

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE

NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Fernanda Maria Santos Albuquerque

A mediação cultural: Uma análise das produções científicas do Grupo de Trabalhos 24, Educação e Arte, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

Caruaru

2015

Fernanda Maria Santos Albuquerque

A mediação cultural: Uma análise das produções científicas do Grupo de Trabalhos
24, Educação e Arte, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em
Educação

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Federal de Pernambuco (CAA), para obtenção do título
de Licencianda em Pedagogia.

Orientadores: Prof. Kátia Cunha Silva e Prof. Paulo David de Amorim
Braga

Caruaru

2015

Catálogo na fonte:
Bibliotecária - Simone Xavier CRB/4-124

A345m Albuquerque, Fernanda Maria Santos.
 A mediação cultural: uma análise das produções científicas do grupo de trabalhos 24, Educação e arte, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa na Educação. / Fernanda Maria Santos Albuquerque. - Caruaru: O Autor, 2015.
 38f. : il. ; 30 cm.

 Orientadora: Kátia Silva Cunha
 Orientador: Paulo David de Amorim Braga
 Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Pedagogia, 2015.
 Inclui referências bibliográficas

 1. Arte – Estudo e ensino. 2. Mediação. 3. Educação básica. I. Cunha, Kátia Silva. (Orientadora). II. Braga, Paulo David de Amorim. (Orientador) III. Título

370 CDD (23. ed.)

UFPE (CAA 2015-076)

Fernanda Maria Santos Albuquerque

A mediação cultural: Uma análise das produções científicas do Grupo de Trabalhos
24, Educação e Arte, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em
Educação

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Federal de Pernambuco (CAA), para obtenção do título
de Licencianda em Pedagogia.

Aprovado em: 25 de fevereiro de 2015

Banca examinadora

Prof. Dr. Kátia Cunha Silva Instituição: UFPE-CAA

Julgamento: Aprovado Assinatura:

Prof. Dr. Eliana Ismael Instituição: UFPE-CAA

Julgamento: Aprovado Assinatura:

Prof. Dr. Paulo Braga Instituição: UFPE-CAA

Julgamento: Aprovado Assinatura:

Caruaru

2015

AGRADECIMENTOS

Quero dizer que esta é a página desta monografia que mais quis escrever. Encanto-me com a oportunidade de gravar aqui os créditos de todos que contribuíram com a constituição desta pesquisa.

Agradeço inicialmente ao ser onipotente que me presenteou a vida e todas as condições para vivenciar a minha formação inicial enquanto licencianda em pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco – CAA. Acredito no amor onipotente ante tudo, como também acredito na responsabilidade dos homens em garantir todas as condições sociais possíveis para que todas as pessoas possuam as mesmas opções de escolha. Torço por mais opções de escolhas para mais pessoas, torço por mais amor.

Agradeço a meus pais, o senhor Manoel Francisco e senhora Lúcia de Fátima, bem como a Francisco Emanuel, meu irmão, por não medirem esforços para me auxiliarem, não apenas em meu processo formativo, mas em todos os meus dias.

Agradeço a meu amigo e namorado Maurício Júnior e sua família por estarem juntos a mim neste momento. Mauro, muito obrigada por compreender e tornar mais leve este momento.

E por falar em leveza, quero agradecer as minhas companheiras de graduação e Grupo de Estudos em Arte e Educação - GESTARTES pelos momentos de descontração entre as aulas, pelos muitos sorrisos soltos. Agradeço em especial à Isa Silva por dividir junto à mim alegrias e tristezas, bem como as grandes aventuras pelo Brasil afora.

Também companheiros, foram os meus orientadores, Kátia Cunha Silva e Paulo David de Amorim Braga. Paulo que me acolheu no GESTARTES e, além de arte/educação, nos mostrou a possibilidade de coadunar harmoniosamente vida acadêmica, familiar e espiritual – uma das maiores aprendizagens. Kátia, com sua amabilidade, também me acolheu enquanto orientanda. Agradeço ainda à Eliana Ismael, também professora e componente do nosso grupo de estudo, pela pronta disposição de ajuda.

A todas e todos, o meu muito obrigada!

Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita (FREIRE, s.n.t.).

RESUMO

Denuncia a inexistência do diálogo entre a mediação cultural e o ensino de artes na educação básica em pesquisas publicadas pelo Grupo de Trabalhos 24, intitulado Educação e Arte, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. O faz a partir da identificação do perfil das produções científicas publicadas no GT 24 da ANPED e da análise dos enfoques expressos nas pesquisas do GT 24 que concernem à mediação cultural nas aulas do ensino de arte da educação básica. Encontra aporte teórico em Canen (2007), Damázio (2008) que discutem sobre o tema da pluralidade cultural; Vieira (2007) e os Parâmetros Curriculares para a Educação Básica no que tange aos documentos legais que tocam a pluralidade cultural em contexto educacional; Martins (2011) Barbosa e Coutinho (2009) no que compreende a especificidade própria da mediação cultural; Ferraz e Fusari (2010), Frange (2007) entre outros, em referência à definição da arte, seu ensino e seu potencial mediador; e Bredariolli (2010) no que tange à abordagem triangular do ensino de arte.

Palavras-chave: Mediação cultural; Ensino de arte; Educação Básica.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO I.....	11
PONTOS ACERCA DA PLURALIDADE CULTURAL	11
1. A pluralidade cultural no contexto educacional brasileiro	12
Capítulo II.....	15
A MEDIAÇÃO CULTURAL	15
Capítulo III	17
O ENSINO DE ARTE E SEU POTENCIAL MEDIADOR.....	17
1. O ensino de arte na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e nos Parâmetros Curriculares Nacionais	18
1. A abordagem triangular no ensino de arte	20
Capítulo IV.....	23
PERCURSO METODOLÓGICO	23
1. Tipo de pesquisa	23
2. Delimitação do campo de pesquisa.....	23
3. Instrumentos de coleta dos dados	26
4. Procedimentos de análise dos dados	26
Capítulo V	27
DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	27
1. Identificação do perfil das produções científicas publicadas no GT 24 Educação e Arte da ANPED	27
1.1 Quanto aos espaços de realização das pesquisas.....	27
1.2 Quanto às linguagens artísticas	30
2. Análise dos enfoques teóricos expressos nas pesquisas do GT 24 da ANPED no que concerne à mediação cultural nas aulas de arte da educação básica	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS.....	36

INTRODUÇÃO

Muitas temáticas são abordadas durante a graduação em pedagogia e destas muitas nos inquietam. A minha maior inquietude refere-se aos conflitos decorrentes da nossa pluralidade cultural¹, a determinação e valorização de um padrão cultural sobre a negação e desvalorização de muitas outras culturas. Achamo-nos no início do século XXI, plena pós-modernidade, e a população mundial alcançou o impressionante número de aproximadamente 7 bilhões e 200 milhões; inquieta-nos constatar que ainda assim persistam mecanismos de poda da pluralidade cultural. É no cerne deste cenário que nosso objeto de estudo se estabelece: *a mediação cultural*, uma possível via de ação contrária a estes conflitos.

A mediação cultural é realizada no encontro entre o público e a cultura materializada em obras, “o convite da mediação não é a adivinhação ou a explicação, mas a decifração, a leitura compartilhada, ampliada por múltiplos pontos de vista” (MARTINS, 2011, p.315), seu valor está na promoção do diálogo entre as culturas envolvidas em seu processo.

Museus, centros culturais e escolas são os espaços que possuem maior sintonia com a prática da mediação cultural, contudo, a mesma não se restringe a estes espaços. Dentre os espaços citados destacamos as escolas e, em específico, as escolas da educação básica² em virtude de sua gratuidade, e obrigatoriedade no caso do ensino fundamental, e sua maior garantia de acesso. A escola ganha destaque ainda por materializar a educação³, uma das áreas sociais de maior fomentação e concretização de reformas político-sociais em virtude da adoção de determinados valores sociais, projetos de homem e sociedade ideais. É por seu caráter formativo que a escola é compelida a atender aos desafios apresentados pela conjuntura histórica vigente.

