Como derradeira proposição de análise dos resultados, foi feita uma triangulação de dados dos resultados do questionário, das entrevistas e do grupo de discussão, buscando estabelecer a relação entre eles nas temáticas oferecidas sem descuidar das análises já feitas e do referencial teórico estudado.

De acordo com Minayo (2010), a Triangulação é utilizada na realização de pesquisas quantitativas e qualitativas para análise do “contexto, da história, das relações, das representações [...], visão de vários informantes e o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação” (MINAYO, 2010, pp. 28-29).

A Triangulação dá condições para que o pesquisador possa fazer uso de variadas técnicas procurando expandir o entendimento sobre o objeto de pesquisa. A triangulação traz em voga o imbricamento de aspectos analíticos, permitindo a reflexão dos dados coletados com maior percepção dos resultados apontando um aspecto cientificista da pesquisa.

Para a representação gráfica do cruzamento de dados foram feitas cartografias com os termos presentes nas Classes de Palavras que foram relacionadas. De acordo com Passos, Kastrup e Escossia (2009), a cartografia permite o estabelecimento de estratégias de

investigação qualitativa buscando problematização da subjetivação descentrada da interioridade, como movimento, formada no entrecruzamento de determinações várias, que dão forma simultaneamente ao campo social e aos modos de experimentar a condição de sujeito.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esse capítulo apresenta uma análise dos resultados obtidos a partir dos instrumentos empregados para coleta de dados – Questionário, Entrevista e Grupo de Discussão – tendo em vista os objetivos da pesquisa. Na primeira sessão tem-se um relatório do perfil dos participantes caracterizando sua demografia, condições sociais e profissionais. Dados obtidos via questionário. Nas sessões subsequentes, foi feito o cruzamento de dados a partir dos temas advindos dos instrumentos.

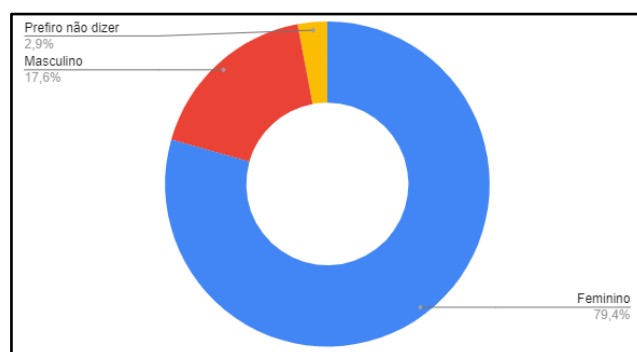
4.1 Um retrato dos professores

Professores são antes de mais nada indivíduos que possuem uma dimensão pessoal. De acordo com Gatti (2019), é de extrema importância conhecer os professores não apenas em sua dimensão profissional, mas como pessoas, percebendo como suas experiências e vivências pessoais interferem em sua vida profissional. Perspectiva abordada, também, por Nóvoa (2017).

4.1.1 Caracterização dos participantes

Quando perguntado sobre a identidade de gênero, 79,4% dos respondentes declararam-se do gênero feminino; 17,6% masculino e 3% preferiram não dizer, conforme a figura abaixo.

Figura 2 – Gênero dos participantes



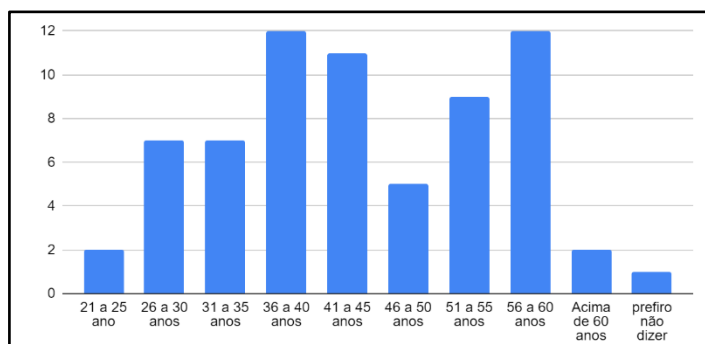
Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com o que diz Gatti (2019), a docência é associada à perspectiva do cuidado, por isso mesmo seria uma atividade adequada para mulheres. A predominância das mulheres em uma disciplina que se dedica ao desenvolvimento do sensível como é o ensino de Arte, por sua vez, não estaria fora dessa perspectiva.

A figura 3 apresenta informações relativas à faixa etária dos participantes. Pode-se observar uma grande variedade de idades, entretanto observa-se maior concentração nas faixas etárias que vão de 36 a 40 anos; e de 56 a 60 anos, cada uma contando com 12 professores. Em

seguida temos os professores situados de 41 a 50 anos e de 51 a 55 anos de idade com 11 e 9 professores respectivamente.

Figura 3 – Idade dos participantes

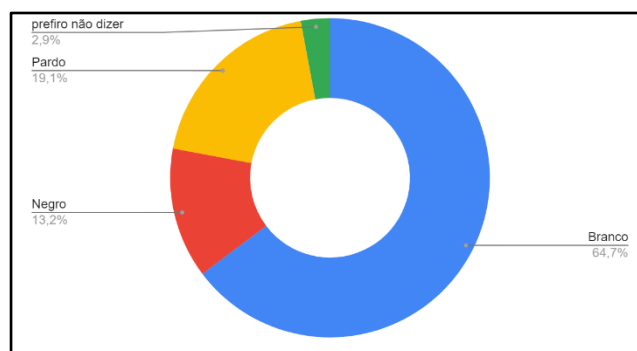


Fonte: Dados da pesquisa

Os dados apontam que os professores da rede têm em média 40 anos de idade, replicando, a mesma média de idade dos professores do Brasil, segundo pesquisa de Hirata (2019). Essas informações indicam ainda que os professores se encontram em diferentes momentos da existência, possuindo diferentes experiências de vida, o que poderia favorecer um enriquecimento mútuo, caso haja possibilidade de troca.

Quanto ao grupo étnico-racial com o qual os participantes se identificam, percebe-se uma predominância de “branco”, como é possível observar na figura 4.

Figura 4 - Grupo étnico-racial



Fonte: Dados da pesquisa

Estes dados estão em consonância com os estudos de Ristof (apud GATTI, 2019, p. 162). O autor faz uma comparação entre as informações do Enade e os dados do Censo Demográfico de 2010 e constata que “enquanto os negros constituem o segmento majoritário do país, com 51% dos seus habitantes [...] e a fatia dos brancos equivale a 48% da população, no ensino superior são os estudantes brancos que constituem a maioria: 65%”. A presença em maior número de estudantes brancos em cursos superiores no país coincide com o maior número

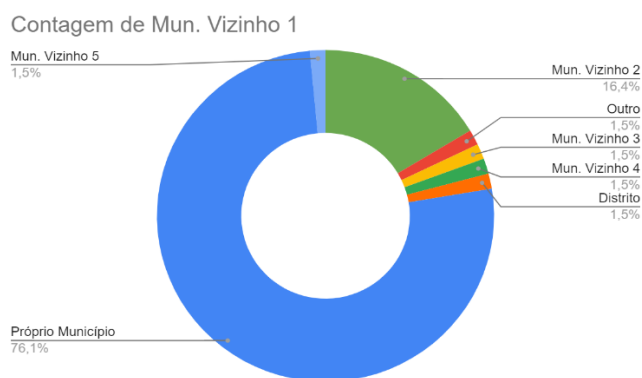
de professores brancos na rede pesquisada. A realidade da rede está muito próxima da situação nacional de acordo com as pesquisas de Hirata *et al*

portanto, em sua maioria, os professores são mulheres brancas que cursaram educação superior e possuem em torno de 40 anos de idade. Essas características são mais frequentes entre os professores do que na população geral entre 25 e 50 anos, na qual as mulheres são 52%, os brancos são 43%, os formados com graduação na educação superior, 18%, e a média de idade é um pouco menor, 37 anos (HIRATA *et al*, 2019, p. 185).

Nesse sentido, a realidade do corpo docente da rede pesquisada é, de certa forma, um retrato da realidade dos docentes do Brasil.

Foi perguntado quanto ao município em que residem. A maioria, 74%, revelou residir no mesmo município onde a rede se encontra.

Figura 5 - Município em que reside



Fonte: Dados da pesquisa

Não há uma legislação municipal que determine ou que favoreça que o professor resida perto da escola. Entretanto, à medida que vai avançando na carreira, ele consegue remoção para uma escola que lhe seja favorável. Uma vez que a rede pesquisada fica em um município de médio porte, capital de uma região metropolitana, cortada por várias rodovias, as distâncias a serem percorridas são grandes, de modo que, morar no mesmo município nem sempre é garantia de residir perto do trabalho.

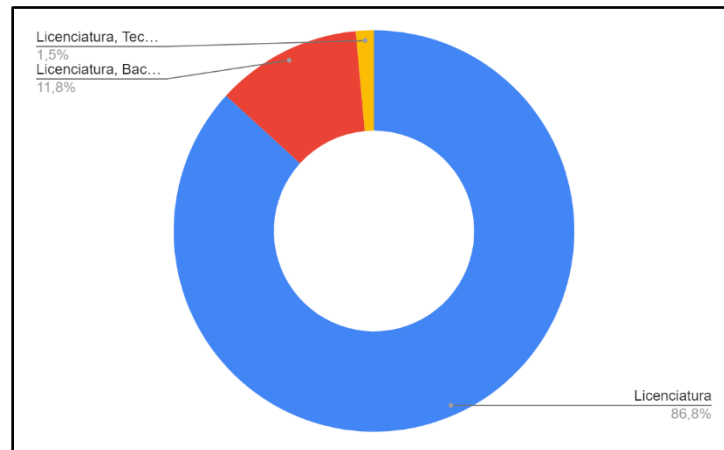
4.1.2 Formação profissional

A formação em um curso superior pode enriquecer o *curriculum vitae*, para quem deseja uma colocação no mundo do trabalho. Algumas profissões, inclusive, têm essa condição como exigência para o ingresso, como é o caso do magistério. A formação profissional do professor tem sido tema de muitos estudos desde a década de 1980. De acordo com Abrucio (2016), é urgente uma reformulação e reforço do ofício do professor, desde a formação inicial até a

prática propriamente dita. Isso só será possível se houver uma maior integração entre o que se aprende na Educação Superior e o que se efetiva nas escolas.

Em termos de formação profissional, a figura 6 apresenta o tipo de graduação cursado pelos professores se somente Licenciatura, se Licenciatura e Bacharelado ou se Licenciatura e tecnólogo.

Figura 6 – Tipo de Graduação



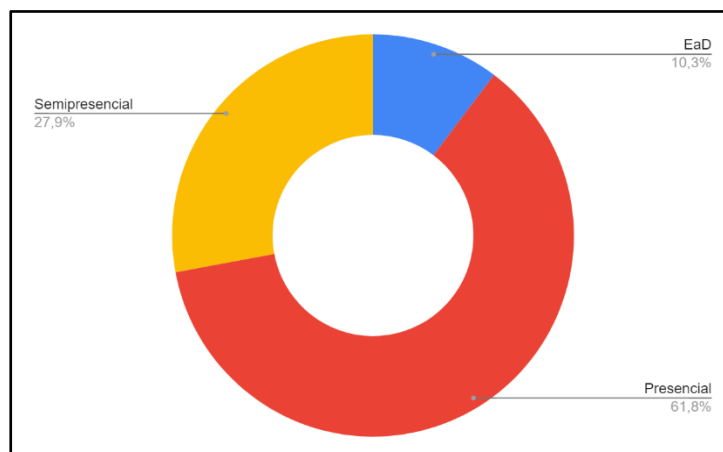
Fonte: Dados da pesquisa

Como é possível observar na figura 6, todos os professores possuem licenciatura, isso porque a legislação do país assim o exige, conforme determina a Lei 9394/96,

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Vê-se que 59 professores (87%) cursaram licenciatura, enquanto 8 professores (12%) cursaram licenciatura e bacharelado e apenas um professor cursou licenciatura e tecnólogo.

Quanto à modalidade de ensino em que os professores concluíram sua graduação, ainda há o predomínio de cursos presenciais, 42 deles (62%). 19 professores (30%) fizeram graduação em cursos semipresenciais e 7 (10%) em EaD. Essas informações podem ser conferidas na figura 7.

Figura 7 – Modalidade de Ensino da Graduação

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com Abrucio (2016), no início dos anos 2006 é que se dá a expansão no Brasil do Ensino à Distância (EaD). Para o autor, “a EaD também tem o potencial de alcançar um professorado que já trabalha na rede pública, mas que, sobretudo em razão do fator etário, teria dificuldades de fazer um primeiro ou um novo curso presencial” (ABRUCIO, 2016, p. 15).

Procurou-se compreender o ano em que o docente concluiu seu curso de graduação, como demonstra o quadro 3.

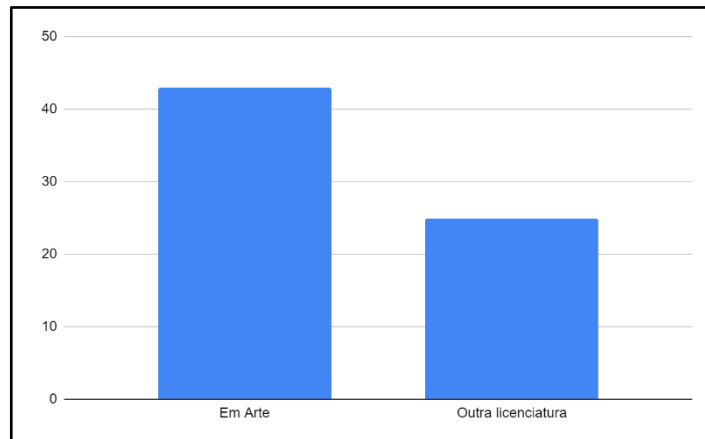
Quadro 3 – Ano do término da graduação

Ano graduação	Quant.	Percentual	Ano graduação	Quant.	Percentual	Ano graduação	Quant.	percentual
1980	1	1,5%	2000	1	1,5%	2012	4	5,9%
1982	1	1,5%	2003	2	2,9%	2013	3	4,4%
1983	3	4,4%	2004	1	1,5%	2014	5	7,4%
1986	2	2,9%	2005	2	2,9%	2015	3	4,4%
1990	1	1,5%	2007	4	5,9%	2016	6	8,8%
1996	1	1,5%	2008	1	1,5%	2017	6	8,8%
1998	1	1,5%	2009	2	2,9%	2018	7	10,3%
1999	2	2,9%	2010	7	10,3%	2019	2	2,9%

Fonte: Dados da pesquisa

Quando somados o número de professores formados, em 2010 e nos anos subsequentes obtêm-se o total 43 professores, ou seja 63,2% dos respondentes. As células em destaque indicam os anos com maior incidência de professores formados. Estes professores foram formados sob a égide das determinações da LDB 9394/96, dos PCNs e DCNs, documentos que reconhecem a Arte como componente curricular e área do conhecimento humano.

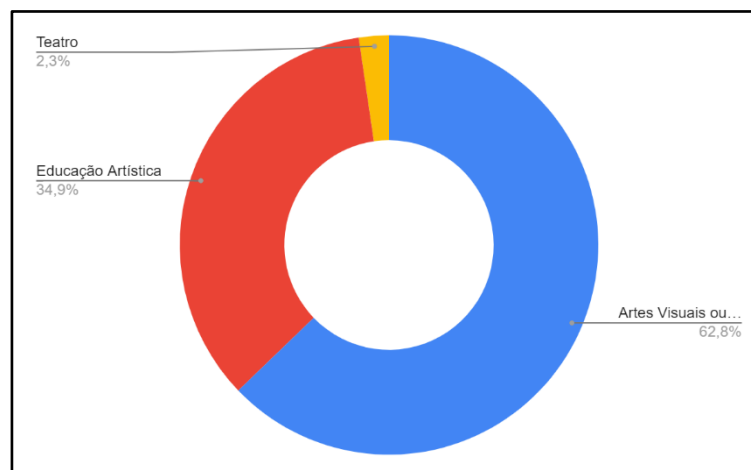
Quando questionados sobre a primeira graduação, 63,2% disseram ter escolhido fazer licenciatura em Arte, por sua vez, 36,8% revelaram que arte foi sua segunda graduação, como é possível ver na figura 8.

Figura 8 – Primeira Licenciatura

Fonte: Dados da pesquisa

Pode-se considerar que um número elevado de professores optou tardiamente pela licenciatura em Arte. A migração para uma licenciatura em Arte pode aparecer como uma opção possível de atividade profissional, pois, o gargalo da concorrência entre os professores pedagogos, naturalmente, desclassifica aqueles de menor pontuação, incentivando professores que escolheram, a princípio, a pedagogia fazerem a opção por uma segunda licenciatura em Arte.

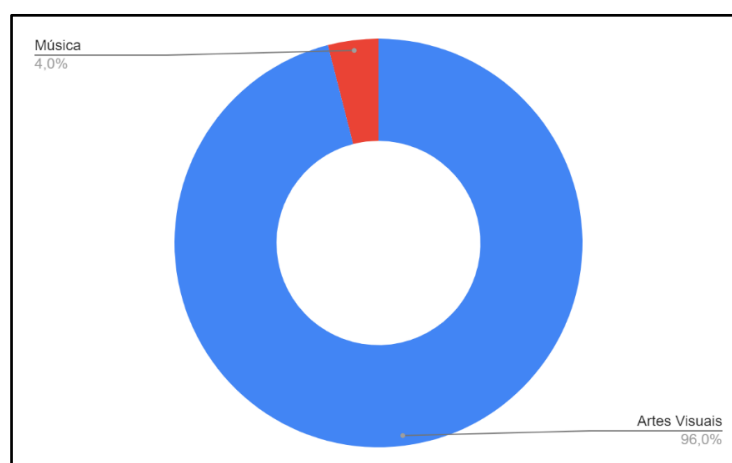
Uma análise dos dados da investigação sobre a linguagem da Arte em que tem formação, mostrou que, dos 43 professores que fizeram a primeira licenciatura em Arte, vinte e sete (62,8%) declararam serem graduados em Artes Visuais (Artes Plásticas ou Desenho); quinze (34,9%), em Educação Artística (curso polivalente) e apenas um em Teatro (2,3%), como pode ser observado na figura 9.

Figura 9 – Formação nas Linguagens Artísticas

Fonte: Dados da pesquisa

Pelos números apresentados, observa-se não haver uma distribuição equitativa na formação dos professores entre as linguagens artísticas, não se registrando nenhum docente com formação em Música e Dança, por exemplo. A maioria dos professores tem formação em artes visuais. Os cursos de Educação Artística costumam proporcionar uma formação geral em todas as linguagens, permitindo que os alunos escolham a habilitação ao final do curso.