Neste momento a valorização da pluralidade de grupos culturais que fazem parte da nossa realidade social constitui-se, pois, em um dos desafios da educação e reclama-se espaço no âmbito escolar para a mediação cultural, enquanto alternativa à superação deste desafio.

¹ Opto pela utilização deste termo para não me prolongar na discussão acerca da nomenclatura do tema.

² Compreendendo a educação básica em todas as suas etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental, e Ensino Médio).

³ Compreendemos a educação de forma ampla e difusa, podendo ocorrer de forma institucional ou não, contudo queremos ressaltar a função social atribuída e cobrada às instituições formais de educação sem denotar, no entanto, o caráter salvacionista à mesma, mas reconhecendo seu potencial de contribuição às reformas político-sociais necessárias.

O debate em prol de uma educação que medie a relação entre nós poderia ocorrer em qualquer área específica do conhecimento, contudo, escolhemos nos debruçar sobre o ensino⁴ de arte na educação básica por suas especificidades e pela contraditória e visível desvalorização a que a área é submetida. Junto a companheiras de curso e professores, percebemos durante as nossas atividades realizadas no Grupo de Estudos em Arte e Educação - GESTARTES, que, semelhantemente a outras manifestações culturais, todo o conhecimento artístico, em todas as suas características específicas, é igualmente válido.

O ensino de arte é um campo epistemológico legítimo, arte é conhecimento. Não obstante, notamos variados aspectos que denotam seu desprestígio quando comparada às outras áreas específicas do conhecimento. A menor carga horária no currículo e as aulas nas sextas-feiras, professores em exercício sem a formação específica, além do mínimo investimento em pesquisas, etc., denotam o desprestígio deste campo.

Foi no âmago deste debate que nos suscitaram algumas questões, a saber: Qual o lugar da mediação cultural no ensino de arte da Educação Básica? Há variações da presença da mediação cultural de acordo com as etapas da Educação Básica? Há prevalência da mediação cultural em algumas linguagens artísticas? Quais?

Um espaço privilegiado para encontrarmos a resposta a estas questões é o Grupo de Trabalhos 24, intitulado Educação e Arte, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação⁵, em virtude do abarcamento declarado de pesquisas e pesquisadores a nível nacional, bem como do respaldo conferido à associação pelos atores educacionais.

Direcionamos nosso olhar para esse evento com o objetivo geral de compreender como as produções científicas apresentam, ou não, o diálogo entre a mediação cultural e o ensino de arte na educação básica.

Para tal, estabelecemos como objetivos específicos:

- Identificar o perfil das produções científicas publicadas no Grupo de Trabalhos 24, Educação e Arte, da ANPED.
- Analisar os enfoques teóricos expressos nas pesquisas do GT 24 no que concerne à mediação cultural nas aulas de arte da educação básica.

⁴ Compreendemos Ensino de Arte enquanto disciplina escolar que aborda a dança, a música, as artes plásticas, o teatro enquanto linguagem.

⁵ Esclarecemos melhor nosso campo de pesquisa mais adiante, quando trataremos especificamente de nosso percurso metodológico.

Ajudam-nos com a compreensão da problemática erguida os autores: Canen (2007) e Damázio (2008) que discutem sobre o tema da pluralidade cultural, analisando qual o melhor termo para concebê-lo em uma perspectiva crítica que aponte à vital⁶ valorização da nossa pluralidade cultural; Vieira (2007) e os Parâmetros Curriculares para a Educação Básica para nos pôr a par da pluralidade cultural no contexto educacional brasileiro; encontramos aporte em Martins (2011) para compreendermos a especificidade própria da mediação cultural e da arte, bem como em Ana Mae Barbosa e Rejane Coutinho (2009), arte-educadoras, influenciada por Paulo Freire, que também discorrem e organizam estudos sobre a mediação cultural; Ferraz e Fusari (2010), Frange (2007), entre outros, corroboram com a definição da arte, seu ensino e seu potencial mediador; também buscamos a compreensão do ensino de arte na lei de diretrizes e bases da educação e nos parâmetros curriculares nacionais, bem como consideramos a necessidade de compreender a contribuição da abordagem triangular ao ensino de arte, a partir de Bredariolli (2010). Expomos e discutimos melhor acerca destas perspectivas e conceitos nos capítulos que seguem, a saber:

Capítulo I, intitulado: Pontos acerca da pluralidade cultural, onde abordamos o tema e seus significados. Dedicamos uma sessão especial para tratar da pluralidade cultural no contexto educacional brasileiro. No capítulo II, intitulado: A mediação cultural, abordamos a mediação cultural sob uma perspectiva de reconstrução social. Em seguida, no capítulo III, intitulado: O ensino de arte e seu potencial mediador, discutimos sobre a definição da arte e seu ensino, discutimos em seções especiais sobre o ensino de arte na lei de diretrizes e bases da educação e nos parâmetros curriculares nacionais e sobre a abordagem triangular do ensino. Descrevemos detalhadamente o nosso percurso metodológico no capítulo IV. Ao passo que, no capítulo V descrevemos e analisamos os dados obtidos segundo os nossos objetivos específicos. Tecemos nossas considerações finais ao fim da pesquisa.

⁶ Ao usar o termo –vital- quero denotar as, históricas e atuais, tragédias da humanidade calcadas na não valorização de nossa diversidade cultural e que resultaram na morte de muitos de nós. Como exemplos temos a Segunda Guerra Mundial, com o assassinato de mais de 10% da população mundial e os conflitos no Oriente Médio, na disputa pela terra santa, com seu saldo diário de feridos e mortos.

Capítulo I

PONTOS ACERCA DA PLURALIDADE CULTURAL

Para tratar da mediação cultural, é fundante e evidente a necessidade de discorrer sobre a pluralidade cultural. Trata-se de uma discussão específica e polêmica pelos dilemas e implicações da nomenclatura utilizada para abordar o tema. Multiculturalismo ou interculturalismo? Se multiculturalismo, qual seu significado?

Damázio (2008) diferencia o termo *multicultural* do termo *intercultural*. O referido autor o faz a partir de sua observação sobre um vazio deixado pelo multiculturalismo, pois identifica neste termo apenas a constatação da existência das várias culturas, sem implicar esforços para que estas sejam postas em um plano de igualdade. Para o mesmo autor o interculturalismo “alude a um tipo de sociedade em que as comunidades étnicas, os grupos sociais se reconhecem em suas diferenças e buscam uma mútua compreensão e valorização” (Ibid., p. 77).

O autor não visualiza o embate à desigualdade social, bem como o caráter dialógico entre os diferentes grupos sociais dentro da perspectiva multicultural, elucida-os apenas em uma perspectiva intercultural.

É em contraponto que Canen (2007) defende o termo *multiculturalismo*, tece reflexões que problematizam mitos e visões acerca deste termo. Canen (Ibid.) reflete sobre a complexidade do termo e seus diferentes significados, observa a existência de diferentes abordagens multiculturais, desde as mais folclóricas até as de posturas pós-moderna e pós-colonial e por isso, para a mesma autora, “críticas que atribuem ao multiculturalismo a exaltação da pluralidade cultural, mas o acusam de se omitir com relação às desigualdades são dirigidas a um sentido de multiculturalismo que certamente não é o único” (Ibid., p. 93).

Para Canen (Ibid., p. 92), o âmago do multiculturalismo é o questionamento sobre verdades únicas e absolutas, narrativas mestras. Transparece em suas reflexões a tentativa de viabilizar o questionamento de modelos, modelos que põem à margem e submetem a circunstâncias desiguais todos os “outros”.