Dos professores que escolheram Arte como a segunda graduação, também há o predomínio da escolha pelas artes visuais, uma vez que vinte e quatro deles (96%) têm formação nessa linguagem, enquanto apenas um (4%) optou por música e nenhum deles escolheu teatro ou dança como mostra a Figura 10:

Figura 10 – Formação nas Linguagens Artísticas na 2ª licenciatura

Fonte: Dados da pesquisa

Ao observar as instituições em que os professores realizaram a graduação, vê-se que os professores que fizeram a primeira graduação em Arte preferiram, em sua maioria instituições

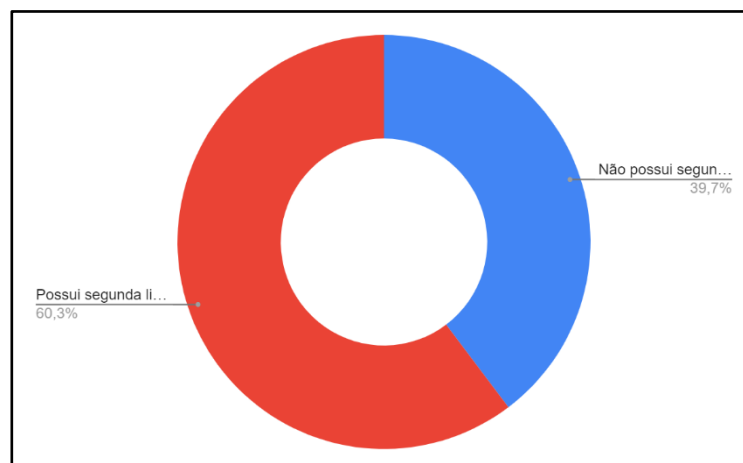
que oferecem o curso presencial, enquanto os que têm a graduação em Arte como segunda opção, o fizeram, preferencialmente em instituições que oferecem o curso em EaD ou semipresencial. Dez professores concluíram sua graduação na Universidade do VAle do Paraíba (UNIVAP) – uma universidade local; seis no Centro Universitário Claretiano que oferece cursos no polo semipresencial; outros seis na FASC, Faculdade de Arte tradicional na região; quatro na Faculdade de Belas Artes de São Paulo; três na Faculdade Braz Cubas em Suzano - SP; os demais em outras instituições. Aqueles que fizeram a licenciatura em Arte como segunda opção, estão assim distribuídos: seis, concluíram o curso na Faculdade Mozarteum, São Paulo - SP; cinco, na Universidade Metropolitana de Santos; os demais, em outras instituições.

Quadro 4 – Instituição de Formação na Licenciatura em Arte

Primeira Licenciatura		Segunda Licenciatura	
UNIVAP	10	FAMOSP	6
CEUCLAR	06	UNIMES	5
FASC	06	UNAR	3
FEBASP	04	CEUCLAR	2
BRAZCUBAS	03	CEVAP	1
FAAP	02	FACIBRA	1
FATEA	02	FASC	1
UNICAMP	02	FEBASP	1
UNIJALES	02	UMESP	1
ESAD	01	UNIASSELVI	1
FAP	01	UNITAU	1
FPA	01	UNITAU	1
UEL	01	UNOPAR	1
UFJF	01		
UNOPAR	01		

Fonte: Dados da pesquisa

De todos os respondentes, quarenta e um deles (60,3%) declararam possuir segunda licenciatura, enquanto que vinte e sete (39,7%), não possuem.

Figura 11 – Segunda Licenciatura

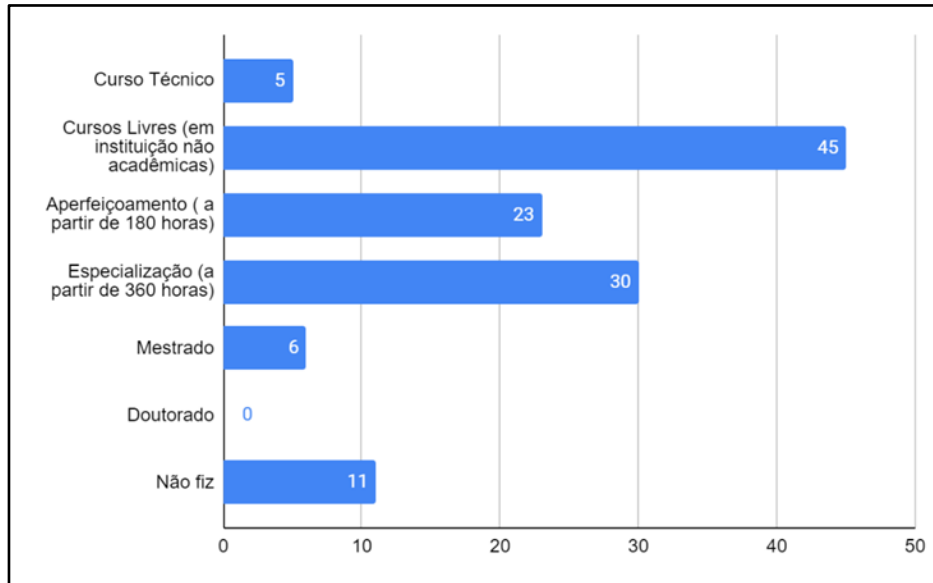
Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com Gatti (2019, p. 40), “a constituição da profissionalidade docente demanda formação inicial consistente e formação continuada como ampliação e atualização”. Deste modo vão se definindo os caminhos formativos na busca pela construção da profissionalidade.

Dentro desse quadro, é possível encontrar aqueles que fizeram segunda licenciatura em Arte, mas também aqueles que fizeram a licenciatura em Arte como primeira escolha. Como a rede possui um plano de carreira e sistema de bolsa que contempla a progressão nos estudos, acaba incentivando os professores a buscarem outra licenciatura. A pedagogia é um dos cursos mais procurados como segunda licenciatura. Afinal, a certificação em pedagogia é condição para se pleitear cargos de gestão na rede.

Para Abrucio (2016) o baixo capital cultural daqueles que ingressam no magistério torna relevante a questão da formação continuada, impactando fortemente na construção da profissionalização.

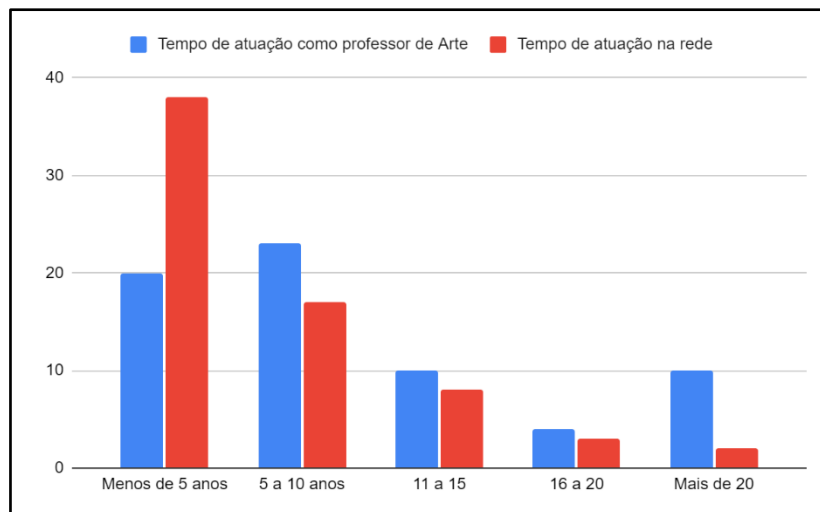
Quando perguntados sobre cursos de formação continuada em educação ou em áreas afins – a questão foi configurada como caixa de seleção, dando a opção de escolher mais de um item. Dos professores pesquisados, cinco (7,4%) declararam ter realizado Curso Técnico na área, quarenta e cinco (66,2%) afirmaram ter feito Curso Livre, vinte e três (33%) fizeram curso universitário de Aperfeiçoamento, trinta (44%) têm curso de Especialização, enquanto seis (8,8%) apresentam Mestrado, nenhum cursou doutorado. Por fim, onze professores declararam não ter realizado cursos de formação continuada (Figura 12).

Figura 12 – Cursos de Formação Continuada

Fonte: Dados da pesquisa

4.1.3 Atuação profissional

Em relação ao tempo de atuação, foi perguntado há quanto tempo atua como professor de Arte e qual o tempo de vínculo com a rede. A figura 13 demonstra que há uma certa paridade na carreira tanto como professor de um modo geral, quanto na rede. A maior parte dos professores atua há menos de dez anos, evidenciando uma tendência de renovação do quadro de professores de Arte. Trinta e oito professores atuam há menos de cinco anos na rede.

Figura 13 – Tempo de atuação como professor de Arte e Tempo de atuação na rede

Fonte: Dados da pesquisa

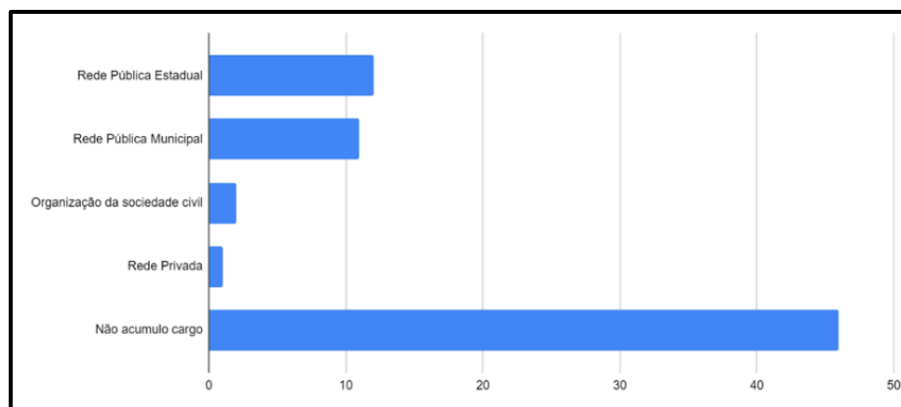
Sobre a figura 13, é importante destacar que a LDB 9394/96 instituiu o ensino de Arte para toda a Educação Básica, devendo ser ministrado por um professor especialista. A lei dava um prazo de 10 anos para a adequação a essa nova exigência. A rede pesquisada não conseguiu

se ajustar à lei até o ano limite de 2006, e só em 2014 foi inserida uma aula com especialista nos três primeiros anos do Ensino Fundamental; duas aulas no quarto e quinto ano. No ano seguinte, 2015, foram atribuídas duas aulas para todos os anos.

Com a implementação desta política, o número de aulas de Arte na rede foi ampliado e mais que dobrou, exigindo a contratação imediata por meio de concurso público ou contrato temporário de novos professores de Arte, o que justifica a maior quantidade de professores novos na rede.

Aos professores é permitido o acúmulo de cargos e muitos professores o fazem com o intuito de aumentar a renda. A figura 14 indica que a maior parte dos professores pesquisados, quarenta e seis deles (67,6%) não acumulam cargo, trabalhando apenas na rede pesquisada. Um (1,5%) acumula cargo com rede privada, dois (2,9%) trabalham também em organizações sociais, onze deles (16,2%) acumulam cargo com outra rede municipal e por fim, doze (17,6%) com a rede estadual.

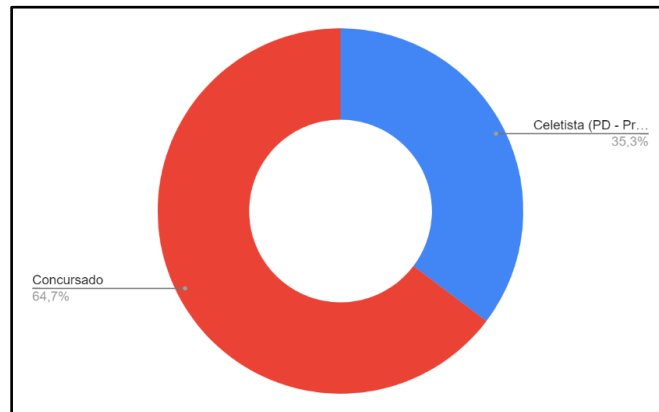
Figura 14 – Acúmulo de Cargo



Fonte: Dados da pesquisa

Quanto à situação funcional dos respondentes com a rede, percebe-se que mais de um terço dos professores não são concursados. A LDB em seu inciso VII do art. 3º, que trata dos Princípios e Fins da Educação Nacional, indica que o concurso público, princípio de ensino, é uma forma de valorização profissional dos que trabalham no magistério oficial. Vinte e quatro professores (35,3%) são celetistas, atuando com prazo determinado. Por sua vez, 44 professores (64,7%) são professores efetivos admitidos por meio de concurso público, como mostra a figura 15.

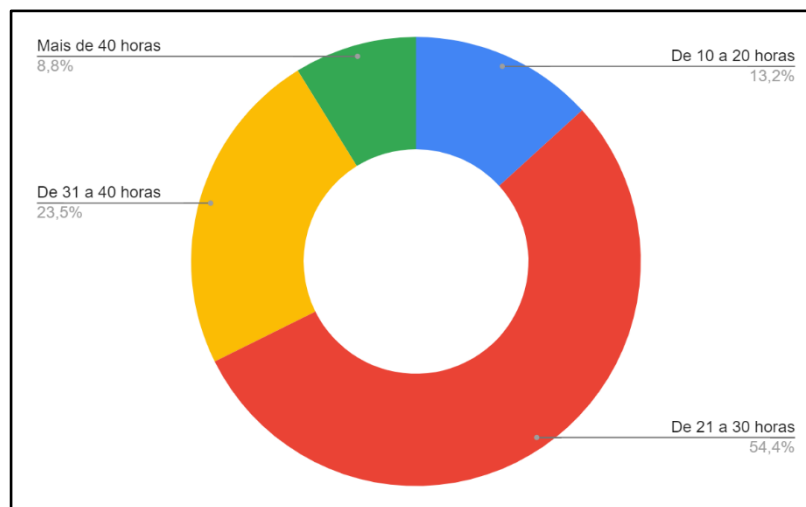
Figura 15– Situação funcional na rede



Fonte: Dados da pesquisa

Mais da metade dos Professores Pesquisados, ou seja, trinta e sete (54,4%) possui uma jornada de trabalho semanal entre 21 e 30 horas; dezesseis (23,5%) têm carga horária semanal de 31 a 40 horas, nove (13,8%) de 10 a 20 horas e por fim seis professores (8,8%) trabalham mais de 40 horas semanais. (Figura 16).

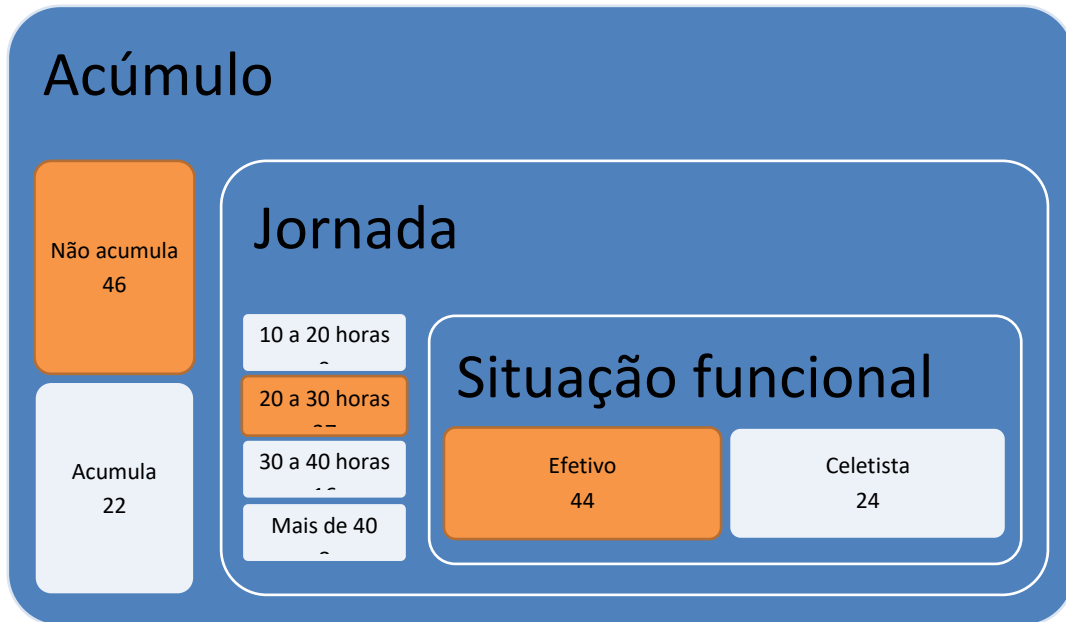
Figura 16 – Jornada de trabalho semanal



Fonte: Dados da pesquisa

Comparando os dados apresentados nas figuras 14, 15 e 16 pode-se observar um número maior de professores efetivos (64,7%), que têm uma jornada de trabalho semanal entre 20 e 30 horas (54,4%) e que não acumulam cargos (67,6%) conforme observado na figura 17. O que implica dizer que nesta rede, a maioria dos professores de Arte tem uma condição de trabalho favorável, sem que tal constatação negligencie aqueles que, respectivamente, se encontram no reverso desses indicadores.

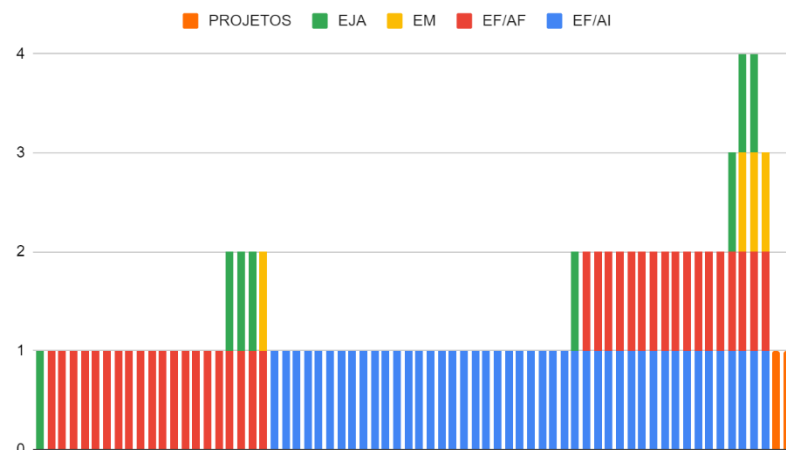
Figura 17 – Comparativo entre Situação funcional, Jornada e Acúmulo



Fonte: Dados da pesquisa

A rede pesquisada oferece o ensino nas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais e EJA, contando ainda com projetos especiais de ocorrência em jornada ampliada ou atividades em contraturno como o Projeto Coral. As aulas de Arte, porém, não são oferecidas na Educação Infantil por um professor especialista.

Figura 18 – Área de atuação



Fonte: Dados da pesquisa

A figura 18 apresentou as etapas de ensino em que os professores atuam levando em conta o acúmulo de cargo. Quarenta e cinco (66,2%) nos Anos Iniciais, trinta e seis (52,9%) nos Anos Finais, oito (11,8%) na EJA, quatro (6%) no Ensino Médio e dois (3%) em projetos especiais.

Pelo que é possível observar, a maioria dos professores da rede trabalha ou nos Anos Finais ou nos Anos Iniciais, sendo este último o mais concorrido graças à quantidade maiúscula de aulas nesse segmento. Aqueles que acumulam cargo, se situam em segmentos diferentes, o

que exige do professor o desenvolvimento de didáticas específicas ou apropriadas e um tempo maior para planejamento das aulas.

Ao finalizar este retrato dos professores, é preciso considerar que pertencem a uma rede que se expande na mesma proporção que se renova, com todas as vantagens e desafios presentes nestes estágios. São, professoras – em sua maioria, com idade aproximada de 40 anos. Formadas à luz da nova LDB e em condições razoáveis de trabalho.

4.2 Ouvir os professores

A escuta do que o professor tem a dizer é de considerável relevância para o aperfeiçoamento contínuo da educação. Escuta que deve envolver todos os atores do processo de ensino e aprendizagem: os gestores, a comunidade escolar, a sociedade, o poder público e os próprios professores nas trocas de experiências e partilhas. Paulo Freire (2015) nos faz pensar que a autonomia solicita que o sujeito adote a posição de jamais renunciar à sua tarefa, de levar aos outros o recado impresso em sua natureza de docente.

Escutar a voz do professor possibilita projetar com ele – ouvir é o primeiro ensaio de comunhão – um ensino que tenha como esteio a democracia, a ética; que seja construtivo e contextualizado. Ouvir o que o professor tem a dizer, permite abrir portas para uma educação na qual todos sejam importantes. Ainda recorrendo a Freire (2011) sobre a necessidade da escuta, temos:

[...] a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isso não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isso não seria escuta, mas autoanulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura (FREIRE, 2015, p. 117).

Todos sabem da importância do professor para o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo a partir da nova mentalidade que vem se fixando em nossos dias, que troca: professor que ensina por mediador do saber tornando obsoleta aquela ideia de transmissor de conhecimentos. Torna-se, pois, imprescindível ouvir o que o professor tem a dizer sobre si, suas práticas de ensino e também, suas frustrações e angústias.

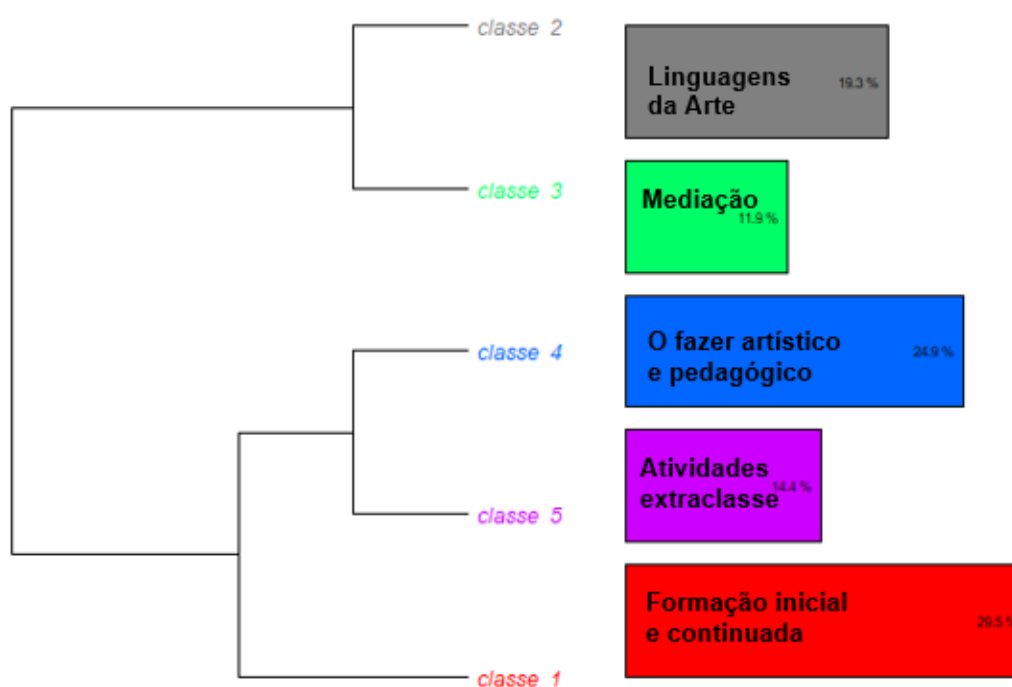
Esta pesquisa se propôs a ouvir os professores fazendo uso de dois instrumentos de coleta: a entrevista semiestruturada e o grupo de discussão. No que se segue analisaremos a fala dos professores participantes.

A princípio, os professores foram ouvidos de forma individual em entrevistas remotas. Com estes encontros buscou-se prescrutar o contexto geral de mediação cultural dos professores, desde sua aproximação com a arte; passando pela formação; até encontrar suas práticas de mediação, na ação docente.

Como foi visto nos procedimentos para análise de informação, as transcrições das entrevistas passaram por um tratamento prévio no *software* IRaMuTeQ. A partir das análises dos resultados desse exame, o *software* organiza os dados em um dendrograma ilustrando as relações que são estabelecidas entre as classes. Os resultados são adquiridos pelo programa em forma de cálculos, fornecendo resultados que nos possibilita a definição de cada uma das classes, sobretudo, pelo seu vocabulário característico (léxico), fazendo uma análise do que foi falado nas entrevistas, identificando por aproximação e por frequência estes agrupamentos temáticos que foram nomeados pelo pesquisador da forma que segue abaixo. Estes agrupamentos foram feitos em função das respostas dos professores e não das perguntas.

Após a verificação da incidência dos termos presentes em cada classe, bem como os temas que mais se destacaram em cada uma delas, obteve-se um dendrograma retratando cinco classes. Ao visualizarmos a figura XX podemos vislumbrar os resultados da análise que destacou as narrativas para os entrevistados com duas áreas distintas. Classes 2 e 3 com similaridades e paralelo às demais classes. Classe 1 com ascendência sobre as classes 4 e 5 que são similares (apesar da classe 4 apresentar maior destaque no discurso dos entrevistados, pois tem percentual maior de segmentos utilizados).

Figura 19 – dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente das entrevistas



Fonte: Dados da pesquisa

As classes de palavras como estão organizadas provêm das falas dos oito professores participantes, configurando o resultado de sua narrativa; revelando o que pensam e acreditam sobre aquilo que lhes foi perguntado; e ainda revelando a mediação cultural promovida no ensino de Arte. As classes estabelecidas foram divididas em dois grupos pondo em um ramo composto pela classe 1 (Formação inicial e continuada) na cor vermelha, formada por 29,5% de ST (segmentos de texto); a classe 4 (o fazer artístico e pedagógico) na cor azul, com 24,9% de ST; e a classe 5 (Atividades extraclasse) na cor roxa, com 14,4% de ST. As temáticas presentes neste grupo indicam que a formação inicial e continuada visa a preparação para ensinar Arte na escola ou para desenvolver atividades que acontecem fora de seus muros.

No outro ramo a classe 2 (Linguagens artísticas) na cor cinza, formada com 19,3% de ST e a classe 3 (Mediação) na cor verde, formada com 11,9% de ST. As informações presentes no ramo indicam que estes temas estão descolados da formação inicial e continuada, o que implica dizer que a formação recebida, se volta para lidar com o ensino de modo geral, entretanto não contempla as linguagens artísticas, nem a mediação cultural.

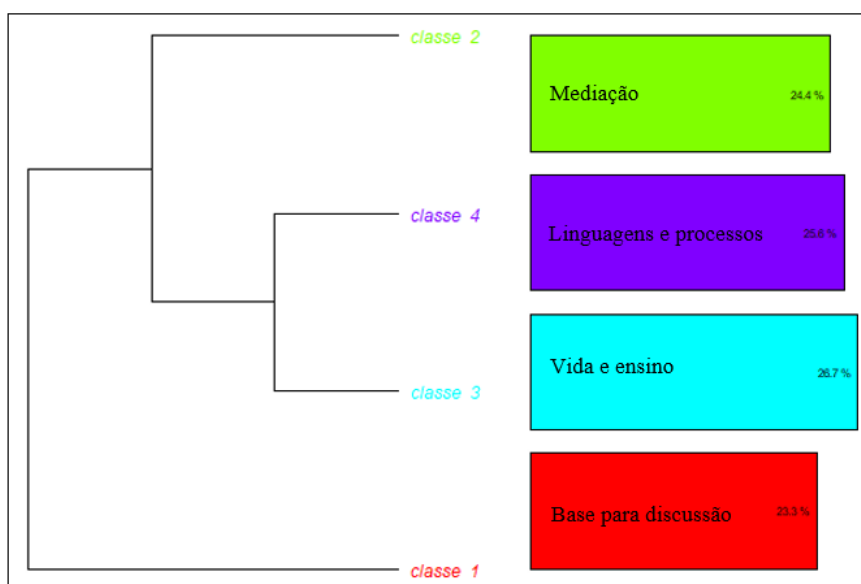
O outro instrumento de pesquisa utilizado foi o grupo de discussão. O estabelecimento deste instrumento deveu-se ao propósito de abrir um espaço para a discussão sobre a temática da mediação junto ao grupo de professores pesquisado e serviu para troca de saberes e enriquecimento sobre a importância da mediação nos processos de ensino-aprendizagem.

O encontro aconteceu pelo aplicativo Google Meet, tendo a participação de 18 dos professores da rede investigada e da orientadora da pesquisa. Tudo gravado e transcrito com o auxílio do recurso de ditado do Word 16. Após as revisões para eliminar vícios próprios da linguagem falada, o material recebeu tratamento no software IRaMuTeQ. Assim como no caso das entrevistas, os resultados aqui obtidos relacionam as narrativas dos participantes, gerando diferentes dados. O dendrograma com a produção de classe de palavras e a correspondente classificação hierárquica descendente, vai nos guiar na compreensão dos dados.

A análise do texto produzido no Grupo de Discussão, em sua formatação, foi realizada apenas para rodar o arquivo no programa IRaMuTeQ sem modificar o texto e palavras existentes. Em termos gerais pode-se dizer que o software analisou a transcrição do Grupo de Discussão como um único texto, fracionado em 274 segmentos de texto, com 10008 ocorrências e chegando a um número de 4 classes. Dos 274 segmentos de textos, foram aproveitados 180, ou seja 65,69%, o que é um aproveitamento significativo para o software, dada a variedade de vozes do grupo.

A partir do material gerado pelo GD, o *software* encontrou 4 Classes de palavras que foram agrupadas por aproximação. Cada Classe recebeu uma nomenclatura dada pelo pesquisador de acordo com o tema em destaque nas classes como é possível conferir na figura abaixo.

Figura 20 – dendrograma da Análise da Classificação Hierárquica Descendentes do Grupo de Discussão



Fonte: Dados da pesquisa

Como vemos, são Quatro Classes sendo que a Classe 1 tem ascendência sobre as demais, e, de maneira direta sobre a Classe 2, que por sua vez, apresenta ascendência sobre as Classes 3 e 4, que exibem similaridades entre si.

A Classe 1 (Base para discussão), apresenta em sua composição palavras que estão relacionadas à origem do grupo de discussão (pesquisa, resposta, reflexão, questionário) e ao agente alvo que sofre a investigação (professor de Arte). As palavras em destaque da classe por ordem de importância são: pesquisa e mediação.

A Classe 2 (Mediação), por sua vez, está voltada para as ações propostas pelos professores de Arte para a realização das atividades de mediação: visitar, observar, promover, precisar, realizar. Dois locais aparecem em destaque na Classe (Museu e Sala), sobretudo, por ter sido um dos tópicos do Grupo de discussão. As palavras em destaque da classe por ordem de importância são: visita, museu, sala, aula, visitar.

Já a Classe 3 (Vida e ensino) revela dificuldades ou negações para as propostas presentes nas ações docentes e exibe palavras voltadas para o educador que é o responsável pelo aprendizado do aluno, tendo como assunto os seguintes termos: aprender, sentir, saber, pensar, falar, querer. As palavras em destaque da classe por ordem de importância são: não, inteiro, pessoa, aprender.

Por fim, a Classe 4 (Linguagens e Processos) está relacionada a processos utilizados para mediação nas diferentes linguagens artísticas, questão muito presente no grupo de discussão: teatro, peça, vídeo, dança e espetáculo. As palavras em destaque da classe por ordem de importância são: teatro, ficar, criança, peça.

A Classe 1 engloba as outras três classes, pois compreende palavras relacionadas à origem da formação do grupo. As Classes 3 e 4 apresentam forte similaridade por serem o centro das discussões do grupo e tratarem de questões de ensino. Por sua vez, a 2 aparece descolada das demais, o que indica que o tema presente nessa classe (Mediação) não encontra relação com as demais classes, ou seja, que sinaliza uma realidade ainda distante da prática dos professores.

4.3 A voz dos professores

A voz do professor é muito ouvida, mas apenas no âmbito da sala de aula, por seus alunos. Especialistas de toda ordem e a comunidade, de um modo geral, sempre tem algo a dizer; um palpite sobre o trabalho do professor. Entretanto, poucos estão dispostos a ouvi-lo na avaliação que ele faz de si mesmo e do seu trabalho.

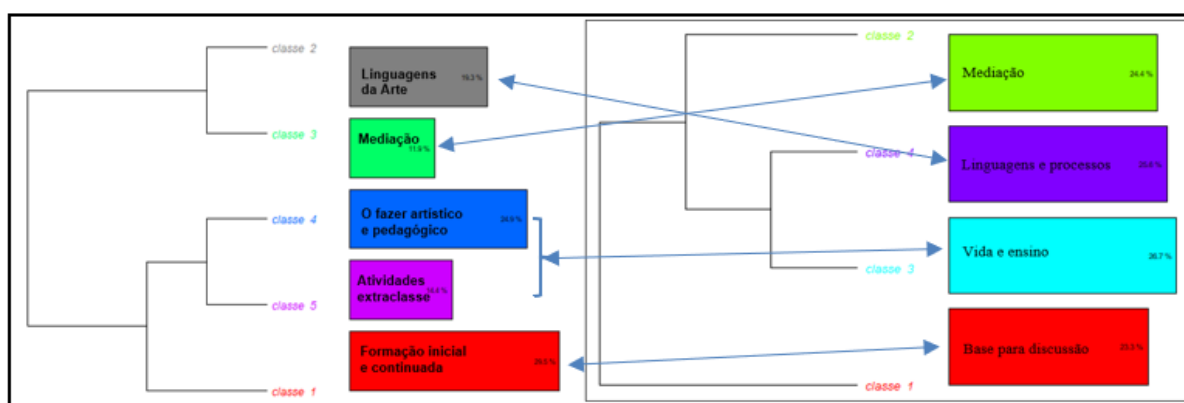
Esta pesquisa teve o cuidado de não ignorar a voz do professor propondo, justamente, a oportunidade de os professores verbalizarem sobre si e sua prática, permitindo que revisitassem a trajetória de aproximação com a arte, seu processo de formação e suas práticas de ensino.

Os instrumentos aplicados para esta escuta – questionário, entrevista semiestruturada e grupo de discussão – geraram reflexões, sobre temas subjacentes às narrativas dos professores. Nesta ocasião queremos amplificar as vozes dos professores, tendo como mote as temáticas nascidas de suas falas.

No questionário os temas em evidência foram: formação inicial e continuada; o fazer artístico e pedagógico; atividades extraclasse; linguagens da arte e mediação. Já no grupo de discussão foram: Base para discussão; mediação; linguagens e processos; vida e ensino. Ao cruzar os dados, encontramos algumas semelhanças entre os temas, sendo possível fazer uma intersecção e obter uma análise mais ampliada.

Na figura abaixo vemos uma sugestão de cruzamento de dados.

Figura 21 – Cruzamento dos temas nos dendrogramafgs



Fonte: Dados da pesquisa

Com esse arranjo, foi possível mergulhar nos relatos dos participantes e ecoar seus pensamentos e concepções. De modo mais específico, buscou-se identificar as instâncias que norteiam a ação do professor nas aulas de Arte. A análise do trabalho docente a partir dos instrumentos de pesquisa com esse profissional, permitiu interpretar as avaliações que ele faz dessas instâncias.

Quando as citações foram retiradas das entrevistas, usou-se o marcador “Entrevistad@x”, já quando foram retiradas do questionário, usou-se o marcador “Px”.

4.3.1 Formação para mediação

A questão da formação do professor de um modo geral e do professor de Arte de modo específico foi tratada na seção 2.2 – Perspectiva histórica de formação dos professores. Por ora nos deteremos nas questões de formação inicial e continuada para a mediação em Arte.

4.3.1.1 Formação inicial

Já se mencionou neste trabalho, as lacunas na formação dos professores de Arte, sobretudo quando se discute docência e mediação. São poucos os cursos de licenciatura em Arte que oferecem preparação específica para mediação. Conforme expressam Barbosa e Coutinho,

não temos formação específica de mediadores para atuar em museus e centros culturais, assim como não temos formação específica de arte-educadores para atuar em organizações sociais não-governamentais. Apesar do legado de Paulo Freire que já evidenciava a importância do papel do professor como mediador do conhecimento, essa questão ainda é tratada de forma incipiente pelo sistema de formação profissional (BARBOSA; COUTINHO, 2009, p. 8).

Desta maneira, tratar da formação para mediação configura uma necessidade urgente pois, a referência a este termo não pode ser uma solicitação ou requerimento para acréscimo ao currículo. Antes, se trata de elemento que deve ser incorporado à prática docente, conjugando-se o verbo ‘incorporar’ no imperativo. Já se foram duas décadas do terceiro milênio e diante da celeridade de mudanças do mundo, virar as costas à mediação como prática educativa, significa esquecer o legado de Paulo Freire, de modo que ele vá se apagando como a chama da vela em seu final.

Nas entrevistas, os professores falaram sobre sua experiência formativa para a mediação na graduação e os relatos corroboram o que dizem Barbosa e Coutinho. Nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) das licenciaturas frequentadas por eles, na maioria das vezes, a formação para mediação não parece ser contemplada:

Minha licenciatura em Arte foi curta [...] era muito conteúdo para pouco tempo. Então **não tinha como a gente buscar a fundo e estudar**. Se quisesse se aprofundar, teria que buscar um conhecimento além. Foi uma **formação um pouco rasa**. Eu acho que faltou tempo mesmo. (Entrevistad@1)

No meu curso de graduação não havia no plano de curso **nenhum momento de atividade e visitas aos espaços de exposição ou de espetáculos** que tivesse alguma atividade de **apreciação e contato com a arte**. Nossas apreciações, nosso contato com a arte durante o curso, eram feitos através de **imagens projetadas** [...] para que a gente pudesse analisar, pudesse **observar, apreciar e depois contextualizar** com todos os alunos da sala. (Entrevistad@2)

Na minha graduação faltou explorar mais a **questão artística** mesmo, porque eles focavam muito no **pedagógico**. Por exemplo, ter mais oficinas, eles poderiam levar

artistas da região para mostrar técnicas diferentes para gente, poderiam ter trabalhado algo além das artes. [...] infelizmente eu não tive esse contato na minha faculdade. Na graduação nós **tínhamos expedições para visitar museus**. (Entrevistad@3)

Várias vezes eu tenho que aprender de forma **autodidata como [...] dar aula**. Não tinha essas coisas de como fazer um projeto de vida, **um projeto em arte**, como pensar, como fazer o projeto da coisa que você vai fazer, projetar. (Entrevistad@4)

Na minha graduação tinha alguns **cursos complementares** ou **cursos de extensão**, que eram oferecidos e eu fazia todos. [...] eu tive **contato com linguagens artísticas** que eu não teria acesso se eu não tivesse ali naquele momento, ali naquela universidade. A universidade dispunha de vários **cursos, oficinas, workshops e Semanas temáticas**. [...] a faculdade disponibilizava algumas **viagens** [...], conheci vários lugares. Tinha essas excursões uma vez por ano [...]. E é muito da hora você conhecer *in loco* e ter essa experiência que é muito enriquecedora. Por isso que eu acho levar os meus alunos para **shows, espetáculos e exposições** vai ser bem joia mesmo. (Entrevistad@5)

Tem uma coisa que eu acho que é um problema [...], que é justamente um aprofundamento no que seria a **didática** dessas outras linguagens [...]. o trabalho com didática, o que se ensinava de **didática, de pedagogia, de arte**, não era exatamente de arte. [...] Então eu sinto falta de que se tivesse uma **formação mais objetiva**, mais clara **do que é a pedagogia da arte, como é que se ensina arte** porque não é a mesma forma e não é o mesmo pensamento da pedagogia em geral, tem coisas que a gente se alimenta, mas tem coisas que são distintas. (Entrevistad@6)

O curso que eu fiz na faculdade de arte é **bem raso**. Posso dizer que eu estou **aprendendo ainda em sala de aula** a partir dessas várias leituras de mundo. Mas o curso mesmo **nada de apreciação**. [...] Essa parte de vivência foi zero. Não tive quase **nada de vivência**. A vivência mesmo na prática de sala de aula. (Entrevistad@7)

A gente teve muita **prática, muita vivência significativa** [...]. Tinha uma **galeria de arte** na faculdade que sempre tinha **exposições** e fazia parte do **roteiro da aula**. A primeira vez que eu fui em uma **Bienal de arte** foi com a faculdade [...]. Essas ações faziam **parte da proposta da faculdade** [...]. Tinha audição com os alunos, tinha as peças de teatro. Era uma **faculdade que nos nutria** bem com essas leituras, com essas apreciações e audições musicais. (Entrevistad@8)

É possível perceber a ausência de práticas de mediação no decorrer do curso: “uma formação um pouco rasa” (Entrevistad@1); “não havia no plano de curso nenhum momento de atividade e visitas aos espaços de exposição ou de espetáculos” (Entrevistad@2); nada de apreciação. [...]. Não tive quase nada de vivência. (Entrevistad@7).