Depreende-se desta discussão que a necessidade de reconhecimento da pluralidade cultural e a busca por uma relação de igualdade estão presentes em ambos os termos, portanto,

opta-se neste trabalho pelo uso congruente do termo pluralidade cultural, já exposto anteriormente, para expressar o conceito e destacar a importância da mediação cultural no desenvolvimento da prática dos professores de arte. Travamos um diálogo sobre a mediação cultural no segundo capítulo, contudo destacamos neste momento uma seção especial para tratar dos documentos que tocam a pluralidade cultural no contexto educacional brasileiro por entender que esta trama não pode ser ignorada na escola, que sua presença se caracteriza enquanto instrumentos para a valorização da riqueza de nossa pluralidade cultural.

1. A pluralidade cultural no contexto educacional brasileiro

Ante a pluralidade cultural no contexto educacional brasileiro, gostaríamos de fazer referência à educação no Brasil e fazemo-la sob o viés constitucional. Encontramos aporte em Vieira (2007) que, ao compreender as constituições brasileiras como documentos-chave para o desvelamento do contexto e dos temas relevantes dos diferentes momentos históricos, analisa a educação nas diversas constituições brasileiras. Concordamos com Vieira (Ibid.) quando a mesma ressalta que a presença da educação nas constituições relaciona-se com o seu grau de importância ao longo da história e que as constituições expressam desejos de reforma da sociedade, apontando possibilidades, contudo sem assegurar garantias.

A pesquisa realizada pela autora enfoca todas as sete cartas magnas, situando-as em seus cenários políticos e educacionais. As análises nos evidenciam que

nas primeiras constituições (1824 e 1891) as referências são mínimas, ilustrando sua pequena relevância para a sociedade da época. Com o aumento da demanda por acesso à escola, a presença de artigos relacionados com o tema cresce significativamente nas constituições posteriores (1934, 1937, 1946, 1967 e 1988) (Ibid., p. 306).

Ao concluir a análise das questões relativas à educação na Carta de 1988, Vieira menciona ainda a concentração de esforços do Poder Público na eliminação do analfabetismo e na universalização do ensino fundamental. O Ensino Fundamental ainda a ser universalizado contém hoje 10 objetivos, dos quais damos destaque ao 4^a, pois, alude à pluralidade cultural:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe

social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1998, p. 7).

Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país. Os Parâmetros Curriculares Nacionais direcionam esta revisão nos três níveis da educação básica. Aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental fica reservada a pretensão de

contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país (BRASIL, 1998³, p. 7).

Em corroboração a esta proposta de educação para o Ensino Fundamental, temos ainda os Temas Transversais que, voltados “para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política” (BRASIL, 1998¹, p.17), trazem à discussão a *Pluralidade Cultural*, além da *Ética*, do *Meio Ambiente*, da *Saúde*, da *Orientação Sexual* e do *Trabalho e Consumo*. Ressaltamos que o Tema Transversal *Pluralidade Cultural* trata de suas convenientes questões “ênfatizando as diversas heranças culturais que convivem na população brasileira, oferecendo informações que contribuam para a formação de novas mentalidades, voltadas para a superação de todas as formas de discriminação e exclusão” (BRASIL, 1997, p. 15).

Os mesmos princípios para revisão de currículos são adotados pelos outros Parâmetros Curriculares Nacionais direcionados aos outros níveis de ensino: O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil “visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural” (BRASIL, 1998, p. 5); Assim como As diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio “têm como referência a perspectiva de criar uma escola média com identidade, que atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo” (BRASIL, 2000, p. 4), sendo “o respeito à diversidade o principal eixo da proposta” (Ibidem).

Afora os documentos educacionais já citados há, como produção mais recente: as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas*, instituídas após a aprovação da Lei 10.639/03 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e

médio (BRASÍLIA, 2005, p. 8) e em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (LEI Nº 10.639, art. 26-A, parágrafo 2º apud BRASÍLIA, 2005, p. 35). As DCN para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas listam três princípios como referência de suas ações, a saber: Consciência política e histórica da diversidade; Fortalecimento de identidades e de direitos; e Ações de combate ao racismo e a discriminações.

Após essa brevíssima revisão acerca dos documentos que tocam a pluralidade cultural no contexto educacional brasileiro, tratamos sobre a mediação cultural.

Capítulo II

A MEDIAÇÃO CULTURAL

Ao estudar mediação cultural notamos a carência de publicações acerca do tema. Ana Mae Barbosa junto à Rejane Galvão Coutinho (2009), ao notarem essa lacuna, reúnem autores que discutem a questão sob uma perspectiva de reconstrução social.

A mediação cultural tem como principal campo de atuação os museus e centros culturais, contudo, o campo se estende à educação escolar e em especial ao ensino de arte. É devido as suas especificidades culturais que os museus são considerados “laboratórios de conhecimento de arte, tão fundamentais para a aprendizagem da arte como os laboratórios de química o são para a aprendizagem da Química” (Ibid., pp. 13-14), fazendo exigir “aos educadores que levam seus alunos aos museus estender em oficinas, ateliês e salas de aula o que foi aprendido e apreendido no museu” (Ibid., p.14).

É esta extensão da mediação cultural que a faz uma mediação também social. E se formos mais a fundo, como as autoras citadas acima propõem, perceberemos que a mediação cultural tem sua gênese nos primeiros propósitos da figura do professor enquanto mediador da aprendizagem, ou seja, do conhecimento que é cultural e, por conseguinte, que é social. É nesta direção que Paulo Freire deixou seu legado ao consagrar a ideia de que ninguém aprende sozinho, de que ninguém ensina ninguém, os homens aprendem tão somente em comunhão e mediatizados pelo mundo.

Ao considerar Freire, Barbosa e Coutinho (Ibidem) nos alertam ainda para a necessidade de uma mediação cultural condizente com uma educação libertadora, que não reduza a história e a capacidade de interpretação do ser humano.

A importância da mediação cultural é evidenciada, contudo, é notável a escassez da formação para a mediação em instituições educacionais brasileiras. Um exemplo disso é apresentado por Orloski (2009), que deixa transparecer esta escassez ao analisar as possibilidades e as potencialidades da formação docente oportunizadas no âmbito de uma instituição cultural, o Centro Cultural Banco do Brasil de São Paulo (CCBB-SP). Orloski esclarece que “o intuito inicial do programa era preparar melhor ou estimular o trabalho do educador que pretende levar seu grupo de alunos para visitar uma exposição e desenvolver um planejamento que compreenda também um trabalho anterior e posterior a essa visita” (Idem,

2009, p. 206), contudo, o público (educadores em geral) procurava regularmente o programa como um espaço de formação contínua em arte, fazendo-nos inferir que não há outros espaços para essa formação e/ou há, mas não com a qualidade desejada.

A especificidade própria da mediação cultural e da arte (conceitos, tratos, práticas) é uma provável causa da falta de iniciativas formativas em ambiente e contextos escolares. Martins (2011, p.312) nos chama atenção à atual complexidade da obra de arte que

já não pode mais ser lida dentro de movimentos estilísticos, nem procura mais descobrir o mundo, pois é o prolongamento do próprio artista, com sua subjetividade mergulhada nas ambiguidades e diversidades culturais do mundo contemporâneo.

Acrescenta a nossa reflexão que:

a mediação cultural não é uma ação fácil, pois, ao mesmo tempo em que exige um olhar do mediador atento às obras e ao que já foi escrito sobre elas, determina um olhar sobre os leitores com seus repertórios, subjetividades e contextos particulares, mesmo que sejam da mesma faixa etária, alunos de uma mesma escola. (Ibid., p. 315)

E para melhor compreensão do processo de mediação cultural Martins (Ibid., pp. 313-314) aponta três conceitos básicos de uma ação mediadora: a *nutrição estética*, a *curadoria educativa*⁷ e a *ação propositora*. A *nutrição estética* consiste em aproximar os leitores de vários autores e suas contribuições estéticas a fim de gerar múltiplas interpretações e incitar discussões que se ampliam e se expandem; das discussões geradas salta o conceito de *curadoria educativa*, “considerado não uma função ligada aos museus e espaços culturais, mas uma atitude, um modo de operar consciente na escolha criteriosa do que levamos para a sala de aula e das exposições visitadas com nossos alunos” (Ibid., p. 313). Já a *ação propositora*, esclarece a autora, acontece na medida em que “lançamos nossos aprendizes na criação, na produção de sentidos, no enfrentamento do não saber...” (Ibidem, p. 314).

É nessa direção que a arte se revela detentora de enorme importância na mediação entre os seres humanos e o mundo (BARBOSA; COUTINHO, 2009, p. 13). O ensino de arte abrolha como um caminho para a recuperação do que há de humano no ser humano. O capítulo seguinte é, especificamente, sobre o ensino de arte e seu potencial mediador.

⁷O termo advém de Luiz Guilherme Vergara, ressalta Martins (Ibid.).

Capítulo III

O ENSINO DE ARTE E SEU POTENCIAL MEDIADOR

A arte, o seu ensino, como defini-los? Ferraz e Fusari (2010, pp. 102-106) destacam Pareyson (1982) e sua síntese acerca das definições da arte. Pareyson (Ibid.) delibera três definições tradicionais: A arte como fazer, destacada na Antiguidade; A arte como conhecer, notada em todo o curso do pensamento ocidental e; A arte como exprimir, sobressaída no Romantismo. É na mesma direção que Frange (2007, p.36) alarga a compreensão ao reunir vozes de pensadores como Bourdieu, Mário de Andrade, Perrenoud, entre outros, para conseguir definir a arte, a autora percebe que “as definições de Arte são inúmeras em diversificados momentos e conforme estejam ligadas a concepções artísticas, estéticas e/ou educacionais, [geram] outras problemáticas e estados de complexidades”, contudo, nota que uma constante na definição da arte na contemporaneidade é seu aporte nas incertezas, nos questionamentos, nos desafios e no levantamento de novas possibilidades em revide ao que já está posto. O ensino da arte, por consequência, reflete a complexidade da arte.

Em meados do século XX: *Educação através da arte*, “um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 17); Na década de 70: *Educação artística*, “que apresentava, na sua concepção, uma fundamentação de humanidade dentro de uma lei que resultou mais tecnicista” (Ibid., p. 17), com referência a Lei n. 5.692/71 que incorporou atividades artísticas ao currículo do ensino básico. Nomenclaturas que representam movimentos dotados de posicionamentos epistemológicos diferentes. Nas últimas décadas do século XX e em destaque hoje, tem-se o movimento *Arte-educação* ou *Arte/educação*⁸ que propõe o ensino de Arte enquanto “ação educativa criadora, ativa e centrada no aluno” (Ibid., p. 18), que reclama ao ensino de arte uma redefinição de “objetivos, conteúdos e métodos do curso de Arte na educação escolar para que ele deixe de ser considerado apenas atividade e passe a uma nova categoria: Ensino de Arte” (Ibid., p. 20). Na mesma direção, Frange (2007) nos reforça que o termo assumido “surge na tentativa de conectar Arte e Educação, por isso a razão do hífen e até mesmo no intuito de, com essa junção, resgatar as relações significativas entre a arte e a educação” (Idem., p. 45).

⁸ Linguistas diferem quanto à utilização do sinal (hífen ou barra) para reforçar a ideia de imbricamento, contiguidade, inter-relacionamento.

Toda a discussão tecida revela que inerente à arte e ao seu ensino está o homem em tempos e espaços diferentes, ou ainda, a arte é inerente aos homens e às culturas. Esta constatação é destacada em documentos legais da educação básica⁹:

A arte é um conhecimento que permite a aproximação entre indivíduos, mesmo os de culturas distintas, pois favorece a percepção de semelhanças e diferenças entre as culturas, expressas nos produtos artísticos e concepções estéticas, em um plano diferenciado da informação discursiva (BRASIL, 1998³, p. 35).

Bem como é destacado em propostas educacionais, como a feita por Ferraz e Fusari (2010). As autoras elaboraram uma sugestão de um programa de curso de arte¹⁰ levando em consideração que “as produções artísticas presentes nas culturas das diversas sociedades humanas fazem parte direta e indiretamente da vida dos estudantes” (Ibid., p. 67). No programa as autoras destacam também os aspectos artísticos e estéticos das culturas a níveis local, regional, nacional e internacional nos diferentes tempos. É evidente o potencial da arte em mediar as culturas, assim como é fundamental que o professor do ensino de arte esteja apto a realizar esta mediação em sala de aula com qualidade.

Trata-se aqui da luta pela presença de um ensino de arte de qualidade na educação básica travada por estudiosos da área e refletida na legislação educacional brasileira e em materiais de apoio à prática desenvolvida pelos professores. Expomos a seguir os principais documentos que tocam o ensino de arte no Brasil.

1. O ensino de arte na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e nos Parâmetros Curriculares Nacionais

No Brasil, o ensino da arte na educação básica foi negligenciado legalmente até 1971, quando, com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692, é introduzida a *Educação Artística* enquanto atividades, e não matéria, como bem fica claro no Parecer nº 540/77: “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” destacado por Ferraz e Fusari (2010, pp. 39-40). A não categorização do ensino de arte enquanto campo foi sustentada até 1996 pela legislação educacional brasileira.

⁹ Referimo-nos aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

¹⁰ O programa proposto é pensado para o Ensino Médio e enfatiza de um modo geral a linguagem das Artes Visuais, contudo se constitui em fonte de pesquisa para outros níveis de ensino de outras linguagens artísticas.

É em 1996 que o ensino de arte é categorizado enquanto disciplina da educação básica brasileira e reconhecido enquanto campo de estudos, quando, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 em 20 de dezembro, pôs-se que “o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Cap. II, Art. 26, 2º parágrafo), igualmente destacado pelas autoras Ferraz e Fusari (Ibid., p. 19).

Junto à LDB/96 houve a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica. A intenção é fomentar uma discussão que envolva os atores educacionais e possibilite uma melhoria da educação brasileira e, em referência direta ao professor (a), espera-se:

que os Parâmetros sirvam de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para sua formação e atualização profissional (BRASIL, 1998³, p. 5).

Os PCN estão estruturados segundo os níveis de ensino - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil possui três volumes, a arte se insere em seu terceiro volume:

um volume relativo ao âmbito de experiência *Conhecimento de Mundo* que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática (BRASIL, 1998², p. 7) (grifo nosso).

Preocupa-nos o fato de apenas as linguagens: *Música* e *Artes Visuais* comporem o documento, enquanto que as demais linguagens são silenciadas.

Os PCN para o Ensino Fundamental possuem 10 volumes¹¹ referentes à introdução do documento e a cada área do conhecimento. Os PCN para o Ensino Fundamental ainda são subdivididos para atender as especificidades das séries iniciais e séries finais deste nível de ensino. Nestes, a arte é reconhecida como conhecimento e se questiona a histórica oposição entre arte e ciência ao elucidar que “essa visão dicotomizada entre arte e ciência contradiz o pensamento de hoje, quando se entende que razão e sensibilidade compõem igualmente as

¹¹ Os volumes são: Vol. 1: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Vol. 2: Língua Portuguesa - Vol. 3: Matemática - Vol. 4: Ciências Naturais - Vol. 5: História e Geografia - Vol. 6: Arte - Vol. 7: Educação Física - Vol. 8: Apresentação dos Temas Transversais e Ética - Vol. 9: Meio Ambiente e Saúde - Vol. 10: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

duas áreas de conhecimento humano” (BRASIL, 1998³, p. 31). O documento expõe ainda a produção, a fruição e a articulação de sentidos como características do fenômeno artístico.

Quanto às linguagens, os PCN para o ensino de arte no Ensino Fundamental apresentam conteúdos e avaliações específicas. Conceitos de comunicação, produção apreciação e caracteres histórico-culturais são discutidos em cada linguagem artística.