Por vezes, os declarantes dizem sentir falta de aprender a como ensinar: “tenho que aprender de forma autodidata como [...] dar aula” (Entrevistad@4); “sinto falta de que se tivesse uma formação mais objetiva, mais clara do que é a pedagogia da arte, como é que se ensina arte” (Entrevistad@6).

Momentos de contato com a arte até acontecem, mas de forma esporádica e sem intencionalidade pedagógica: “tínhamos expedições para visitar museus” (Entrevistad@3);

“cursos complementares [...] contato com linguagens artísticas [...] cursos, oficinas, workshops e Semanas temáticas. [...] algumas viagens” (Entrevistad@6).

Apenas no relato da Entrevistad@8 se encontra atividades orientadas: “teve muita prática, muita vivência significativa [...], exposições e fazia parte do roteiro da aula”. Ainda assim, essas atividades configuram ações isoladas. Não se vê um plano consistente de formação para a mediação.

A explanação da Entrevistad@5 merece um destaque no sentido de mostrar como as vivências de mediação na graduação lhe trouxeram a necessidade de também fazer o mesmo com seus alunos.

A mediação não pode ser tratada como um conhecimento que se adquire espontaneamente. Para que o postulante a mediador saiba o que fazer futuramente na docência, é preciso que vivencie práticas sistematizadas e adquira, já no tempo da graduação, conhecimentos e estratégias para esta ação pedagógica.

4.3.1.2 Formação continuada

Os saberes apropriados para a docência devem fazer parte da jornada formativa do professor, sobretudo na graduação. Entretanto, sua formação deve prosseguir após o período da faculdade.

Nas últimas décadas, os sistemas de ensino tem reconhecido a necessidade de se estabelecer parte da jornada do professor fora da sala de aula, prática oficializada e pela Lei 11.738/2008 que, em seu parágrafo 4º do artigo 2º, dispõe: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. Portanto, em uma jornada de 40 horas semanais, pelo menos 13 horas e 20 minutos devem ser cumpridos fora da sala de aula. Na rede em que foi realizada esta pesquisa, tal momento é denominado de Horário de Trabalho Coletivo (HTC). Acontece duas vezes por semana no contraturno das aulas e, não necessariamente na escola. Pode ser utilizado para planejamento de atividades ou para formação continuada.

Coutinho (2012) alerta que as instituições responsáveis pela educação tem desenvolvido programas de formação continuada para professores, no entanto, com os objetivos comprometidos. Segundo a autora, estes programas acabam virando propaganda para ‘novas’ propostas de políticas educacionais. Outra questão que embaraça a formação continuada em HTC, são as demandas burocráticas que exacerbam a rotina do professor. A entrega de planilhas para alimentar os dados da secretaria, por exemplo, consomem o tempo que o professor tinha

reservado para planejar algo diferente. Tem-se a impressão – passível de erro – que, as instâncias superiores de gestão inventam ‘coisas’ em detrimento das necessidades reais no cotidiano escolar.

A percepção dos entrevistados sobre a formação continuada fornecida pela rede pesquisada, reconhece sua relevância quando voltada para as demandas específicas de Arte. Todavia, acontece na escola, seguindo o princípio: o que é bom para um deve ser universalizado, os benefícios são ínfimos:

Acho bem importante sim. Mas essa é uma questão relativa à disciplina de Arte, porque **as formações na escola são péssimas**. (Entrevistad@4)

Os encontros [de formação] onde **são passadas algumas dicas, sugestões de trabalho**, possibilidades, coisas bem pontuais. Tem muitas coisas ali que eu posso trabalhar com os alunos, mas tem algumas coisas que não dá para usar, tem outras coisas que já faço, ou então eu penso que não vai dar para fazer. [...] Então eu não vejo como formação continuada, eu vejo como dicas, como sugestões, possibilidades e é **tudo rápido, muito curto**. (Entrevistad@5)

Quando é aberto o espaço para os meus colegas de trabalho, os professores de Artes da rede para que eles **falem das suas experiências** também é bem legal. Eu gosto dessa parte de **ouvir o que o outro fez**. (Entrevistad@5)

Sinto falta é de um **trabalho construído coletivamente**. Normalmente os trabalhos de formação continuada são **aulas expositivas** que vem alguém e despeja lá nos HTCs que não são de artes. [...] A gente usa termos diferentes, a gente não se entende, a gente **não tem tempo para discutir**. [...] Se as formações entendessem que o trabalho do professor não é sozinho, **o trabalho do professor é em equipe** e que se considerasse até uma forma de ter **formação entre os próprios professores**, [...] ia ter muito mais troca e a gente ia construir algo muito mais significativo para as crianças. A gente perde quando vem essa **coisa muito externa deposita uma ideia na cabeça dos professores**. (Entrevistad@6)

Esses momentos de formação continuada foram **maravilhosas** e eu **aprendi muito**. Foi lúdico, a gente deu risada, a gente brincou bastante e **eu levei para sala de aula** e os alunos também gostaram das propostas. [...] Quando a gente **vivencia**, a gente sai da caixinha e vai pensando de uma maneira diferente como é possível fazer essa aula. (Entrevistad@7)

Aplicar uma formação genérica, sem levar em conta as especificidades do ensino de Arte não cria as condições de saberes desenvolvidos em boas práticas de ensino e mediação do conhecimento. Para Coutinho (2012, p. 176), “a formação do professor de Arte tem, portanto, este caráter peculiar de lidar com as complexas questões da produção, da apreciação e da reflexão do próprio sujeito”, o que se torna inviável dentro de uma formação generalista.

A rede conta com um núcleo pedagógico constituído de professores orientadores para cada componente curricular. Uma das funções do orientador é contribuir com a formação continuada. Durante a pesquisa houve a troca da orientadora de Arte e os professores se sensibilizaram externando suas queixas como se percebe nos fragmentos abaixo:

A gente teve o privilégio de ter uma orientadora de arte [...] que valorizava [...] a **formação do professor em arte**. Foi muito enriquecedor esse conhecimento que ela trazia para gente para que a gente pudesse, como ela diz, **se nutrir em arte**. (Entrevistad@1)

A gente tinha um **suporte** muito grande, [...] tinha o **respaldo**, [...] tinha possibilidade de **aprender**, [...] **construir** o seu conhecimento vivenciando na **prática**. (Entrevistad@2)

Nossa orientadora [...] era muito boa, muito **presente**, ela pensava nessa **formação**, ela pensava na gente, mas agora eu estou sentindo que a gente não vai ter mais. (Entrevistad@3)

Era uma **proposta decolonial** que olhava bastante para as **produções da cidade**, dos artistas locais, da produção popular. Todas as ações eram pensadas para trazer elementos para que o professor pudesse **articular suas próprias propostas na escola**. Era levado em conta ainda os conceitos mais atualizados possível, como **curadoria, mediação, expedição**. [...] Mas por questões políticas e ideológicas, a rede optou por uma outra proposta de ensino que não atende a ciência da educação, demonstrando mais interesse em uma proposta de reprodução de métodos que não dá autonomia para que o professor possa criar, mas sim executar. (Entrevistad@8)

Nestes relatos, os professores pareciam satisfeitos com a formação continuada recebida da orientadora anterior, mas as escolhas políticas chegam sem avisar e acabam se sobrepondo aos encaminhamentos pedagógicos.

Certamente, pensar a formação do professor é mais que trazer-lhe informações à guisa de rótulos em latas. Ao professor de Arte é preciso tempo e espaços além da escola; é necessário que faça visitas a espaços de exposição; veja espetáculos; participe de apresentações musicais; vá ao cinema. É imprescindível que tenha tempo para produzir. É preciso também que esteja entre iguais para troca de saberes. Somente assim, poderá nutrir-se a si e aos seus alunos. Para Martins e Picosque (2012), um professor que alimenta a curiosidade, que gosta de estudar e encontrar novas possibilidades para enriquecer sua prática, torna-se um professor pesquisador, lidando com a compreensão da complexidade. Obviamente que isso depende da tomada de decisão do próprio professor. Contudo, é imperioso que haja políticas públicas que favoreçam a formação, dando-lhe as condições para traçar seu próprio caminho.

4.3.2 Vida e ensino

A formação do professor de Arte não tem seu início na graduação. Esta formação acontece ainda na infância e deve continuar ao longo da sua história pessoal, nas vivências com a arte. Entretanto, para que o percurso de aproximação com a arte seja reconhecida como o ponto inicial da formação, é preciso que haja uma tomada de decisão, um movimento voluntário de reflexão e análise da sua experiência e relação pessoal com a arte.

4.3.2.1 Quem são os mediadores do mediador?

Rememorar as vivências de encontro com a arte no passado à luz dos saberes de hoje, nos possibilita reconhecer instantes que foram cruciais para compor o docente que se é nos dias atuais, conforme Coutinho,

carregamos nossas vivências em nossa memória, mas elas só passam a compor uma história e tornam-se experiências no momento em que nos dispomos a refletir, a relacionar e a tecer nossas singularidades. Carregamos vestígios comuns ao nosso meio, ao nosso contexto, à nossa época, mas a recepção e o acolhimento dessas vivências passam por filtros de forte teor afetivo e cognitivo que os singularizam. Somos de uma mesma família, temos as mesmas influências estéticas, passamos por situações educacionais semelhantes; entretanto, desenvolvemos um gosto particular pela arte, por exemplo, diferente de um irmão ou irmã. Os legados comuns nos unem, os singulares nos identificam (COUTINHO, 2004, p. 145).

As lembranças dão as condições de encontrar reminiscências de contextos, gostos, preferências, afetos, influências, concepções e saberes. Na memória é possível encontrar traços que nos assemelham a outros e que nos singularizam. Além de tudo isso, ao evocar o passado, é possível descobrir quem foram nossos mediadores, os responsáveis por nos aproximar do universo artístico. O próprio desejo de sempre a buscar ou mesmo a opção pela docência deste componente pode estar escondido nos momentos de aproximação no passado.

Nos relatos dos professores encontramos diversos depoimentos que tratam desta questão. É possível saber quais pessoas ou instituições foram importantes para o seu contato com a arte. Um dos itens do questionário pedia que os participantes relatassem sobre seu processo de aproximação com ela. Surgiram diferentes perspectivas como: experiência estética, primeiros mediadores, outras abordagens e referenciais teóricos. Foram compartilhadas diferentes possibilidades de encontros e experiências com a arte com familiares, amigos e professores.

A família é um dos grandes responsáveis pelo encontro com a arte. Para Coutinho (2004, p. 148), “as memórias do espaço de intimidade das relações familiares são fortes e significativas na composição das referências artísticas e estéticas que se situam na essência de cada sujeito”. Em um ambiente com música, filmes, produções e incentivos diversos, pode-se garantir experiências estéticas. O ambiente familiar, a família como um todo ou algum membro da família pode se transformar em um mediador como é possível conferir nos relatos que seguem:

Desde a minha infância, tenho contato com a Arte, seja pela presença de uma **mãe cantora lírica**; seja pelo **pai que proporcionava passeios** a museus, festas populares, manifestações culturais, entre tantas outras coisas. (P18)

Minha tia era professora de arte. Meu **pai é desenhista** projetista e meu **irmão também desenhista.** (P10)

Fui contaminada pela Arte no **contexto familiar**, meus pais apesar de pouca escolaridade, valorizava a arte, o que possibilitou nossas **experiências pessoais** com a Arte (P55)

Desde criança tinha muitos livros de arte, telas, maquetes, projetos arquitetônicos etc., em casa, pois **minha mãe é professora de Arte** e Arquitetura. (P05)

Desde a primeira infância **ouvindo minha Mãe cantar**. (P32)

Cresci assistindo meus **avós maternos** em rodas de viola e sanfona. Todos os **encontros em família** tinham música. (P46)

Meus pais eram bem envolvidos com a música (ele tocava violão e cantava e ela cantava). Quando já estava atuando como pedagoga, observei uma **colega arte-educadora**, lembrei-me da minha infância e quis fazer uma segunda licenciatura para atuar também nessa área. (P19)

Nas entrevistas também há relatos de como a família foi importante para a aproximação com a arte, surgindo grande semelhança com os relatos colhidos no questionário:

Na **minha família tem muitos músicos**, não profissionais, ninguém foi se profissionalizar, mas muita gente tocava um violão, tocava um atabaque, um pandeiro, e **nas festas sempre tinha música**, a família estava sempre tocando. Então a música foi a primeira porta de entrada no mundo das artes. Com 8 ou 9 anos eu comecei a estudar violão, mais por conta da família mesmo. Hoje eu enxergo com essa ideia de arte, mas naquele momento lá para mim **era um fazer meio familiar**, para fazer parte do grupo. Mas eu sempre gostei de desenhar. (Entrevistad@6)

Sempre gostei de música. **Minhas primas cantavam no [coral]**, então eu sempre assisti as apresentações delas e a gente quando brincava [...] de fazer teatro e sempre era o que eu mais gostava de brincar. Eu era quem mais levava aquilo a sério. [...] **Minha madrinha gostava muito de cinema e de filmes**, de arte e de coisas desse tipo assim. Então ela também contribuiu bastante. (Entrevistad@4)

A família [...] incentivou o meu contato com a música. **Meu pai incentivou que eu aprendesse a tocar um instrumento** [...] que eu aprendesse violão, ele falava que violão todo mundo tinha que aprender a tocar. **O meu avô me ajudou me dando o meu primeiro violão** que eu tenho até hoje. (Entrevistad@8)

Eu **gostava muito, ainda gosto** [de desenhar]. Meus **familiares, meu pai, minha mãe sempre me incentivaram**, tanto é que eles **guardam até hoje** os gibis que eu fazia quando eu tinha 10, 8 anos. Sempre **me davam lápis de cor e material de arte**. Nas férias quando a gente viajava para praia, na **casa da minha avó** eu sempre levava. Meus primos iam jogar futebol, iam brincar na rua e eu ficava lá desenhando, inventando várias histórias. (Entrevistad@5)

A minha família não tinha muito acesso a parte cultural e eu também não tive muito acesso, mas isso não contribuiu para que morresse essa vontade dentro de mim não, ao contrário isso foi crescendo, foi aumentando ao longo do tempo. (Entrevistad@2)

A afetividade é um traço marcante dos depoimentos. Seja por meio de um ambiente familiar permeado por vivências artísticas; por um incentivo de continuar fazendo; por um parente que gostava de arte ou por propostas familiares de visitas, a afetuosidade mostrou-se um motivo para se aproximar da arte.

Se a família é um importante agente de mediação com a arte, a escola também o é. A escola pode complementar o trabalho da família ou, quando for o caso, ser o primeiro acesso. Ainda, de acordo com Coutinho (2004, p. 148), “no processo de adensamento, são essenciais também as vívidas memórias de experiências artísticas e estéticas que aconteceram em ambientes escolares diversos, através de um certo professor especial, por exemplo, ou na ausência de propostas dessa natureza que empobreciam o próprio ambiente escolar”. As informações trazidas por essas memórias são importantes, inclusive para se conhecer o ensino de Arte que vem sendo praticado nas escolas, revelando o sentimento em relação ao que aprendem e como aprendem nas aulas de Arte.

Desde a **época de escola** sempre gostei da disciplina, tive **ótimos professores** que sempre passaram o ensino de arte de maneira admirável. (P08)

No curso Normal Superior, com **as aulas de arte** com um **excelente mestre**. (P16)

[Na **escola** a aula era] muito restrita, só fazíamos desenhos estereotipados e livres. (P21)

Eu sempre gostei muito de pintar e quando me formei no ensino médio fui direto fazer **faculdade de arte** e fazendo faculdade descobri um mundo cheio de culturas e cores. (P28)

Eu gostava muito das aulas de **Sala de Leitura**, por conta do teatro de fantoche, contação de história e das atividades criativas **propostas pela professora**. Tive o privilégio de ir ao teatro e visitar algumas **exposições e museus em São Paulo**, em **excursões escolares**. No ensino médio a **minha escola propunha muitas atividades** para desenvolver habilidades criativas e se encontrar com artes por meio da música, poesia e teatro. (P31)

Com oficina no **contraturno escolar**. (P53)

Sempre gostei de desenhar, pintar e de música desde pequena. Durante o **período escolar as aulas de arte** eram as minhas preferidas. (P54)

Através de uma **professora de educação artística**, no ensino fundamental. (P59)

Os entrevistados também falaram de suas vivências com a arte na escola. Aqui ainda encontramos semelhanças nos discursos apresentados nos questionários. A escola pode contribuir para a aproximação com a arte, ou despertar lembranças de modelos de ensino em desacordo com o ensino de Arte da atualidade:

Na época da **escola eu odiava a matéria de Arte** que geralmente eram coisas que eu não era muito boa de fazer, que são **artesanatos e desenhos geométricos**. Tinha muito desenho geométrico e eu era uma negação, então **para mim aquilo era arte** e não o que realmente é arte para mim e que eu sempre gostei. Sempre gostei de música. No desenho eu nunca fui muito boa. Não que eu nunca fui muito boa, mas acho que o fato de **sempre receber muita crítica** em cima das coisas que eu fazia, **criei um bloqueio**, agora que eu estou conseguindo voltar a desenhar. (Entrevistad@4)

Eu desenho desde criança e essa proximidade com o desenho acabou que **estreitou a minha relação com a professora de Educação Artística** na escola e eu vi que eu amava desenhar, amava as artes. Eu também tinha **aula de música, de dança**, mas,

artes visuais, me chamou muita atenção e eu gostava muito, ainda gosto. (Entrevistad@5)

A minha relação com a arte desde pequena foi muito restrita. As aulas que eu tinha de arte na escola eram **aulas de deixar fazer por fazer**, para passar o tempo literalmente. Eram **desenhos estereotipados** para você colorir, mas eu tinha uma vontade muito grande de ir além. (Entrevistad@2)

É possível notar reminiscências do ensino tecnicista da arte – artesanato e desenho geométrico; propostas de *laissez-faire* – fazer por fazer; reprodutibilidade – desenhos estereotipados. Estas práticas, que há muito deveriam ter sido abolidas, aparecem nas falas dos professores como tomada de consciência de que não devem encontrar espaço em suas práticas.