Ao passo que a composição dos PCN para o Ensino Médio é feita também por eixos, semelhante à composição do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Os eixos são: *Linguagens, Código e Tecnologia; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias* e *Ciências Humanas e suas Tecnologias*, estando a arte inclusa no primeiro eixo citado. Uma ressalva importante: Há *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* para todos os eixos do Ensino Médio, os chamados PCN+.

Os PCN+ apresentam uma maior discussão do tema, nestes a arte é tratada como manifestação humana, como:

um conhecimento humano articulado no âmbito da sensibilidade, da percepção e da cognição. Por meio da arte, subentende-se que é possível revelarem-se significados, modos de criação e comunicação sobre o mundo da natureza e da cultura (BRASIL, s.n.t., pp. 179- 180).

Os PCN+ destacam-se por a disciplina englobar explicitamente todas as quatro linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro), além da linguagem audiovisual.

Imbricados ao conceito e aos documentos que tocam o ensino de arte no Brasil, estão determinados fundamentos teóricos, filosóficos, pedagógicos e políticos que norteiam as abordagens do ensino, e com o ensino de arte não se passa diferente. Na próxima seção nos comprometemos em versar sobre a *abordagem triangular do ensino de arte* que assume uma posição crítica frente ao conhecimento, à sociedade e a seus indivíduos.

2. A abordagem triangular no ensino de arte

A abordagem triangular do ensino de arte é uma das abordagens mais difundidas no Brasil. Proposta por Ana Mae Barbosa, tem o XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão¹² como o principal marco histórico, como a própria autora reconhece. Sua idealização foi para o ensino de artes e culturas visuais, mas atualmente a abordagem triangular tem sido adaptada para o ensino das outras linguagens artísticas. Sua natureza epistemológica é pós-colonial, caracterizada como uma proposta construtivista, interacionista, e que “foi estruturada como um organismo, articulado pela interação e interdependência entre suas ações totalizadoras – a “leitura” crítica, contextualização e produção – realizadas no diálogo entre o professor e o aluno” (BREDARIOLLI, 2010, p. 36).

Podemos caracterizar ainda a Abordagem Triangular do Ensino de Arte enquanto expressão prática da *Tendência Realista-Progressista de Educação Escolar em Arte*, sintetizada por Ferraz e Fusari (2010) ao refletirem acerca das tendências teóricas da educação escolar e de suas manifestações no ensino de arte. As autoras apontam uma posição mais realista e progressista da educação, “na qual a educação escolar em arte possa contribuir (e não se responsabilizar-se sozinha) nas transformações sociais e culturais” (Idem, p. 23). As mesmas sintetizam a existência e coexistência de duas grandes tendências teóricas: *Tendência Idealista-Liberal de Educação Escolar em Arte* e a *Tendência Realista-Progressista de Educação Escolar em Arte* (esta ainda em construção).

A primeira, a *Tendência Idealista-Liberal de Educação Escolar em Arte*, em breve síntese, incube a educação o caráter de salvação social, os propagadores desta tendência “acreditam que a educação escolar é capaz, sozinha, de garantir a construção de uma sociedade mais igualitária, democrática e de evitar a sua degradação” (Ibid., p. 24). Decorrem desta tendência a *Pedagogia Tradicional*, *Pedagogia Nova* e *Pedagogia Tecnicista*, todas consideradas pouco críticas quanto às suas interferências sociais, nos ressaltam as autoras.

Ao passo que a *Tendência Realista-Progressista de Educação Escolar em Arte*, segunda tendência, fomentada na segunda metade do século XX, abre novos caminhos ao decorrer das discussões das reais contribuições da escola para a conscientização do povo (Ibid., p. 42). São pedagogias decorrentes desta tendência a *Pedagogia Libertadora* e *Pedagogia Libertária*.

¹² O festival foi dedicado aos professores de arte da rede pública de ensino e foi movida pelo desejo de reconfiguração do ensino de arte nas escolas públicas durante a década de 70. O tema principal do evento foi o exercício da crítica pela leitura, esta entendida em seu sentido freiriano com leitura do mundo.

É de importância nesse momento salientar que toda discussão sobre a concepção da arte e do ensino da arte que os tomem enquanto conhecimento possibilita um passo em direção à educação de qualidade, à educação que atende às mudanças sociais necessárias. A própria Ana Mae Barbosa define a abordagem triangular como uma “deglutição” de concepções e práticas realizadas em lugares e tempos diferentes (Ferraz; Fusari, 2010, p. 40). Bem como é importante salientar a contribuição da abordagem triangular ao desenvolvimento da mediação cultural - uma das mudanças sociais necessárias - pois, “à medida em que foi difundida e posteriormente, quando os seus princípios foram integrados, como agenda escondida, aos Parâmetros Curriculares determinados pelo MEC (1996/1997), a procura dos professores por cursos e visitas a museus foi intensificada” (BARBOSA; COUTINHO, 2009, p.17). É nítido o enriquecimento do ensino de arte no Brasil após a consolidação da abordagem triangular.

Neste próximo capítulo explicitamos detalhadamente o percurso metodológico que realizamos.

Capítulo IV

PERCURSO METODOLÓGICO

Ao pensar metodologicamente nossa pesquisa e ao desenvolvê-la, levamos em consideração as características qualitativas apontadas por Severino (2002, p. 45-48) como necessárias à procedência de um trabalho de pesquisa e de reflexão. As características são *pessoal, autônoma, criativa e rigorosa* por, respectivamente, se tratar de uma pesquisa que tem uma problemática vivenciada por seus pesquisadores, por não recear novas ideias, por colaborar com o desenvolvimento da ciência e por exigir lógica, disciplina e competência (Ibid.).

1. Tipo de pesquisa

Para definirmos o tipo da nossa pesquisa buscamos aporte em Rampazzo (2009). Segundo ele,

toda pesquisa implica o levantamento de dados de variadas fonte. Quando o levantamento ocorre no próprio local onde os fenômenos acontecem, temos uma **documentação direta** (por exemplo, **na entrevista**). E, quando o pesquisador procura o levantamento que outros já fizeram, temos a **documentação indireta** (p. 53).

Ultimamos que nossa pesquisa se pauta na documentação indireta através de bibliografias, que se constitui em uma pesquisa bibliográfica, pois “procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas (...)” (Ibid. p. 55).

2. Delimitação do campo de pesquisa

Restringimos nossa pesquisa ao GT 24, Educação e Arte, da Associação Nacional de pós-graduação e Pesquisa em Educação/ANPED.

A escolha do campo é fundamentada no respaldo conferido à Associação pelos atores educacionais desde sua fundação em 1976. A ANPED se apresenta em sua página virtual¹³ enquanto “uma associação sem fins lucrativos que congrega programas de pós-

¹³ <http://www.anped.org.br/anped/sobre-a-anped/apresentacao>

graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área” e expõe como finalidade “o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social” (Ibid.).

Sobre seus Grupos de Trabalho, a associação os define como: “instâncias de aglutinação e de socialização do conhecimento produzido pelos pesquisadores da área de educação” (Ibid.). Os GT’s foram:

instituídos pela Associação nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/Anped em 1981 (4ª Reunião Anual – Belo Horizonte) como lócus de discussão e troca de opiniões sobre resultados de pesquisas realizadas; seleção de problemas relevantes; experiências metodológicas; intercâmbio de informações bibliográficas, de estudos e trabalhos realizados (Boletim Anped, v.8, n.1, jan-mar. 1986, p.2) (Ibid.)

Atualmente 24 GTs compilam as discussões temáticas na ANPED, sendo o a formação do Grupo de Trabalho 24 de Educação e Arte a mais recente. É no histórico da criação deste grupo de trabalho que são explicitados os questionamentos que deram início ao processo, a saber: *Que espaço a interface Educação e Arte vem ocupando na ANPED? Será que a área já está contemplada em outros GTs? Faz sentido a criação de mais um espaço específico?*

E então,

na busca inicial destas respostas, foi feito, ainda em 2005, por dois membros da Comissão, um levantamento sobre as temáticas norteadoras das RAs (*Reuniões Anuais*) desde sua criação em 1978, bem como da produção apresentada na Revista Brasileira de Educação (RBE) e nas ANPEds, entre 2000 e 2005 – é o primeiro passo da historização do percurso da Arte na ANPEd Nacional. (Histórico da Criação do GT 24 Educação e Arte, s/d, p. 2) (grifo nosso).

O levantamento realizado revelou a significativa e crescente presença das produções referentes à interface Educação e Arte, bem como sua forçada dispersão por entre outras áreas do conhecimento já representadas por grupos de trabalhos e culminou na concretização do Grupo de Trabalhos 24 *Educação e Arte* da ANPED no ano de 2005. É preciso salientar que, apesar da data da criação do GT, a produção da área teve sua publicação apenas em 2009, durante a 32ª Reunião Anual da ANPED.

O histórico da criação deste grupo de trabalhos reconhece que o feito subsidiou um debate mais aprofundado e de melhor qualidade sobre a interface educação e arte. Nesta direção, acreditamos encontrar as respostas aos nossos questionamentos, buscando compreender como as produções científicas apresentam ou não o diálogo entre a mediação cultural e o ensino de

arte na educação básica, a partir da leitura dos resumos e palavras-chaves dos 77 artigos até então publicados no GT 24 Educação e Arte da ANPED.

Ilustramos no quadro abaixo o número de publicações científicas segundo as reuniões realizadas:

Reuniões Anuais da Associação Nacional de pós-graduação e Pesquisa em Educação/ ANPED	Data/Local/Tema	Número de publicações no Grupo de Trabalhos 24 Educação e Arte
32ª Reunião Anual da ANPED	De 04 a 07 de outubro de 2009 Caxambu/MG Sociedade, cultura e educação: novas regulações?	15
33ª Reunião Anual da ANPED	De 17 a 20 de outubro de 2010 em Caxambu/MG Educação no Brasil: o balanço de uma década,	14
34ª Reunião Anual da ANPED	De 02 a 05 de outubro de 2011 Natal/RN Educação e Justiça Social	16
35ª Reunião Anual da ANPED	De 21 a 24 de outubro de 2012 Porto de Galinhas/PE Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI	14
36ª Reunião Anual da ANPED*	De 29 de setembro a 02 de outubro de 2013 Goiânia/GO Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as políticas Educacionais	18

*Ressaltamos que no ano de 2014 não houve reunião e que a 37ª Reunião Anual da ANPED será realizada em Florianópolis (SC) em 2015.

3. Instrumentos de coleta dos dados

Visando o alcance de nossos objetivos específicos: identificar o perfil das produções científicas publicadas no GT 24 Educação e Arte da ANPED e analisar os enfoques que concernem à mediação cultural nas aulas de arte da educação básica, realizamos leituras sucessivas do material selecionado.

4. Procedimentos de análise dos dados

Organizamos os dados e produzimos nossas inferências sobre os mesmos a luz da Análise de Conteúdo que, após discussões e aperfeiçoamentos, pode ser definida enquanto:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2004, p.37).

De todo o conjunto de técnicas da Análise de Conteúdo, optamos por utilizar a Análise Categorical. Esta tem em seu leque de possibilidades: “a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples” (Ibid. p.147). Segue a descrição dos dados levantados e a análise dos mesmos.

Capítulo V

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Destacamos que dispomos os dados e a análise dos mesmos segundo os nossos objetivos específicos.

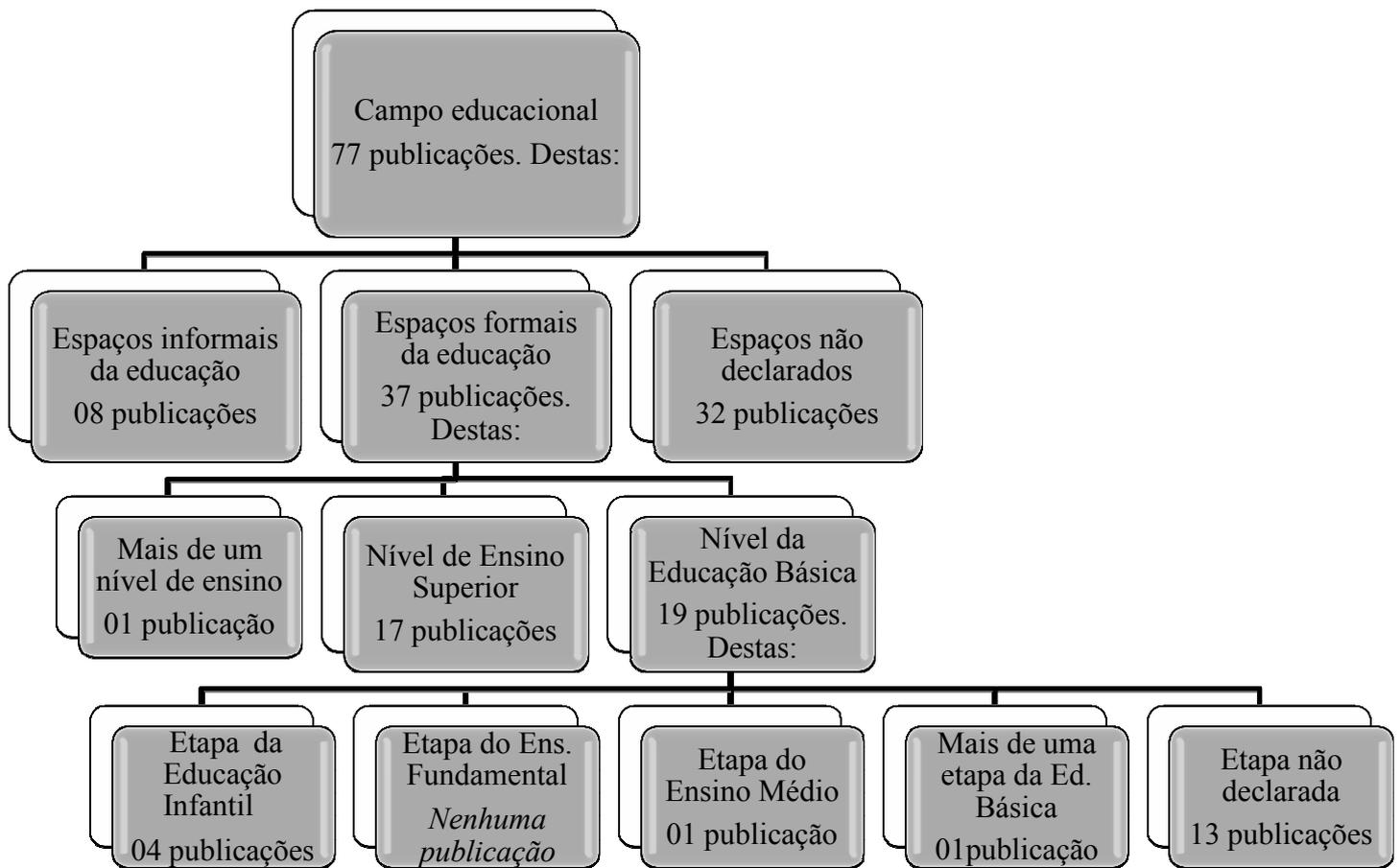
1. Identificação do perfil das produções científicas publicadas no GT 24 Educação e Arte da ANPED

Para alcançar nosso primeiro objetivo específico, obtivemos os seguintes dados:

1.1 Quanto aos espaços de realização das pesquisas

As 77 publicações se inserem no campo educacional, se o compreendermos de forma ampla e difusa, podendo ocorrer de forma institucional ou não. Dessa maneira, diferenciamos as discussões relativas aos espaços formais e informais da educação, contudo há publicações que não especificam este aspecto. Sobre os espaços formais da educação, apontamos a sua diferenciação segundo os níveis da educação brasileira. Diferenciamos ainda o nível da Educação Básica segundo as suas etapas. Tratamos melhor as características de cada espaço de realização das pesquisas logo abaixo, após aclararmos os espaços no organograma apresentado na página seguinte:

Organograma dos espaços de realização das pesquisas



Como visto, todas as publicações se inserem no campo educacional, não poderia ser diferente, considerando que o GT 24 propõe a interface *Educação e Arte*. Diferenciamos as pesquisas quanto aos espaços de realização segundo os seguintes designios:

- ❖ Os espaços informais da educação: Estas pesquisas abordam o interior das oficinas de mestres-artesãos, os subúrbios das grandes cidades, as organizações não governamentais, os museus e galerias de arte, os espaços de grupos artísticos de bairros, bem como os espaços de organização de orquestras;
- ❖ Os espaços formais da educação: Estas pesquisas anunciam o nível específico da educação com exceção de uma pesquisa, a qual anuncia o nível Superior de Ensino atrelado à Educação Básica como campo de pesquisa. Com relação às pesquisas que tem a Educação Básica como campo, estas anunciam ainda suas etapas, com exceção de 14 pesquisas: uma que anuncia mais de uma etapa da Educação Básica como campo de pesquisa ¹⁴ e outras 13 pesquisas que anunciam a Educação Básica como campo, mas não determinam a etapa.
- ❖ Ou não anunciam o espaço: Estas pesquisas tratam a educação em seu aspecto ontológico, histórico, tratam possibilidades pedagógicas relacionadas à arte anunciando apenas o campo educacional.

Chamo-nos a atenção a falta de publicações que tenham como campo específico de pesquisa a etapa do Ensino Fundamental da Educação Básica. Inferimos como prováveis causas desta ausência: o notório déficit de professores de arte com formação adequada no âmbito do ensino fundamental. Ao ressaltarmos que não há publicações específicas sobre esta etapa, é preciso destacar que a publicação que anuncia mais de uma etapa da Educação Básica entrelaça o Ensino Fundamental ao Ensino Médio. É válido notar que o número de publicações que anunciam a etapa do Ensino Médio como campo de pesquisa também é ínfimo, há apenas uma publicação.

Dessa forma, a nossa atenção volta-se ao número de publicações do nível da Educação Básica que não declaram a etapa a que se referem. Incitam-nos a acreditar que as etapas específicas da Educação Básica não necessitam de diferenciação no tratamento da arte, no ensino de arte e, por conseguinte, fazem-nos questionar a utilidade dos parâmetros curriculares para cada etapa deste nível da educação formal. Daremos créditos aos números?

Analisamos os próximos dados:

¹⁴ Esta entrelaça o Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

1.2 Quanto às linguagens artísticas

Quanto às linguagens artísticas, identificamos as seguintes:



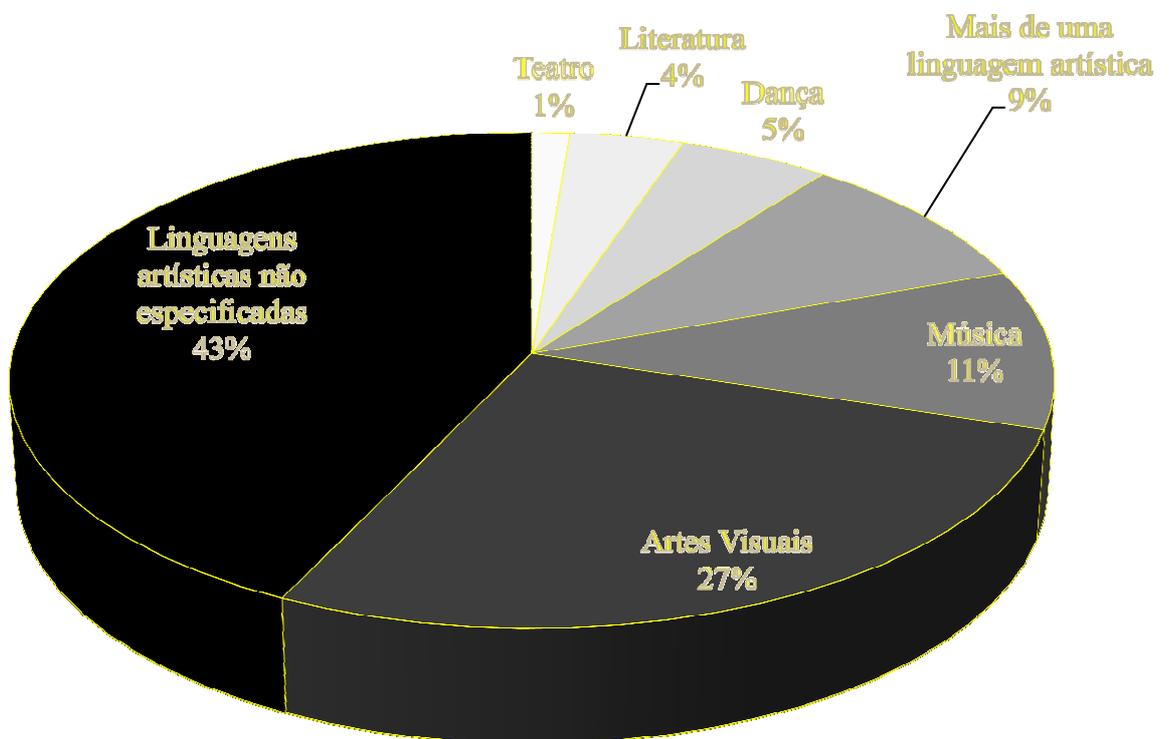
*Nesta análise, integramos às artes visuais as linguagens: Grafite, pichação, fotografia, cinema e arquitetura.

Estas linguagens artísticas especificadas totalizam 37 publicações. Há ainda 40 publicações, as quais não especificam a linguagem artística ou citam mais de uma linguagem:



De forma geral temos o seguinte panorama explicitado no gráfico a seguir:

Representatividade das linguagens artísticas



Como se pode ver, a maioria das publicações não especificam as linguagens artísticas, as mesmas abordam a arte e o seu ensino em suas bases teóricas e suas contribuições.

O segundo maior potencial é representado pelas Artes Visuais, uma situação também representada nos cursos de graduação disponíveis, nos programas de pós-graduação e nas discussões em geral, um fruto do histórico de luta da área.