Outro ponto a ser observado é que nem sempre as lembranças marcantes do encontro com a arte na escola se deu nas aulas de Arte. Ora é na sala de leitura, ora nas aulas do contraturno ou nas aulas da faculdade. Mesmo assim, ainda são muitas as propostas de professores que marcaram a vida dos alunos.

Além da escola e da família, outros podem ser os agentes de mediação que podem acontecer em inúmeros lugares.

Inspirada por **minha madrinha** que gostava de falar sobre arte e cultura, com catorze anos comecei a frequentar a **fundação cultural** de minha cidade, a fazer teatro e a vivenciar a arte como parte da vida. (P03)

Sempre participei de **apresentações de dança nos centros esportivos** e sou fascinada por toda forma de Arte. (P07)

Durante a infância visitei muito o **Parque da Cidade** [...], o ponto alto era a **visita ao museu do folclore** ou o revelando São Paulo. Felizmente cresci com a possibilidade de ir ao cinema, assistir diversos filmes em casa e com acesso a materiais de desenhos e a *internet*. (P31)

Nos **ateliês livres** de arte, da **Fundação Cultural** [...], onde tive contato com o desenho, gravura e aquarela. (P44)

Minha aproximação se deu por meio das **oficinas de arte**, nas **visitas aos museus**. (P64)

Minha aproximação com a arte iniciou-se **em casa e na igreja**, com a aprendizagem da **música em cantos** em grupo e aprendendo **instrumentos musicais**. (P67)

As instituições extraescolares assumem um papel importante para a mediação, sendo muitas vezes um lugar propício para se aproximar e fazer arte. A igreja também, por vezes, pode ser um lugar de fomento, como se observa no relato:

Meu contato com a arte começou **em casa e na igreja**. Na igreja porque ia para as **cerimônias** e ela é toda permeada pela arte, a música, as atividades lúdicas com as crianças, **as cantatas de Natal, os eventos teatrais de Natal**. A igreja comprava instrumentos e ofertava para **quem quisesse aprender a tocar**. [...] Só que eu fazia tudo isso sem perceber que estava produzindo arte. Eu fazia isso com uma **intencionalidade religiosa**. (Entrevistad@8)

Os relatos pessoais de contato com a arte estão pautados em contextos da vida que acontecem em âmbitos locais e regionais de vida. Ao evocar memórias do passado, passa-se a valorizar eventos marcantes por meio de interpretações que são reconstruídas a partir de repertórios atuais, em diálogo com outros paradigmas da própria arte.

A reconstrução da história de vida é um processo importante para qualquer educador, mas para o professor de Arte, o processo assume outra dimensão, pois, como defende Coutinho,

para o educador, todo o processo de apropriação de sua história de vida tem como objetivo a ampliação de sua capacidade de autonomia e, portanto, de iniciativa e de consciência nas suas decisões e escolhas profissionais. Sabemos, por experiência, que o apoio ao crescimento e ao amadurecimento em nossa área está diretamente relacionado com os sentimentos de autoria de seu próprio trabalho, com a capacidade de explicar e justificar o que faz, de acreditar e sentir prazer com o que faz, de enxergar um sentido efetivo em seu trabalho e de não se sentir isolado em seu fazer cotidiano. Por tudo isso é tão importante situar-se diante de seu percurso, apropriar-se de suas razões, de seus caminhos e de seu lugar na educação (COUTINHO, 2004, p. 152).

A autora defende que para o professor de Arte é imprescindível conhecer quais foram suas influências no campo da arte, como se constituiu sua identidade cultural. Ao descobrir suas raízes, tem-se as condições necessárias para perceber a própria evolução de modo e dar continuidade a sua formação cultural. Ao compreender o processo de mediação vivido, o docente encontra melhores condições de proporcionar experiências significativas com outros sujeitos.

4.3.2.2 Experiências estéticas – mediação para o professor

São muitas as possibilidades de provocar encontros com a arte, encontros que contribuem com a formação, ampliando repertório do professor e conseqüentemente o repertório dos aprendizes. De acordo com Coutinho (2004), as vivências artísticas possibilitam um acúmulo de experiências com a arte, por conseguinte, é imprescindível a existência de situações que visem essa aproximação no ambiente escolar, todavia, é mais que necessário que o professor vá ao seu encontro nos espaços de produção e divulgação.

Reconstruir a memória de vida com a arte traz de volta experiências vivenciadas no seio da família, no meio social, no passado. Entretanto, o professor necessita continuar buscando experiências estéticas ao longo da vida. É importante investigar a relação estabelecida entre o professor e a arte no presente, como ele se nutre da arte hoje. A nutrição estética do professor passa por sua disponibilidade de tempo, da sua realidade, dos próprios interesses, das necessidades de seus alunos e da sua formação.

No questionário foi pedido que discorressem sobre como se nutrem de arte. As respostas demonstram que os professores buscam vivências estéticas e termos como: visitas, exposições, leituras, espetáculos, apareceram com muita frequência.

A fim de mostrar os percursos trilhados pelos professores, optamos por fazer uma cartografia tendo como base a obra de Ednelson Monteiro intitulada “Sem encontro”. Nesta obra, o artista trata dos mistérios e a magia da comunicação. Ele pinta como age o vento, desenha como a água que flui na superfície dos rios. Na pintura é possível perceber as cores interferirem entre si como se fossem aquarela, provocando muitas vezes certos efeitos de transparência. As cores explodem e se entrecrocaram antes de se fundirem para se dispersarem no infinito. A obra pertence ao Acervo do Museu de Arte do Parlamento de São Paulo.

A escolha por usar essa obra como base da cartografia se deu pelo fato de que, assim como a obra, a aproximação com a arte pode se dá de maneira fluida, possibilitando diferentes caminhos, sem contornos, de maneira integrada. Entretanto, diferente do título da obra – Sem encontro – o que se busca são vias de encontro com a arte.

Figura 22 – Nutrição Estética: cartografia sobre a obra Sem encontro





Fonte: Adaptação do autor

As maneiras que os professores se aproximam da arte são bem variadas. Nas respostas dadas ao questionário a palavra VISITAS apareceu com frequência, muitas vezes acompanhada dos termos EXPOSIÇÃO e MUSEUS. A INTERNET ganha espaço, sendo cada vez mais uma realidade na vida dos professores e o advento da pandemia do Coronavírus intensificou essa tendência. Pela internet é possível visitar museus, ver espetáculos, saber sobre as obras e os artistas. Além da internet destacam-se também espaços físicos de contato com a arte como MUSEUS E ESPAÇOS CULTURAIS. O contato ainda pode acontecer por meio de TEATRO, MÚSICAS, FILMES, EXPOSIÇÕES, ESPETÁCULOS e DANÇA. E os modos de nutrição se apresentam como LEITURAS, ESTUDO, PESQUISAS, APRECIÇÃO, PRODUZINDO, entre outras.

Visita a museus, exposições, espetáculos, shows, cinema, oficinas etc.(P5)

Assistindo espetáculos, indo a **museus** e **assistindo** conteúdos relevantes nesses tema. (P1)

Eu gosto sobretudo de **literatura** e de me informar por **meios digitais** sobre **obras, autores e espetáculos**. Quando possível, embora tenha pouco tempo e possibilidade, me nutro em **espaços culturais** no entorno. (P3)

Gosto de frequentar **museus, teatros, cinemas, casas de cultura** entre outros, além disso sempre busco aprender mais sobre arte através de **eventos culturais** oferecidos em minha cidade. (P15)

As nutrições se dão por meio de **apreciações de obras, visita em museu virtual, cinema, música** e pelo **estudo** constante para elaboração de atividades. (P25)

Leio muito, frequento exposições de arte quando possível, me interesso por **artistas brasileiros e de outros países**. Ultimamente não tenho feito nenhum trabalho pessoal de arte, mas acho importante a **vivência em arte do professor**. (P28)

A minha relação com a arte se dá todos os dias por meio das **músicas**, de um **texto literário, poesia**, da **apreciação** das obras de artes nas **visitas aos museus**. (P64)

Ao propor a busca pela aproximação com a arte, o professor vai criando intimidade com ela, tornando-se um conhecedor. Assim fica mais fácil mediar a arte com seus alunos, uma vez que é mais fácil falar daquilo que se conhece. Ao professor de Arte, mais do que de qualquer outro componente curricular, é imperativo que seja próximo, conhecedor, íntimo da arte. Contudo, essa proximidade não pode ser casual. A aproximação com a arte, para que sirva como nutrição estética deve ser vivenciada de maneira intencional, pois, como diz Martins,

a forma de nos relacionarmos com a obra de arte é totalmente diversa da relação cotidiana, utilitária que temos com os fatos, com as coisas, com o nosso dia a dia. Nossa percepção é outra, diferente daquela que questiona o porquê dos objetos ou a sua função: uma caneta serve para escrever, a faca para cortar. A verdade na arte é outra, o "ser" do objeto artístico é outro. A arte inaugura um outro campo de sentidos e significações. A metáfora é que nos fala. Esse comunicar-se através de signos artísticos e a multiplicidade de seres humanos que contemplam uma mesma obra de arte é que fazem surgir um oceano de interpretações para cada música ouvida, filme assistido ou tela contemplada (MARTINS *et al*, 1998, p. 15).

Por isso, é necessário que o professor continue se nutrindo para poder nutrir seus alunos de modo que lhes seja também significativo. Quanto mais aproximação com a arte o professor tiver, mais condições terá de promover encontros significativos dos estudantes.

Neste sentido, a aproximação com a arte na atualidade foi o tema de uma das questões propostas no questionário e algumas das respostas dos entrevistados podem ser conferidas abaixo:

A minha forma de estar em contato com a arte é mais **assistir filmes**, pois eu gosto muito de cinema, [...] eu gosto de **filmes de arte** e coisas que dá para fazer em casa e manter o olho vivo. Nas férias eu geralmente vou [à capital] **visitar pessoas e ver coisas** também. [...] **Quanto mais você vê arte, melhor professor você é**. (Entrevistad@4)

Se a gente está em algum **lugar que tem alguma arte**, a gente já começa a ter esse **olhar mais refinado** para olhar e poder refletir sobre arte. A gente vai ao **cinema**. Quando tinha **apresentação de teatro** eu gostava de ir e levar os meus filhos nessas apresentações nos **espaços culturais**. [...] Quando a gente está em uma **exposição** acho que a gente também **está aprendendo**. (Entrevistad@1)

Procuo ir às **exposições que tem na cidade**, sempre busco contato com os **artistas locais**, tenho muitos amigos que são artistas, grupos de *WhatsApp* que tem professores e tem artistas. [...] Esses momentos sempre são **momentos de nutrição**, momentos

de aliviar a tensão, mas também são **momentos de pensar a ação pedagógicas** em que o professor vê alguma coisa que acaba levando para a aula. É uma mistura de **prazer e de pensar o trabalho educativo**. (Entrevistad@8)

Eu gosto muito de estar em contato com a arte, pena que a gente **não tem tanta possibilidade de frequentar eventos artísticos**. Queria frequentar até muito mais, mas sempre que eu tenho possibilidade eu vou sim, eu gosto muito. Tanto de **show** quanto de **teatro**, de **cinema**. **Gosto muito mesmo de vivenciar** tudo isso. (Entrevistad@2)

Apreciação sempre. Sempre vamos ao **cinema**. [...] **Show** mesmo é mais gospel porque **vamos mais em igreja** mesmo. Frequento a igreja e participo do *beck vocal* da minha igreja. Minha filha tocava instrumento também na igreja. [...]. Os shows e **teatro também eu gosto**. **Gosto de circo**. [...] Nos **passeios culturais** que tem dos grupos de professores de Arte sempre estou dentro. O que está aparecendo, eu entro. É a **oportunidade e não pode deixar passar**. (Entrevistad@7)

Eu **adoro frequentar arte**, principalmente **teatro**. Eu sou apaixonada por teatro. [...]. **Exposições** também sempre. Sempre frequentei exposições desde pequena. [...] **Cinema** também gosto bastante, mas quando tem algum filme interessante. (Entrevistad@3)

Costumo frequentar **apresentações musicais**, cinema eu tenho ido pouco. Mas como eu acompanho meu esposo [que é músico] **tocando instrumento de percussão e cantando**. [...] Tem essa parte de entretenimento, de trabalhar com música, trabalhar com teatro, porém em uma forma de entretenimento, entreter o outro e também fazer isso obviamente como **uma fonte de renda** [...]. Às vezes quando eu vou para [a capital] e sobra um tempo eu vou para a exposição de arte, mas como **no virtual tem muita coisa** também, eu tenho visto mais virtual hoje em dia. Antigamente eu ia direto, principalmente nas **vernissages**, nas aberturas e às vezes tinha um **bate papo com artista** para perguntas eu gostava bastante. E quando vou para alguma cidade muito grande gosto muito de **observar os grafites** porque são obras de arte gratuitas gigantescas, nacionais e contemporâneas. É uma arte que eu admiro bastante. (Entrevistad@5)

Gosto muito de ir ao **teatro**, tenho grandes **amigos na área da dança** que é uma coisa mais escondida ainda do que o teatro, mas também frequentava apresentações de dança, porque também tive um interesse. Como a minha pintura é gestual, em algum momento eu **achei que tinha que estudar dança** para entender o movimento e o corpo, então fiz algumas aulas de dança [...]. Acabo **assistindo muitas apresentações de dança também e música** eu escuto o tempo inteiro, e já nem consigo dizer que música é algo que eu estou indo fluir, porque está sempre tocando, estou sempre com música e já ouvi tantos tipos de música e tantos caminhos que quando me perguntam qual estilo de música eu gosto, respondo todos. [...] E como artista **a gente fica procurando os espaços**. (Entrevistad@6)

Os professores reconhecem a importância para o educador em arte estar em contato com as produções. A fruição é entendida como parte de sua formação como diz o Entrevistad@8: “Esses momentos sempre são momentos de nutrição, momentos de aliviar a tensão, mas também são momentos de pensar a ação pedagógica em que o professor vê alguma coisa que acaba levando para a aula”. Ou ainda: “busco aprender mais sobre arte através de eventos culturais” (P15). A aproximação com a arte deve estar na ordem do dia do educador. Ir ao seu encontro deve ser uma das tarefas do professor de arte. Seja em eventos promovidos pela rede

de ensino ou em acontecimentos culturais próximos de sua realidade, é importante que o encontro aconteça. Como diz a Entrevistada@7: “É a oportunidade e não pode deixar passar”.

Aproximar-se da arte é a primeira questão. Fazer dessa aproximação uma oportunidade de compreensão aprofundada é o nosso grande desafio, enquanto mediadores culturais. Um aproximar-se de forma a respeitar e acolher os conhecimentos que todos já trazem consigo a partir de seus contextos de vida, de suas experiências, de seus gostos pessoais e de seus repertórios culturais. Cientes de que ampliar esses conhecimentos é papel da educação (RODRIGUES, 2018, p. 210).

Um bom mediador deve estar em contato com o acervo cultural e artístico disponível ou garimpado. Uma experiência com a arte, assim como a pedra jogada no lago, é capaz de promover ondas que se propagam no tempo e no espaço, disseminando arte para além dos seus limites.

4.3.3 Linguagens e processos

Investigar o papel do educador como aquele que tem a incumbência de aproximar a obra com o público/estudantes, evoca a necessidade de pensar o repertório cultural, experiências, acervo pessoal e conceitos. Conforme Donato (2018) ao mediador se faz necessário um mergulho no próprio repertório cultural, refletindo sobre sua história de vida e transformações, fazendo submergir conceitos arraigados sobre arte, cultura e o papel do mediador.

Promover proposições mediadoras é compreender que a arte é linguagem e como tal, uma agente de sentidos que permitem conhecer e interagir com o mundo. Para Barbosa e Coutinho, a arte deve promover o desejo de aprender, logo

a arte, como uma linguagem, aguça os sentidos, significados que não podem ser transmitidos por nenhum outro tipo de linguagem, como a discursiva e a científica. O descompromisso da arte com a rigidez dos julgamentos que se limitam a decidir o que é certo e o que é errado estimula o comportamento exploratório, válvula propulsora do desejo de aprendizagem. Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA; COUTINHO, 2008, p. 21).

Um desafio ao educador é justamente se desvencilhar de velhos conceitos, dando abertura ao novo, trilhando caminhos nunca percorridos.

Em vista disso, no questionário havia uma pergunta sobre os temas em que sentiam a necessidade de formação para a mediação. A ilustração abaixo é o resultado do tratamento das respostas por meio do *wordclouds.com*, que é um gerador de nuvem de palavras *online* grátis e criador de nuvem de *tags*.

Figura 23 – Necessidade de formação para mediação



Fonte: Dados da pesquisa

Ao observar a figura, vê-se que MÚSICA e DANÇA são os termos que mais se destacam. FOTOGRAFIA, CINEMA, TEATRO, TECNOLOGIAS e mesmo ARTES VISUAIS estão na segunda ordem. As respostas dos professores indicam que seu entendimento de mediação passa por aprender mais sobre as linguagens artísticas, dado que são essas que aparecem em destaque.

Com menos incidência aparecem os termos DIÁLOGO, ACESSIBILIDADE, PATRIMÔNIO e CONCEITO. Estas são expressões que estão relacionadas verdadeiramente com mediação. A palavra ‘diálogo’ aparece muito próximo do conceito freiriano: “Temas de formação para fazer mediação, mas considerar a mediação em si como um processo de escuta do outro [...] como uma troca, um diálogo” (P44). Já ‘acessibilidade’ é citado como uma forma de aproximação com a arte: “acessibilidade e divulgação, investimentos na cultura nacional e local” (P05). ‘Patrimônio cultural’ é entendido como bem de um povo: “exposição de arte, patrimônio cultural” (P43). Por fim, a expressão ‘conceito’ é usada mais uma vez para falar das linguagens da arte: “conceitos relacionados à Dança, uma vez que até minha formação em artes visuais era algo para a qual eu não dava a devida atenção” (P04). Podemos dizer que os três primeiros exemplos se aproximam da ideia de mediação aqui explorado, enquanto o último revela aquilo que já havíamos dito antes – o conceito de mediação parece não estar claro para os respondentes.

Termos como: LEITURA, PÚBLICO (OU VISITANTE), CURADORIA EDUCATIVA, NUTRIÇÃO ESTÉTICA, EXPERIÊNCIA ESTÉTICA, INTERCULTURALIDADE, INTERDISCIPLINARIDADE, RECEPÇÃO, são algumas das palavras que deveriam pertencer ao vocabulário de quem se propõe a tratar de mediação, uma vez que fazem parte da sua própria natureza. Fica mais evidente que os professores sentem mais

a necessidade de formação nas linguagens artísticas e que talvez desconheçam o que venha a ser mediação cultural.

Pensar a mediação é sobretudo ter em mente o planejamento de proposições mediadoras, promovendo situações de aprendizagem que levem em consideração a nutrição estética e a mediação cultural, permitindo conhecer diferentes maneiras de apresentar e perceber uma obra artística. Em vista disso, podemos destacar o que diz Utuari sobre proposições mediadoras quando afirma que

as proposições mediadoras nos indicam ações e reflexões, preparando o contato com a arte, tais como: discutir o conceito de arte e a presença das diversas linguagens artísticas em diferentes espaços e suportes; identificar os recursos significativos e expressivos das formas artísticas; resgatar a produção artístico-cultural dos períodos históricos, inserindo-a em seu contexto histórico-social, ao mesmo tempo em que são criadas conexões entre tradição e contemporaneidade; propor diversidade de situações de aprendizagem artística; criar sequências didáticas que visem promover o desenvolvimento cultural discente e a mediação cultural; apresentar vocabulário técnico específico das linguagens da arte; promover diálogos interdisciplinares entre áreas diversas do conhecimento; proporcionar situações que estimulem a compreensão e a produção significativa em arte (UTUARI, 2018, p. 174).

Uma possível interpretação para o que os professores dizem sobre sua necessidade de formação para mediação pode ser relacionada com a própria área de formação – como foi visto nas figuras 9 e 10 – em que se observa que quase nenhum deles tem formação nas linguagens apontadas. Os professores são formados em uma única linguagem, mas o currículo da rede, como vimos anteriormente, contempla as demais, inclusive as artes integradas. Quiçá se encontre aí vestígios da polivalência no ensino de Arte, em que se entende que o professor precisa dominar todas as linguagens a despeito da própria mediação como possibilidade de um ensino que seja interdisciplinar.

Não é preciso que o professor seja especialista em todas as linguagens, mas que estabeleça uma interação com elas. Deste modo poderá ampliar seu campo de contato. Assim defende Coutinho que o

ponto capital na formação desse professor é a oportuna e cotidiana interação com a Arte. Esses contatos devem propiciar elementos para estudo e análise dos sistemas de representação articulados aos contextos históricos e culturais, sociais e antropológicos que os engendra. A proximidade com os objetos artísticos de diferentes épocas e procedências e a familiaridade com os procedimentos que os constituem, facilitam o encadeamento dos vários níveis de leitura e apropriação. É importante também que haja uma preocupação com a diversidade dos métodos de leitura e de interpretação dos objetos artísticos (COUTINHO, 2012, p. 175).

A autora defende que a formação do professor de Arte tem a particularidade de lidar com questões relativas à produção, da apreciação, da reflexão do próprio sujeito e da

transposição desses saberes para a sala de aula e que a mediação deve se manifestar na diversidade de procedimentos de leituras e de interpretação dos métodos utilizados.

O depoimento de um dos participantes do Grupo de Discussão ilustra bem a problemática da polivalência:

Eu sou uma pessoa que está começando agora na carreira docente, sou recém-formado. [...] Eu trabalhei e me formei dentro de museus. Quando eu fui para a sala de aula percebi que é muito diferente a relação com a obra de arte. [...] Fico refletindo sobre a questão da polivalência porque eu sou formado em artes visuais. Passei 5 anos estudando isso e todo meu repertório foi construído em cima das ideias de artes visuais e aí quando você chega na escola, tem que se deparar com um currículo que tem que trabalhar com 4 linguagens. Apesar de isso ser incrível porque várias vezes eu me perco maravilhado, me vejo encantado com a possibilidade de pesquisar e de me encontrar com repertório de outras linguagens. [...] Eu sei da importância de levar a arte para as crianças e por isso pesquiso, só que isso acaba sendo de certa forma uma dificuldade e um empecilho, pelo menos para mim. É muito mais fácil para mim acessar rapidamente um repertório de artes visuais do que acessar um repertório de dança. Eu consigo ter um tempo destinado à pesquisa, mas eu não sei, é a realidade de todo mundo. (Participante não identificado)

O espectro da polivalência ainda ronda as salas de aula do Brasil e na rede pesquisada a realidade não é diferente. O relato acima demonstra a contrariedade do professor ao ter que trabalhar linguagens para as quais não se sente preparado, mais ao mesmo tempo o fascínio por estar aprendendo coisas novas. O desenvolvimento de uma proposta interdisciplinar permitiria ao educador refletir sobre a expressividade das produções, despertando o interesse pela investigação, buscando intersecções entre as linguagens artísticas. Se a polivalência é um erro, a unilateralidade também é. O ponto de partida deve ser sempre a curiosidade dos envolvidos, contudo, para que o conhecimento aconteça, é preciso estar aberto a novas aprendizagens, partindo sempre do ponto em que se encontram os aprendizes e com eles, o professor.

4.3.4 Mediação Cultural

A mediação cultural pode ser um espaço de encontro com a arte. Da polissemia do termo, adotamos a ação mediadora como possibilidade. Todavia, para que ela aconteça de fato, é primordial que o professor esteja preparado. A mediação não está na passividade da contemplação, senão no dinamismo da fruição. Uma vez alvitrada, a mediação pode gerar outras ações, ampliando as possibilidades de contato com a arte. Assim como o pote de ouro no fim do arco-íris, a mediação é algo inalcançável, pois quanto mais nos aproximamos do objeto mediado, mais se amplia o horizonte da mediação.

Esta pesquisa se propôs a verificar e conhecer as estratégias de mediação dos professores de Arte, mas será que o conceito de mediação é do conhecimento deles? Será que o que os professores falam que é mediação cultural é realmente mediação cultural? Ou será uma

apropriação deste conceito como parte de um discurso do que é ser professor de Arte, mas que não traduz de fato no que é mediação cultural?

Todo professor é um mediador do conhecimento aos seus alunos. No caso do professor de Arte, é ele o responsável por aproximar o universo artístico do mundo dos seus alunos. Nesse sentido, o repertório cultural do professor é importante para enriquecer o repertório dos alunos. Segundo Martins e Picosque,

o saber e as informações que professores possuem valem muito, certamente. Mas, do mesmo modo, é importante a disponibilidade para o encontro com o outro, com a abertura e a sensibilidade para abrir brechas de acesso ao seu pensar/sentir, levando-o a tecer diálogos internos que possam gerar ampliações, inquietações e novas relações (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 15).

Tendo em vista os saberes do professor para a mediação cultural, foi perguntado no questionário “o que você entende por mediação cultural?”. Essa foi uma pergunta aberta, em que os respondentes poderiam indicar seu pensamento de maneira livre.

Para muitos dos participantes, a mediação é um elo, uma ponte entre a obra e o público.

Maneiras de **interligação**. (P05)

Entendo como alguém que **apresenta e facilita** o acesso à arte e cultura. (P09)

Como o próprio nome sugere, o mediador está no **meio entre** a Arte e as pessoas. Ele é quem irá **conduzindo** o espectador às reflexões que as obras despertam; aos elementos trabalhados; ao entendimento da poética do artista; aos contextos da obra, enfim, ele é uma **ponte que auxilia a ligação** entre o artista e as suas obras ao público. (P18)

É a atividade que tem por objetivo **conectar** o apreciador e a obra de arte (P23)

Outros sentidos também são indicados, propondo uma reflexão mais aprofundada:

Interação, troca, investigação entre cultura, professor, alunos e sociedade. (P61)

A partir de **troca** entre o agente e o educador, sobre o patrimônio, obras de arte, objetos de museu e outros. (P16)

Construir o conhecimento a partir de várias informações que estão aí no nosso contexto. (P24)

Mediação cultural se refere às diferentes formas de **trazer** cultura para a sala de aula, **realizando uma curadoria** para apreciação. (P25)

Trazer o conhecimento com arte para os alunos na sala de aula. (P26)

Atividade educativa de **criar relações** entre as diversas linguagens artísticas e a poética existente nas artes, **ser um elo entre** quem está mediando, desde uma visita a um museu à leitura de um texto, apreciação de espetáculo. Despertar em quem está sendo mediado uma amplitude de **possibilidades para um novo entendimento de mundo**. (P28)

Entendo como **forma de enriquecer a experiência do outro**. (P46)

Auxiliar o outro a ter uma visão mais ampla das obras de arte, **promovendo uma troca.** (P48)

Ação carregada de **intenção e desejos de gerar outros sentidos, afetos, marcas, aguçar olhares** e provocando novos envolvimento. Ou seja, penso que cada professor de arte deveria ser esse mediador. **Mediador sensível para acordar o sensível do outro.**

Há ainda quem reconhecesse não está familiarizado com o termo:

Não entendo. (P47)

Não conhecia o termo, mas a função sim...via em museus e achava o máximo...um trabalho lindo. Entendo que seria levar o visitante a interpretar as obras de acordo com o conhecimento que se tem e dialogar com o mesmo, buscando informações que venham a enriquecer seu prévio conhecimento. (P65)

Responder a uma questão que inicialmente parece fácil pode exigir o compromisso com o que está sendo perguntado. Diante deste fato o participante pode recorrer a diferentes estratégias: dizer aquilo que lhe vem à mente de súbito, fazer uma pesquisa breve, procurar estabelecer um conceito ou simplesmente ignorar. Para Hernandez (apud BONCI, 2018, p. 161), “compreender é ser capaz de ir além da informação dada, é poder reconhecer as diferentes versões de um fato e buscar explicações, formulando hipóteses sobre as consequências dessa pluralidade de pontos de vista”. Desta feita, o pensamento da participante P65, de que “não conhecia o termo” mediação, mas sim sua função, indica uma abertura para a compreensão de um mundo ainda desconhecido.

4.3.4.1 Planejamento de ações para mediação

Ao serem questionados sobre o espaço para expedições culturais no planejamento, quarenta e seis profissionais (67,6%) disseram que sim, planejam saídas com seus alunos. Vinte e dois (32,4%), por sua vez, disseram que não. O fato de inserir expedições culturais em seu planejamento não quer dizer que ela aconteça na prática. O professor que planeja esse tipo de ação deve arcar com todas as atribuições que acarretam, o que faz com que muitos nem cogitem fazê-lo.

Na entrevista, uma questão semelhante foi colocada. O foco das falas dos entrevistados recai sobre planejamento e saída, referente às possíveis visitas a espaços de arte fora da escola.

eu acho fundamental propor **saídas** com os alunos, mas essa aí é uma briga grande, é sempre uma briga nesse momento do **planejamento**. Eu já tirei, já cansei de pensar nesse momento no começo do ano (Entrevistad@ 6).

eu cheguei a colocar no **planejamento** e agendar a visita virtual com eles em sites de museus que dá para fazer visita virtual (Entrevistad@ 1).

sempre insiro propostas de **saídas** com os alunos em meu **planejamento** [...] de visitas a espaços de exposições para os alunos (Entrevistad@ 8).

eu teria que ter essa experiência, eu preciso perguntar para as pessoas para conseguir organizar uma **saída** dessa (Entrevistad@ 5).

pensando em **saída** dos alunos da escola, o empecilho é financeiro e por ser uma atividade da aula de arte que só ocorrem duas vezes por semana, a gente acaba tendo que tomar outras aulas que são julgadas mais importantes (Entrevistad@ 4).

eu não coloco **saídas** com os alunos em meu **planejamento** pela dificuldade, ainda mais nesse ano de pandemia. Se tivesse alguma coisa próxima, eu até gostaria. Seria bom que tivesse um grupo de professores para trocar informações sobre exposição para a gente visitar (Entrevistad@ 5).

É evidente o reconhecimento dos professores da importância de se planejar e propor saídas com seus alunos ao encontro com a arte, todavia eles reconhecem as inúmeras dificuldades de toda ordem que os impedem de fazê-lo. As expedições culturais devem proporcionar experiências e vivências de interação com a arte, permitindo aprimorar o conhecimento pessoal, enriquecendo assim, a prática pedagógica dos educadores que saem com seus alunos nessas expedições. Tais ações devem fomentar a criação de trabalhos artísticos que estabeleçam um elo entre o que está dentro e o que está fora da sala de aula, envolvendo, quando possível, a comunidade.

Para Martins e Picosque,

Certamente são muitas as perguntas que fazemos a nós mesmos quando estamos envolvidos em processos de mediação, desejosos de encontros sensíveis, por acreditar que é nos encontros humanos que crescemos, aprendemos, ampliamos nossos horizontes. Uma viagem cultural, mesmo à rua da escola, oferece-se como espaço de encontros com âmbitos das realidades, como campos de ação [...]. Encontros que germinam sensações, ações, sentimentos, pensamentos que vão configurando nossa forma singular de habitar o mundo. Encontros prazerosos que acolhem com curiosidade e abertura às descobertas e novas inquietações, ou encontros dificultados pela apatia, pela omissão, pelo confronto e oposição gratuitos, pelos preconceitos. É assim que os seres humanos constroem sua própria compreensão de mundo (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 13)

Longe de ser uma excursão com propósito unicamente recreativo, as expedições precisam ser planejadas pelo professor, ser inserida como atividade pedagógica da escola, envolver outros agentes do âmbito escolar, contar com políticas públicas, e obviamente, fazer sentido para o aluno.

Foi perguntado no questionário se os professores costumam promover ações de mediação no interior da escola, ou seja, diferente da expedição, quando os alunos são levados até a arte, ações que tragam a arte para o ambiente escolar.

A palavra mais destacada é SIM. Entretanto, as respostas negativas aparecem de forma indireta, sempre acompanhadas de uma justificativa de que não é possível. Apesar de

reconhecer a importância de, por exemplo, **PROMOVER** ou **REALIZAR ENCONTROS** com **ARTISTAS** na **ESCOLA**, os professores revelaram não o fazer. O que mais acontece mesmo são **EXPOSIÇÕES** dos **TRABALHOS** dos próprios **ALUNOS** na **ESCOLA**.

Ainda não promovi encontros pessoais com algum artista, mas procuro criar experiências que compensem o fato de não poder ir à exposições. Antes da pandemia, frequentava constantemente diversas exposições em São Paulo, algumas delas inclusive usadas como base para as aulas por meio dos meus registros fotográficos (P04).

Toda aula deveria ser uma exposição de alguma manifestação em Arte. Ocupar a escola com Arte e sempre negociação, assim como é fora da escola, sempre entaves e negociações cansativas. Toda aula é feita de encontros, nunca somos os mesmos (P06).

Em todas as minhas aulas apresento artistas como nutrição, mas encontros presenciais com artistas ainda não (P12).

Sempre que tenho oportunidade, pois acredito que essa vivência traz um significado imenso ao estudo e conhecimento da arte. (P14)

Compreendo que o encontro com o artista, apreciação e exposição do trabalho, faz uma conexão com o aluno facilitando a compreensão e entendimento sobre a arte. (P25)

Sim, quando possível, dadas as extensas limitações que enfrentamos nas escolas. (P44)

No meu primeiro ano na Rede até tentei, mas parou na Gestão Escolar, por inviabilidade, segundo a diretora. (P45)

Sim, é fundamental para os alunos o contato com o artista, eles precisam do estímulo, nosso objetivo não é formar artistas, mas sim ajudá-los nessa descoberta. (P52)

Considero que são momentos de vivências com a arte, fundamentais, significativas para o aluno. (P55).

Aqui também os professores reconhecem a importância da aproximação com a arte e sentem que é seu papel promover estes encontros. São encontradas maneiras criativas de trazer a arte para dentro da escola, porém, mais uma vez as questões burocráticas são um dificultador.

Proposições mediadoras podem ser planejadas, criando (ou despertando) situações de aprendizagem com foco na nutrição estética e na mediação cultural, possibilitando estudar diferentes maneiras de apresentar uma obra artística e sua percepção (UTUARI, 2018, p. 174).

Neste caso, a mediação deve acontecer não só no interior da sala de aula, mas em outros espaços como corredores, pátios, quadras, entre outros, de modo a tornar a arte presente e disponível para toda comunidade escolar.

4.3.4.2 Práticas de mediação

A arte é um elemento que, de uma forma ou de outra, se faz presente na vida das pessoas. Após muita luta dos educadores em Arte, ela passou a fazer parte do currículo escolar. Mas é o professor de Arte o guardião da arte na escola, é ele que deve garantir sua presença efetiva no ambiente escolar. Segundo Marques, “é o professor de Arte que foi – ou deveria ter sido – preparado profissionalmente para estabelecer relações no tempo/espço entre a arte, os estudantes e a sociedade, escolhendo metodologias de ensino apropriadas e formas de avaliações coerentes” (MARQUES; BRAZIL, 2014, p. 49). É o professor de Arte que conhece seus alunos e que tem conhecimentos sobre arte, fazendo a ponte entre ambos.

Tendo em vista a coleta de informações sobre as práticas didáticas dos professores para a mediação, foi aplicado uma série de perguntas em escala Likert. A escala de Likert é um método de medição utilizado em inquéritos com o objetivo de avaliar as ideias das pessoas e seu posicionamento frente a determinada demanda. Nesse método tem-se uma escala que permite obter uma classificação das respostas colhidas, sendo utilizada para medir atitudes e opiniões.

O questionário contou com 10 escalas, sendo cada uma delas indicando o nível de utilização de diferentes ferramentas para mediação. O respondente deveria sinalizar o grau de utilização da ferramenta em uma escala que vai de 0 a 10, sendo 0 “não utilizo” e 10 “utilizo muito”. O ponto médio na escala empregado foi configurado no 5. Na tabela abaixo encontra-se a listagem das ferramentas apresentadas no questionário.

Tabela 2 – Tabela de Práticas de Mediação

1.	Apresentação aos alunos de obras originais ou reprodução.
2.	Apreciação musical nas aulas.
3.	Exibição de peças de teatro.
4.	Exibição de espetáculos de dança.
5.	Exibição de filmes de arte
6.	Leitura de textos ou livros literários que tratam de arte.
7.	Estudo de biografia de artistas.
8.	Encontro com artistas locais.
9.	Exposição e práticas de apreciação dos trabalhos dos próprios alunos.
10.	Momentos de apresentações musicais, teatrais ou de dança na escola.

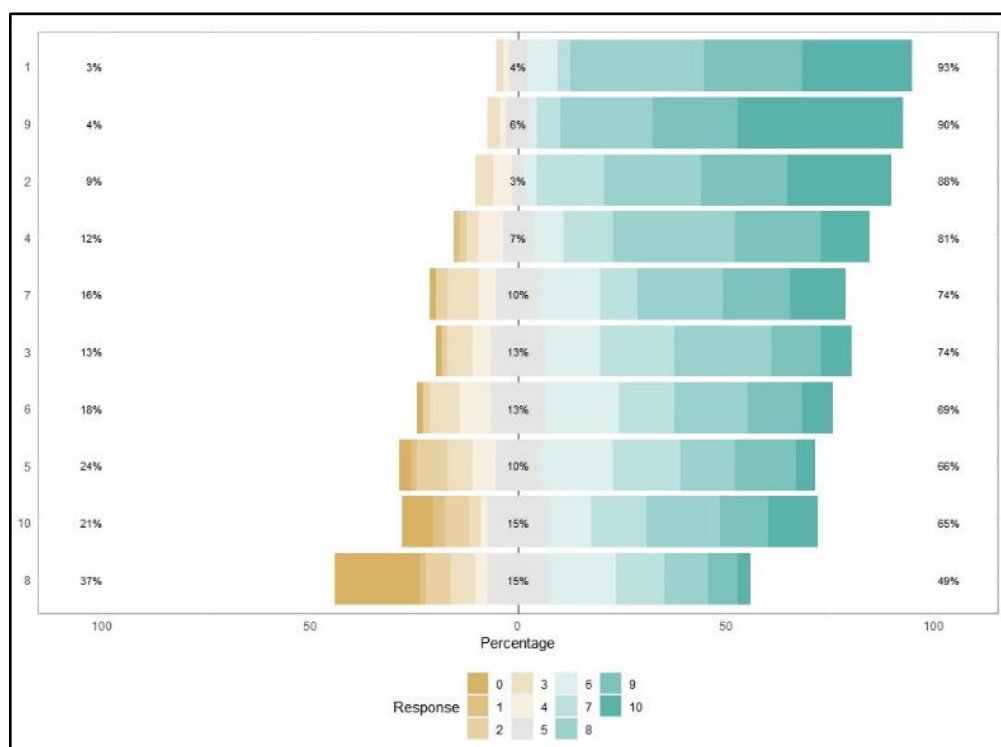
Fonte: Dados da pesquisa

Para analisar os dados coletados na escala Likert foi utilizado *software* R que além de ser um *software*, é também um tipo de linguagem computacional. Este programa é apropriado para

análises estatísticas, mas também pode ser utilizado para modelagem, comparação com bases de dados, alinhamento de sequências e produção de mapas.

A figura a seguir mostra o quanto os professores pesquisados indicam a frequência de utilização das ferramentas para mediação apresentadas.

Figura 23 – Programas e ferramentas para a mediação



Fonte: Dados da pesquisa

A primeira coluna fora da figura está numerada de 1 a 10 em ordem aleatória estabelecida pelo *software* R. Estes números correspondem a cada uma das ferramentas enumeradas na tabela 2. As três colunas dentro da figura correspondem a porcentagem das respostas para os níveis de uso de cada ferramenta. A figura indica que, de modo geral, os professores dizem fazer uso de todas as ferramentas para mediação indicadas. O recurso mais frequente nas aulas de arte dos respondentes é a apresentação aos alunos de obras originais ou reprodução.

Como segundo recurso mais utilizado aparece a exposição e práticas de apreciação dos trabalhos dos próprios alunos. A apreciação musical nas aulas foi o terceiro item mais indicado, seguido pela exibição de espetáculos de dança. Dado importante a ser mencionado é que, a partir desse item, cresce o número de professores que indicaram não recurso apresentado. É considerável o número de professores que indicaram fazer com seus alunos o estudo de biografia de artistas.

Exibição de peças de teatro, leitura de textos ou livros literários que tratam de arte e exibição de filmes de arte respectivamente, mesmo sendo um meio frequente nas aulas dos participantes, já aparecem com algo que é feito poucas vezes por alguns. 20% dos respondentes advertiram não proporcionar momentos de apresentações musicais, teatrais ou de dança na escola e o item que foi menos preterido pelos professores foi Encontro com artistas locais.

Como já foi dito, os professores da rede pesquisada identificam com grande frequência as ferramentas de mediação indicadas na pesquisa, mesmo que algumas delas sejam pouco frequentes em suas propostas.

Para Bonci

observar diferentes exercícios de mediação possibilita perceber como os processos de percepção sensível podem ser enriquecidos a partir de seus registros, sejam através de desenhos, fotos ou através das falas dos participantes da ação mediadora. Os olhares sobre o mundo são ampliados no momento em que aquilo que é visto passa a ser percebido, compreendido e incorporado a uma nova realidade a ser construída no processo de descoberta do patrimônio cultural (BONCI, 2018, p. 164).

A disponibilidade das ferramentas é um fator de grande relevância, porém é necessário saber empregá-las, tirando delas o máximo proveito.

A mediação na sala de aula pode acontecer de várias formas, devendo ser entendida dentro de um conjunto de ações educativas que têm como fim a promoção de uma educação crítica. Os entrevistados também relataram suas práticas de mediação. As palavras em destaque estão imbricadas entre si e aparecem muitas vezes na mesma frase como é possível observar nos destaques que seguem:

[...] eu posso começar pela **contextualização** ou pela **criação**, mas nas minhas aulas sempre gosto de iniciar com uma reflexão. Se eu vou trabalhar com a dança, vejo qual **artista** tem uma produção que ilustre o assunto. (Entrevistad@ 1)

[...] eu procuro selecionar os **artistas** e **obras** que estão na nossa região para poder valorizar o trabalho dessas pessoas (Entrevistad@ 2)

[...] eu gosto de encher as paredes com reprodução de **obras** de **artistas** renomados. (Entrevistad@ 7)

[...] para apresentar **obras** e **artistas** eu começo trabalhando com artistas (Entrevistad@ 3)

[...] a **mediação** só faz sentido quando você nutre e dá possibilidade de **criação** (Entrevistad@ 8)

A mediação precisa ir além da simples aproximação dos alunos com o universo artístico. Se não houver liberdade crítica frente à arte, insistiremos em uma educação bancária como muito denunciou Paulo Freire em seus escritos.

Franz explica que

mais do que ensinar a fruir, apreciar, contemplar, perceber ou ver, uma boa mediação ensina a compreender criticamente: problematizar, contextualizar, relacionar, comparar, relacionar, explicar e aplicar os significados da arte à sua própria vida e ao seu tempo. A intensidade da experiência estética é diretamente proporcional ao número de âmbitos e níveis de compreensão/interpretação por onde possa circular o espectador (FRANZ, 2012, p. 242).

Vê-se que os desafios do professor de Arte frente à mediação são grandes. Entretanto, sem uma mediação competente não será possível empreender uma educação que perceba a arte criticamente. Por isso mesmo é mais que necessário promover estudos que permitam o desenvolvimento de diferentes facetas do conhecimento humano.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais, o pesquisador se defronta com a necessidade de retomar o problema em sua gênese, tal qual colocado na introdução: o Professor de Arte – Quem é ele? Qual a sua formação? Quais experiências de contato com a arte o professor traz consigo? De que maneira sua prática no ensino de Arte pode ser qualificada como mediação?

A rede de ensino pesquisada nos mostrou o perfil do professor com média de idade de 40 anos; em sua maioria professoras; formadas em décadas recentes; em cursos de graduação, quase sempre de modalidade presencial. Sob a influência da nova LDB, têm acesso às diretrizes e orientações pedagógicas do ensino pós-moderno. Fazem parte de uma rede que se expande e se renova. A maior parte, tem jornada entre 20 e 30 horas e não acumula cargo.

Além da graduação - condição para ingresso no magistério - a formação continuada se dá nos HTCs (Horário de Trabalho Coletivo) ou iniciativas individuais de cursos de aperfeiçoamento. Na rede há oscilações entre oportunidades de formação específica para o ensino de Arte e outras ocasiões de instrução genérica com base em teóricos com informações diversificadas, mas sem aprofundar as questões pedagógicas emergentes.

As experiências e o contato com a arte acontecem em nível individual, ora pela preferência, ora pela necessidade de aproximação com determinada linguagem artística. Não existe um plano na rede que viabilize a aproximação do professor com a arte, dentro de um calendário salpicado de eventos, atividades, avaliações, conselhos, reunião de pais, entre outros.

Na verdade, a maior dificuldade da pesquisa foi desatar o nó que amarra a prática de ensino de arte com a mediação. Três entraves se apresentaram desafiando os rumos da pesquisa: a formação acadêmica incipiente – a ausência de práticas de mediação no decorrer da graduação; o fardo burocrático – a entrega de planilhas se sobrepõe ao projeto pedagógico; e a escassez de políticas públicas – faltam subsídios de custeio para o acesso a atividades culturais dentro e fora da escola; no conjunto, estes três fatores comprometem a etapa final, ou seja, o encontro do professor com o estudante em sala de aula. Diante desse quadro a mediação se torna um conceito vazio.

Houve um trânsito nos três instrumentos de coleta de dados – questionário, entrevista e grupos de discussão. Dentre eles, foi no grupo de discussão que surgiu a reflexão de uma possível solução: não é possível que o professor, dentro da criticidade e autonomia que lhe é cobrada, fique refém da burocracia, das políticas públicas ou das lacunas de sua formação inicial. Embora nem os cursos de licenciatura, nem as redes de ensino ofereçam práticas de mediação, isto não pode ser impedimento para que o professor seja protagonista de sua própria

formação. Na concepção de Martins o professor é um andarilho na cultura (MARTINS, 2012). Quem foi tocado pela arte de ensinar Arte deve aprender a desvendar as veredas, com a coragem que espanta o susto diante de paisagens inesperadas. O andarilho sabe, naturalmente, as perguntas suscitadas pelo desconhecido, pois vai “trazendo à tona o desejo humano pelo que ainda não se sabe, não se conhece, não se viu, vamos viajar [...] Antes de iniciar essa viagem, imagine-se um viajante a um território desconhecido” (MARTINS, 2012, p. 9). O medo do desconhecido não pode ser subterfúgio para continuar caminhando e fazer novas descobertas. É notório que o conceito de mediação ainda não foi suficientemente apreendido. Não obstante, permite que a educação avance. Parafraseando Fernando Pessoa, ‘caminhar não é preciso’, quer dizer, não se conhece as surpresas do caminho e o caminheiro se modifica enquanto viaja. Assim acontece com o Professor.

Ouvindo os professores constatou-se que há desejo e aspiração para colocar a mediação em prática como atestam os dois depoimentos selecionados: “Posso dizer que eu estou aprendendo ainda em sala de aula a partir dessas várias leituras de mundo”. (Entrevistad@7). Já é de domínio comum dizer que o conhecimento é mediado pelo outro, o que implica entender a educação como construção coletiva. Se o depoimento da Entrevistad@7 reproduz Paulo Freire ao mencionar ‘leituras de mundo’ o que se segue, insiste no mesmo tom, ao falar da construção coletiva do conhecimento. “Se as formações entendessem que o trabalho do professor não é sozinho, o trabalho do professor é em equipe e que se considerasse até uma forma de ter formação entre os próprios professores, [...] ia ter muito mais troca e a gente ia construir algo muito mais significativo para as crianças. A gente perde quando vem essa coisa muito externa deposita uma ideia na cabeça dos professores”. (Entrevistad@6). Este quadro dá brilho à ideia de mediação, como mão dupla que liga os agentes do processo ensino-aprendizagem, no movimento de troca e enriquecimento mútuo.

No cotidiano escolar são comuns situações que dividem o tempo entre a velocidade do cronômetro e o ritmo de atividades, causando angústia (experiência do nada, segundo Heidegger). O desejo humano de viver passa pela arte do encontro, muitas vezes negado pela impotência de alterar os mecanismos de controle. O poema de Paulinho da Viola, pode ser uma metáfora da experiência do professor que intenta ação mediadora, mas esbarra em situações-limites que fecham as possibilidades de prosseguir:

Sinal fechado
(Paulinho da Viola)

Olá, como vai?
 Eu vou indo, e você, tudo bem?
 Tudo bem, eu vou indo correndo
 Pegar meu lugar no futuro, e você?
 Tudo bem, eu vou indo em busca
 De um sono tranquilo, quem sabe?
 Quanto tempo, pois é, quanto tempo
 Me perdoe a pressa
 É a alma dos nossos negócios
 Oh, não tem de quê
 Eu também só ando a cem
 Quando é que você telefona?
 Precisamos nos ver por aí
 Pra semana, prometo
 Talvez nos vejamos, quem sabe?
 Quanto tempo, pois é, quanto tempo
 Tanta coisa que eu tinha a dizer
 Mas eu sumi na poeira das ruas
 Eu também tenho algo a dizer
 Mas me foge à lembrança
 Por favor, telefone, eu preciso beber
 Alguma coisa rapidamente
 Pra semana, o sinal
 Eu procuro você, vai abrir, vai abrir
 Prometo, não esqueço
 Por favor não esqueça, não esqueça
 Não esqueço, adeus

Há elementos do poema que se alinham à vida do professor no encontro com os pares na hora do café. Por exemplo: ‘Eu também tenho algo a dizer, mas me foge à lembrança’. O tempo é demasiado curto para as partilhas do fracasso ou sucesso na última aula antes do intervalo. Se o projeto for algo mais amplo, como discutir sugestões e trocas no que se refere à função mediadora do professor, é perceptível uma angústia ainda mais acentuada. A docência só se concretiza no encontro com o outro. Na dinâmica própria da intersubjetividade, a proposta de *sinal fechado* nos auxilia no entendimento de que o eu pessoal é correlativo à presença do outro. O fenômeno mundo não pode ser reduzido ao tráfego de automóveis, devidamente geridos por semáforos, que controlam o fluxo setorial do trânsito. Ao lado da soberania racional que permite a cidade funcionar, pululam as preocupações cotidianas das pessoas que, ‘correndo a 100km/h’, paradoxalmente, seguem “em busca de um sono tranquilo”.

De fato, a “busca de um sono tranquilo”, é uma inquietação que aflige o professor comprometido. Como chegar e sair da escola sem promover formas de mediação do conhecimento para os estudantes? ‘O sinal vai abrir!’

As últimas palavras reconhecem os limites da pesquisa e avisam que estas considerações finais não fecham em definitivo a conclusão do trabalho. Como um sinal fechado, há algum tempo para se abrir e dar passagem a outros que fazem o cruzamento na perpendicular. Se o

leitor não se contentou em sua curiosidade inicial, talvez precise aguardar o próximo sinal, porque a mediação é, em última instância, objeto de incessante procura.

Como Produto Técnico Educacional desta pesquisa foi criado um *site* como espaço de troca, propostas de atividades, formação de professores, repositório de vivências e memórias mediação, denominado “Portal MediArte”.

O *site* tem por objetivo apresentar elementos para reflexões sobre: (i) Filmes de Arte - filmes que tenha a arte como temática; (ii) Literatura e arte - a presença da arte na literatura; (iii) Exposições virtuais - Links para museus e galerias virtuais, bem como galeria própria para exposição; (iv) Música e arte - indicação de músicas cujo tema seja a arte; (v) Espaço Leitor – divulgar textos, artigos acadêmicos e memorial de formação que favoreçam a reflexão sobre a mediação em arte.

Espera-se que este produto permaneça como um espaço dinâmico, de modo que venha agregar novas ideias em termos de ensino de arte e sua mediação, contribuindo com o desenvolvimento de saberes, a valorização do professor de Arte e a formação de novos docentes.

O portal está disponível no endereço eletrônico:
<https://portalmediarte.wixsite.com/mediarte>

6. REFERÊNCIAS

ABREU, Simone Rocha de; LIA, Camila Serino; RODRIGUES, Maristela Sanches. Professores de arte em processo de formação reflexiva. **CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 11.; CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1.**, 2011, Águas de Lindóia. Por uma política nacional de formação de professores... São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2011. p. 5934-5945. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/139568>>. Acesso em: 09 de dez. de 2021.

ABRUCIO, Fernando Luiz. (coord.) **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança.** São Paulo: Moderna, 2016.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** 2013, v. 94, n. 236, pp. 299-322.

AQUINO, Givandelson de Oliveira. MARTINS, Andrei Venturini. A Arte esculpe o Homem: reflexões sobre imagem e condição humana. In ZANIN, Larissa Fabrício. MAGRO, Adriana Roseli. AGUIAR, Maria Pêgo de. (Orgs) **Anais do XIV sobre Ensino da Arte: Perspectivas plurais.** Vitória: EDUFES, 2021. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1ew8w53OyYGCbvtL46_7EXaSzA_CEADN6GLKJ2_EecMiE/edit> Acesso em 25 de fev. de 2022

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco.** Livro V. Coleção os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1987.

ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de Arte.** São Paulo: Thomson Learning, 2006.

ARTES, Amélia.; RICOLDI, Arlene Martinez. Mulheres e as carreiras de prestígio no ensino superior: o não lugar feminino. In. ITABORAÍ, N. R.; RICOLGI, A. M. (Orgs). **Até onde caminhou a revolução de gênero no Brasil?** Implicações demográficas e questões sociais. Belo Horizonte, MG: Abep, 2016. p. 81-93.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** HUCITEC, 12ª Ed, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: conflitos/acertos.** São Paulo: Max Limonad, 1988.

_____. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias internacionais.** São Paulo: Cortez. 2005.

_____; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). **Arte/Educação como mediação social e cultural.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.

_____. Mediação Cultural é social. In BARBOSA, Ana Mae. COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). **Arte/Educação como mediação social e cultural.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.

_____; CUNHA, Fernanda Pereira (Org.). **Abordagem Triangular no ensino das artes e cultura visual.** São Paulo: Cortez, 2010.

_____. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. (Org) **Ensino da Arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BENEDETTI, Sandra. A arte na produção da cultura da escola. Vivências e experiências a partir do contato com a arte. In TOZZI, Devanil; COSTA, Marta Marques; HONÓRIO, Tiago. **Educação com Arte**. (Série ideias n. 31). São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais. 2004.

BONCI, Estela Maria Oliveira. Ações disparadoras de experiências estéticas com crianças. In: MARTINS, Mirian Celeste (org). **Pensar juntos mediação cultural: [entre]lançando experiências e conceitos**. São Paulo: Terracota, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

CAMARGO, B.V.; JUSTO, A.M. **Tutorial para uso do software de análise textual: IRAMUTEQ**. Universidade Federal de Santa Catarina [Internet]. 2013 [citado 2015 out. 15]. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>. Acesso em: 20 abr. 2022.

CARDOSO, André. **A música na corte de D. João VI**. São Paulo: Martins, 2008

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2002

COSTA, Fábio José Rodrigues da. Das utopias à realidade: é possível uma didática específica para a formação inicial do professor de artes visuais? In BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez. 2012.

COUTINHO, Rejane Galvão. Vivências e experiências a partir do contato com a arte. In. TOZZI, Devanil; COSTA, Marta Marques; HONÓRIO, Tiago. **Educação com Arte**. (Série ideias n. 31). São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais. 2004.

_____. A formação dos professores de Arte. in BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez. 2012.

_____. Sylvio Rabello: o educador e suas pesquisas sobre o desenho infantil. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

CUNHA, Fernanda Pereira da. (2014). **Do E-Laissez-Faire à Educação Intermediática Crítica**. Revista Inter Ação, 39(1), 113–128. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v39i1.29511>>. Acessado em: 11 de dez. de 2021.

DANTAS NETO, Inácio Alves. **Arte, mediação e experiência: um estudo sobre as práticas pedagógicas do Paço do Frevo**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, p. 121. 2018.

DARCOLETO, Carina Alves da Silva. **Educação e mediação: limites e possibilidades da educação escolar a partir da categoria da mediação em István Mészáros**. 2009. 152 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2009.

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

DONATO, Célia Cristina Rodrigues De. Mediação cultural: despertando uma vida de relação com a arte. In: MARTINS, Mirian Celeste (org). **Pensar juntos mediação cultural: [entre]lançando experiências e conceitos**. São Paulo: Terracota, 2018.

DIEFENTHÄLER, D. L. **Provocações imagéticas**: o professor como mediador de ações propositoras. *Reflexão e Ação*, v. 16, n. 1, p. 08-26, 5 nov. 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FRANZ, Terezinha Sueli. **Arte, Imagem e Mediação Cultural**. In NUNES, Ana Luiza Ruschel. Ponta Grossa: Editora UFGP, 2012.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, S. **Sobre Educação: Diálogos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 1 v.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52ª ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. –São Paulo: Cortez, 2016.

HIRATA, Guilherme; OLIVEIRA, João Batista Araújo e; MEREB, Talita de Moraes. Professores: quem são, onde trabalham, quanto ganham. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. 2019, v. 27, n. 102 [, pp. 179-203. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002701888>>. Acesso em: 16 Fevereiro 2022.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

JOSÉ, Mariana Aranha Moreira. Interdisciplinaridade: as disciplinas e a Interdisciplinaridade brasileira. In: FAZENDA: Ivani (Org.). **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2013.

KAMPEN, Livia Seber van. **Memórias escolares e formação de professores**: um olhar sobre experiências de arte-educadores de Campinas. 2013. Dissertação (Mestrado em Teoria, Ensino e Aprendizagem) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. disponível em: <10.11606/D.27.2013.tde-27022014-162428>. Acesso em: 8 outubro de 2021.

KASTRUP, Virgínia. BARROS, Laura Pozzana de. Cartografar é acompanhar processos. In **Pistas do método de cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**.

PASSOS, Eduardo. KASTRUP, Virgínia. ESCÓCIA, Liliana da. (Orgs) Porto Alegre: Sulina, 2009.

KOHAN, Walter Omar. 2004. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: Walter Omar KOHAN (ed.), **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro, DP&A, p. 51-67.

IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores**. Porto Alegre: Zouk, 2008.

LIMA, M. B. R. M.; GUERREIRO, E. M. B. R. **Perfil do professor mediador: proposta de identificação**. Educação, [S. l.], v. 44, p. e22/ 1–27, 2019. DOI: 10.5902/1984644434189. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/34189>>. Acesso em: 6 outubro. 2021.

LOPES, José Ivan; SILVA, João Henrique Magalhães da. **O Pensar Reflexivo Como Objetivo do Processo Educativo na Perspectiva de John Dewey**. Revista Opinião Filosófica, [S. l.], v. 7, n. 1, 2017. Disponível em: <https://opiniaofilosofica.org/index.php/opiniaofilosofica/article/view/637>. Acesso em: 8 out. de 2021.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação docente**. Belo horizonte, vol.01, n.01, p. 109-131, ago.- dez. 2009.

MACHADO, Regina. Rasas Razões. in BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez. 2012.

MARQUES, Isabel; **Linguagem da dança arte e ensino**. São Paulo: Digitextos, 2010.

_____; BRAZIL, Fábio. **Arte em questões**. São Paulo: Cortez, 2014.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

_____; **Mediação cultural para professores andarilhos da cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.

MARTINS, Mirian Celeste. Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. Travessias para fluxos desejanter do professor-propositor. In OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. (Org) **Arte, Educação e Cultura**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015.

MARTINS, Mirian Celeste. Mediação. In: BRASIL, Instituto Brasileiro de Museus. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília, DF: IBRAM, 2018.

MARTINS, Mirian Celeste (org). **Pensar juntos mediação cultural: [entre]lançando experiências e conceitos**. São Paulo: Terracota, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. pp. 19-51.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS INICIANTEs. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-1868-int.pdf>>. Acesso em: 23/ de maio de 2020.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

PELLIZZARI, Luizana Pompeia Cardoso. **Reflexões sobre uma experiência estética com arte contemporânea**: possibilidades educativas na formação de professores em artes visuais. 2006. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2006.

PINTO, Júlia Rocha. **Processos avaliativos em mediação cultural**: a postura reflexiva das ações educativas. 2012. 125 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **Mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ROCHA, Vera Lurdes Pestan da. Formação de professor – Perspectiva de Abordagem. in BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez. 2012.

RODRIGUES, Maristela Sanches. Como nos aproximamos e compreendemos a arte?. In. MARTINS, Mirian Celeste (org.). **Pensar juntos mediação cultural**: [entre]lançando experiências e conceitos. São Paulo: Terracota, 2018.

SÁ, Maria Auxiliadora Ávila dos Santos; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Devolutiva de entrevistas: o biograma na pesquisa em educação. **Revista Psicologia da Educação**. São Paulo, n. 19, 2004.

São José dos Campos – SP. Currículo de Arte - Rede de Ensino Municipal, v.1. Ensino Fundamental, 2021. Disponível em: <[CURRÍCULO SJC \(portaledusjc.blogspot.com\)](http://portaledusjc.blogspot.com)> . Acesso em: 05 de out. de 2021.

SOCIEDADE dos poetas mortos. Direção: Peter Weir. Roteiro: Jeffrey Katzenberg. EUA: Walt Disney Studios, 1990. DVD.

SOUZA, Marli Aparecida Rocha de *et al.* O uso do *software* IRAMUTEQ na análise de dados em pesquisas qualitativas. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 52, e03353, 2018.

Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342018000100444&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 14 de set. de 2020.

TELLES, João A. **Pesquisa educacional com base nas artes**: pensando a educação dos professores como experiência estética. Educação e Pesquisa [online]. 2006, v. 32, n. 3 [Acessado 8 outubro 2021], pp. 509-530. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300006>> . Acesso em: 25 de nov. de 2021

TARDIF, Maurice.; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, n. 73, dezembro/2000.

TOZZI, Devanil; COSTA, Marta Marques; HONÓRIO, Tiago. **Educação com Arte**. (Série ideias n. 31). São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais. 2004.

UTUARI, Solange. In. MARTINS, Mirian Celeste (org). **Pensar juntos mediação cultural: [entre]lançando experiências e conceitos**. São Paulo: Terracota, 2018.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afecho. – 7.^a ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Nelo – 4.^a ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2008

VIOLA, Paulinho da. **Sinal fechado**. Rio de Janeiro: Warner/chappell, 1969. CD

WOSNIAK, Fábio; LAMPERT, Jocielle. Arte como experiência: ensino/aprendizagem em Artes Visuais. 258 **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 258-273, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/gearte>>. Acesso em: 11 de dez. de 2021

ZAMBONI, Silvio. **Pesquisa em arte**: um paralelo entre arte e ciência. Campinas, SP: Editores Associados, 2012.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO

Mediação Cultural do Professor de Arte

Professores de Arte

Prezado(a) Professor(a) de Arte,

Você é o nosso convidado a colaborar com a pesquisa **MEDIAÇÃO CULTURAL NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR DE ARTE** autorizado pelo Comitê de Ética e Pesquisa com o Parecer: 4.645.028, realizada pelo mestrando Givandelson de Oliveira Aquino, do Mestrado Profissional Educação da Universidade de Taubaté – UNITAU com orientação da Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti.

O presente questionário tem como objetivo obter informações sobre o(a) participante desse estudo e de sua experiência na prática docente. O foco é a mediação cultural do professor de arte, tanto na formação inicial, como na formação continuada. Desta forma, solicito que considere sua atuação como professor(a), nas aulas de arte do ensino fundamental para determinar suas respostas. Não há perguntas certas ou erradas e suas respostas são confidenciais. Agradecemos a sua colaboração.

O questionário é composto por questões abertas e fechadas, destinado a coletar a sua opinião, impressão, comentários e relatos referentes às perguntas apresentadas. Comprometemo-nos a garantir sigilo sobre a sua identidade. Sua sinceridade será fundamental para o êxito da pesquisa. Para tanto procure responder de modo individual e independente.

Desde já, agradecemos a participação!

*Tempo estimado de 20 minutos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Por favor, leia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a seguir e assinale se você aceita participar deste estudo. Para nós, sua participação é fundamental!

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “Mediação Cultural na Formação inicial e continuada do professor de Arte”, sob a responsabilidade do pesquisador “Givandelson de Oliveira Aquino”.

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “Mediação Cultural na Formação inicial e continuada do professor de Arte”, sob a responsabilidade do pesquisador “Givandelson de Oliveira Aquino”.

Nesta pesquisa pretendemos “Analisar as condições de mediações culturais dos professores de arte na perspectiva dialógica entre arte na escola e a arte fora da escola em uma rede pública municipal de ensino; Conhecer as diferentes estratégias metodológicas utilizadas na mediação cultural pelo professor de arte; Construir projeto de formação continuada e de nutrição estética dos profissionais docentes de Arte; Propor um sítio virtual que reúna relatos de experiências, percursos formativos e material de apoio para o aprimoramento do repertório artístico pedagógico do professor de Arte por meio dos seguintes instrumentos de pesquisa: 1). Questionário utilizando o recurso do google forms à professores de arte; 2). roteiro de entrevista semiestruturada à professores; 3). Análise das informações coletadas oriundas dos questionários; 4). Análise das informações coletadas das entrevistas semiestruturadas; 5). Encontros virtuais para grupo de discussão. Segundo a Resolução CNS 466/2012, “toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. Em relação aos riscos físicos, na pesquisa em questão, esses serão mínimos, uma vez que, o Sr.(a) não precisará se deslocar para participar de qualquer etapa da pesquisa. Entretanto, o Sr.(a) poderá sofrer com possibilidade de danos de dimensões, psíquica, moral, intelectual, social, cultural em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente, como, a possibilidade de sofrer constrangimento ao responder ao questionário, participar do grupo de discussão ou da entrevista. O dano eventual poderá ser imediato ou tardio, comprometendo-o individualmente ou a coletividade. Entretanto para evitar que estes ocorram, garante-se nesta pesquisa o anonimato. Para isso, serão utilizados pseudônimos para as pessoas que participarem da pesquisa, bem como será mantido o sigilo de todos os envolvidos. Caso haja algum dano aos

participantes será garantido aos mesmos procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização. Quanto aos benefícios decorrentes de sua participação na pesquisa, estes consistem na compreensão de como os professores entendem o processo de ensino e aprendizagem em arte na relação dialógica com os estudantes, bem como a possibilidade de se elaborar práticas significativas para o ensino de Arte. Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a). Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador por telefone 12- 982397500 inclusive com ligações a cobrar ou e-mail givandelson@prof.educacao.sp.gov.br. Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 510/16.

Consentimento pós-informação: Eu, confirmo que fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “Mediação Cultural na Formação inicial e continuada do professor de arte”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade. Declaro que concordo em participar. Assim, afirmo que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Afirmo que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Você aceita participar?

Declaro que concordo em participar.

Não concordo em participar.

DADOS GERAIS

Qual seu gênero?

Feminino

Masculino

Prefiro não dizer

Qual Sua Idade?

Até 20 anos

21 a 25 ano

26 a 30 anos

31 a 35 anos

36 a 40 anos

41 a 45 anos

46 a 50 anos

51 a 55 anos

56 a 60 anos

Acima de 60 anos

Qual seu grupo étnico-racial?

Branco

Pardo

Negro

Asiático

Indígena

Não gostaria de responder

Em qual município você reside:

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Qual tipo de graduação você cursou? (assinale quantas opções forem necessárias)

Licenciatura

Bacharelado

Tecnólogo

Não gostaria de responder

Qual foi a modalidade em que você cursou a licenciatura em Arte?

Presencial

Semipresencial

EaD

Qual foi o ano da conclusão da sua licenciatura em Arte?

Qual foi a sua PRIMEIRA Licenciatura?

Em Arte

Outra licenciatura

LICENCIATURA EM ARTE

Sua formação foi em:

Educação Artística

Artes Visuais ou Artes Plásticas ou Desenho

Música

Teatro

Dança

Não gostaria de responder

Nome da Instituição onde fez a licenciatura em Arte e ano de conclusão

OUTRA LICENCIATURA

Comunicação Social

Pedagogia

Geografia

Filosofia

História

Sociologia

Química

Física

Matemática

Ciências

Não gostaria de responder

Nome da Instituição onde fez a licenciatura em Arte e ano de conclusão

SEGUNDA LICENCIATURA

Quanto a SEGUNDA licenciatura

Possui segunda licenciatura

Não possui segunda licenciatura

POSSUI SEGUNDA LICENCIATURA

Qual foi sua segunda licenciatura?

Artes Visuais

Música

- Teatro
- Dança
- Letras
- Cinema
- Comunicação social
- Pedagogia
- Geografia
- Filosofia
- História
- Sociologia
- Química
- Física
- Matemática
- Ciências
- Arquitetura
- Não gostaria de responder
- Não tenho segunda licenciatura

FORMAÇÃO CONTINUADA

Fez algum curso de Arte ou Arte Educação para complementar sua formação? (Pode marcar mais de uma opção)

- Curso técnico
- Cursos Livres (em instituição não acadêmicas: fundações, museus, ateliês, etc.)
- Aperfeiçoamento (a partir de 180 horas)
- Especialização (a partir de 360 horas)
- Mestrado
- Doutorado
- Não fiz
- Não gostaria de responder

ATUAÇÃO COMO ARTE EDUCADOR(A)

Há quanto tempo você atua como Arte Educador(a)?

- Menos de 5 anos
- Entre 5 a 10 anos
- Entre 11 a 15 anos
- Entre 16 a 20 anos
- Mais de 20 anos

Aposentado (a)

Não gostaria de responder

Você acumula cargo em outras redes de ensino? (Pode assinalar mais de uma opção)

Rede Privada

Rede Pública Municipal

Rede Pública Estadual

Rede Pública Federal

Organização da sociedade civil (em institutos, fundações, museus, ateliês, associações, etc.)

Não gostaria de responder

Não acumulo cargo

Qual sua situação funcional na Rede? (Pode assinalar mais de uma opção)

Eventual

Celetista (PD - Prazo Determinado)

Concursado

Não gostaria de responder

Há quanto tempo você atua como Arte Educador(a) na Rede Municipal?

Menos de 5 anos

Entre 5 a 10 anos

Entre 11 a 15 anos

Entre 16 a 20 anos

Mais de 20 anos

Aposentado (a)

Não gostaria de responder

Qual sua jornada de trabalho semanal?

De 10 a 20 horas

De 21 a 30 horas

De 31 a 40 horas

Mais de 40 horas

Não gostaria de responder

Em quais etapas de ensino você atua hoje? (Pode assinalar mais de uma opção)

Educação Infantil

Ensino Fundamental dos Anos Iniciais

Ensino Fundamental dos Anos Finais

Educação de Jovens e Adultos

Projetos

Ensino Médio

Ensino Superior

Não gostaria de responder

MEDIAÇÃO CULTURAL

O que você entende por "Mediação Cultural"?

Conte como se deu sua aproximação com a arte antes de ser professor

Na vida pessoal, quais temas você sente maior necessidade de formação para fazer a mediação cultural com seus alunos?

Em seu planejamento, costuma contemplar expedições culturais com seus alunos?

Costuma promover apresentações, exposições, encontros com artistas para apreciação, reflexão dos alunos com a arte?

Você fez algum curso que o capacitou para a realização de atividades de mediação online?

Tutoriais livres

Formações pela rede de ensino

Formação entre pares

Nenhuma formação

Não gostaria de responder

Com quais programas e plataformas você trabalha para promover a MEDIAÇÃO CULTURAL? (Pode assinalar mais de uma opção)

Vídeos e Imagens

Redes sociais

Plataforma Educacional

Espetáculos virtuais

Visitas Virtuais

Plataforma de compartilhamento (Youtube)

Plataforma de reuniões (Zoom, Google Meet)

Não gostaria de responder

Outros

PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO

Numa escala de 0 a 10, o quanto você desenvolve práticas de Mediação Cultural com os alunos durante o ano letivo, sendo 0 'nada' e 10 'muito'.

Apresentação aos alunos de obras originais ou reprodução.

Apreciação musical nas aulas.

Exibição de peças de teatro.

Exibição de espetáculos de dança.

Exibição de filmes de arte

Leitura de textos ou livros literários que tratam de arte.

Estudo de biografia de artistas.

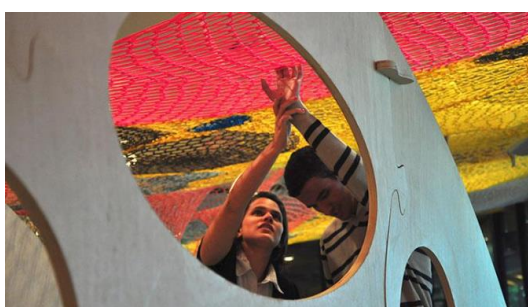
Encontro com artistas locais.

Exposição e práticas de apreciação dos trabalhos dos próprios alunos.

Momentos de apresentações musicais, teatrais ou de dança na escola.

PARA FINALIZAR

A Mediação é uma ação privilegiada e necessária do professor de Arte.



Projeto Aprender para Ensinar, MAM São Paulo, 2010 | Foto: Karina Bacci

Aproximar é preciso

Ao se aproximar de uma obra de arte, o apreciador tem a possibilidade de travar contato com pensamentos e expressões de diferentes épocas, podendo desenvolver um diálogo reflexivo com ela. Ao entrar em contato com uma obra, seja ela visual, sonora, corporal, o apreciador pode ter o próprio corpo sensibilizado por questões de diversas ordens: simbólicas, subjetivas, sociais, políticas, entre outras. O contato com a arte permite fazer uma leitura de mundo, construindo sobre ele, novos sentidos. Desse modo, a mediação torna-se um momento privilegiado para a elaboração de processos de conhecimento, fruição, sensibilização, críticas e interpretação sobre si, sobre o outro, sobre a vida em sociedade, sobre como nos posicionamos e como podemos atuar no contexto em que estamos inseridos.

(Livremente adaptado de Daina Leyton)

Você aceitaria fazer parte das próximas etapas da pesquisa?

Sim

Não

Talvez

Caso sua resposta tenha sido afirmativa, deixe seu e-mail para contato. Ou entre em contato com o pesquisador.

Gratidão pelas contribuições. Fique à vontade para complementar suas respostas, colocar sugestões e críticas sobre esse formulário.

Obrigado!

APÊNDICE B

Roteiro para entrevista semiestruturada para com professores

NOME: ¶

IDADE: ESCOLA (S) QUE ATUA: ¶

FORMAÇÃO: ¶

EFETIVO/PRAZO DETERMINADO: ¶

¶

Esta pesquisa trata da aproximação da mediação cultural e é muito importante a sua participação nela. Antes de começarmos a conversar sobre este tema. ¶

Primeiramente gostaria de lhe agradecer aceitar por participar desta pesquisa. ¶

1. → Para dar início a pesquisa, gostaria que você falasse um pouco sobre sua relação com a arte. Em que momento da sua história de vida, você percebe sua relação de contato com a arte? Sua família contribuiu? ¶
2. → Quanto a sua formação inicial, como foi sua escolha pela licenciatura em arte? Como foi sua experiência na graduação, fala sobre os motivos pelos quais você escolheu ser professor, como foi a sua inserção profissional e todo o caminho que você percorreu até chegar a ser professor hoje. ¶
3. → Gostaria que você me dissesse sua opinião sobre dois aspectos: como você percebe que os alunos aprendem arte e como é ou como deveria ser o ensino de arte na escola. ¶
4. → Conte um pouco como são as suas aulas de arte e como você costuma apresentar a arte para os seus alunos. ¶
5. → Conte-me sobre uma aula que você desenvolveu e que acha que foi bem-sucedida. Como foi a preparação, como foi sua performance durante a aula, qual foi a atividade proposta? O que você fez e sobre como os alunos participaram? ¶
6. → Como você seleciona as obras e os artistas que vai apresentar aos seus alunos? Quais são os suportes utilizados? ¶
7. → Em seu planejamento costuma contemplar visita a espetáculos, shows, museus? ¶
8. → Existem reproduções de obras de arte em sua sala de aula? Costuma ouvir música na sala? Apresenta vídeos, filmes, fotografias aos seus alunos? ¶
9. → Você vivencia momentos artísticos na sua vida pessoal? Costuma frequentar espetáculos, exposições, cinema, shows? Como são esses momentos para você? ¶
10. → Quais artistas não podem faltar em sua aula? Quais as obras de arte são referência para você? ¶
11. → Pensando um pouco na sua formação na graduação, o que você acha que faltou? ¶
12. → Como é a formação continuada oferecida pela rede que você trabalha, você avalia que ela seja pertinente e contribua para sua prática? ¶
13. → Existe algum aspecto que eu não mencionei e que você gostaria de me falar? ¶