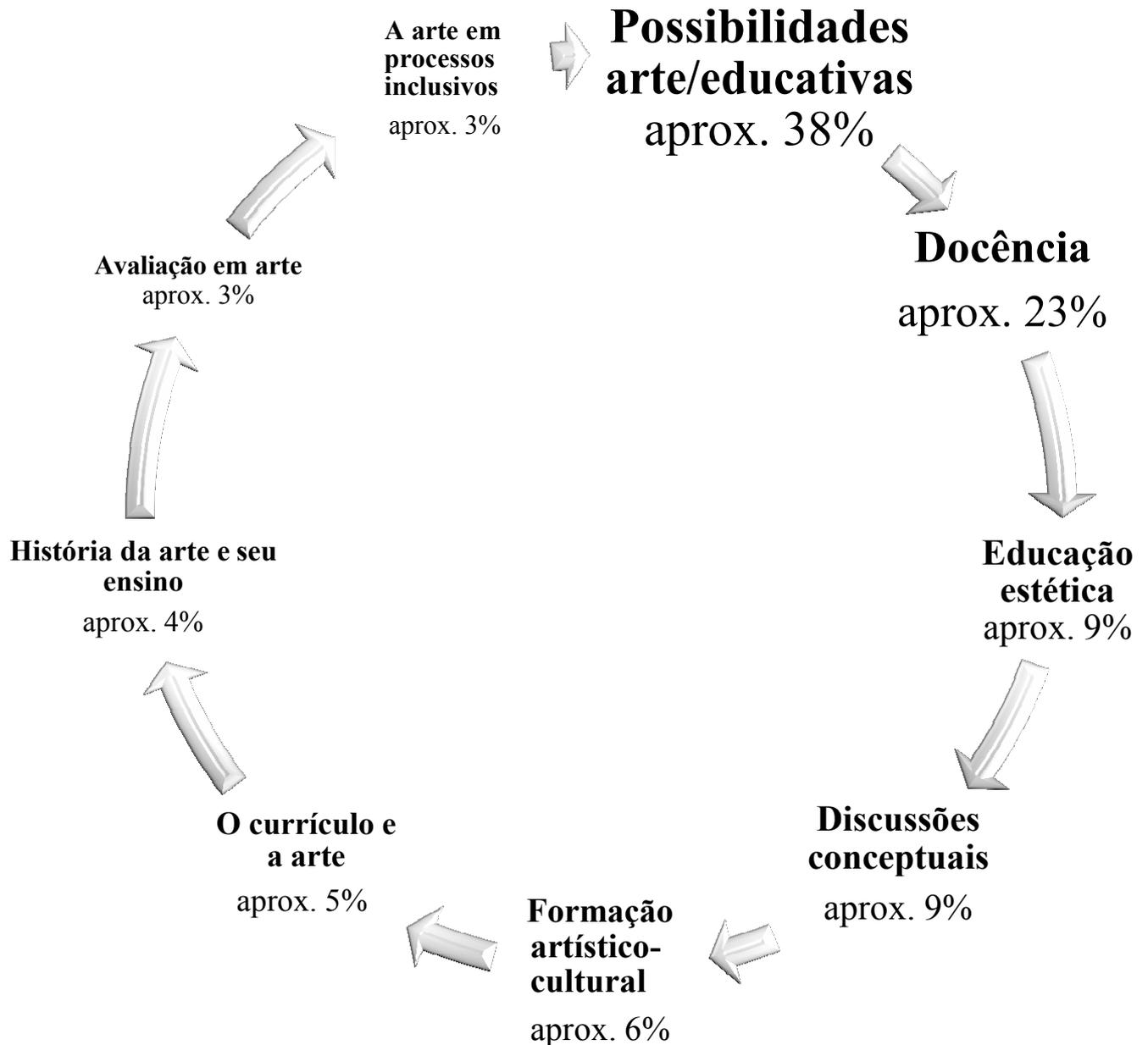
Destacamos ainda a representatividade da Música, enquanto linguagem artística, em virtude da efervescência das discussões pela luta de sua presença obrigatória no currículo da Educação Básica. Das oito publicações, cinco publicações aludem direta ou indiretamente à lei nº 11.769, sancionada em 18 de agosto de 2008, sobre a obrigatoriedade da música nas escolas. As características das publicações foram melhor congregadas nos temas expostos na próxima seção onde apresentamos os dados referentes ao alcance do nosso segundo objetivo específico:

2. Análise dos enfoques teóricos expressos nas pesquisas do GT 24 da ANPED no que concerne à mediação cultural nas aulas de arte da educação básica.

Após a identificação do perfil das 77 publicações científicas publicadas no GT 24 Educação e Arte da ANPED, foi possível notar que apenas 19 destas publicações se inserem no campo da Educação Básica. Direcionamos nosso olhar para estas publicações e obtivemos o seguinte dado: Não há publicações científicas que enfoquem explicitamente a mediação cultural nas aulas de arte na Educação Básica. A representatividade do diálogo no GT 24 da ANPED é inexpressiva.

Não satisfeitos, redirecionamos nosso olhar a todas as esferas da educação, às outras 58 publicações científicas do GT 24, Educação e Arte, da ANPED, para analisar os enfoques dados à mediação cultural no campo educacional. E obtivemos um dado ainda mais relevante: Não há publicações científicas que enfoquem a mediação cultural no campo educacional. A representatividade da mediação cultural no GT 24 da ANPED é inexpressiva.

Nesta nova busca foi possível identificar mais uma característica do perfil das produções científicas publicadas no GT 24, Educação e Arte, da ANPED. A característica diz respeito aos temas discutidos. Nós identificamos os seguintes núcleos temáticos:



Ressaltamos a maneira como dispomos os núcleos temáticos para enfatizarmos a característica plurinuclear que as pesquisas publicadas apresentam. Características de um campo epistemológico rico em temas, porém coeso.

Gostaríamos de esclarecer os núcleos temáticos. Quando citamos:

- ❖ **Possibilidades arte/educativas**: Referimo-nos às abordagens teórico-metodológicas, experiências de atividades, defesa de conteúdos e de linguagens da arte/educação em todas as esferas da educação. Neste núcleo temático são inseridas 29 publicações, parte significativa do total das 77 publicações científicas do GT 24 *Educação e Arte*;

- ❖ Docência: Referimo-nos em essência à formação docente inicial e continuada em arte, contudo, também nos referimos à identidade e aos elementos culturais e performáticos da docência. Este núcleo temático é composto por 18 publicações científicas.
- ❖ Educação estética: Referimo-nos às discussões que estabelecem bases teórico-críticas da educação estética nas esferas formal e informal da educação. Este núcleo temático é formado por 07 publicações científicas;
- ❖ Discussões conceituais: Referimo-nos a significações da arte, da arte/educação e de elementos que compõem este campo específico do conhecimento. Este é um núcleo temático de igual representatividade ao anterior, também formado por 07 publicações científicas.
- ❖ Formação artístico-cultural: Referimo-nos às problematizações acerca das questões socioculturais, às discussões que rompem com o repertório cultural sacralizado. Das 77 publicações científicas, apenas 05 compõem este núcleo temático.
- ❖ O Currículo e a arte: Referimo-nos as discussões que problematizam a presença da arte na composição do currículo da escola básica, em específico. Este núcleo temático é formado por 04 publicações científicas.¹⁵
- ❖ História da arte e seu ensino: Referimo-nos às abordagens histórico-críticas da arte, enquanto disciplina, e da formação superior em duas das linguagens artísticas: Artes Visuais e Dança. Este núcleo temático é composto por 03 publicações científicas.
- ❖ Avaliação em arte: Referimo-nos às pesquisas que discutem os processos avaliativos na disciplina de arte para o ensino básico e, em específico, no ensino de música. Com menor representatividade, este núcleo temático é formado por 02 publicações científicas.
- ❖ A arte em processos inclusivos: Referimo-nos às publicações científicas do GT 24 *Educação e Arte* que tecem contribuições da arte-educação à inclusão de pessoas com necessidades especiais. Como no núcleo temático anterior, este é formado por apenas 02 publicações científicas.

A partir da descrição e análise dos dados levantados, tecemos as seguintes considerações:

¹⁵ Gostaríamos de ressaltar que este dado não contradiz o dado exposto na subseção anterior, quando exposto que 05 publicações científicas do GT 24 aludem direta ou indiretamente à obrigatoriedade da música no currículo da Educação Básica. O dado é válido, contudo 03 publicações destas 05 apresentam como núcleo temático *Possibilidades arte/educativas*, apesar de aludirem à direta ou indiretamente à lei nº 11.769/2008.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim de nossa pesquisa, retomamos os questionamentos inicialmente erguidos sobre o lugar da mediação cultural no ensino de arte da educação básica, sobre suas possíveis variações de presença de acordo com as etapas da Educação Básica, e ainda sobre sua prevalência em algumas linguagens artísticas. Surpreendemo-nos após termos identificado que, nos resumos e palavras-chaves das pesquisas publicadas no Grupo de Trabalho 24, Arte e Educação, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, não há discussões explícitas acerca da mediação cultural no ensino de arte da Educação Básica.

Os questionamentos erguidos não foram sanados, nossa inquietude ainda prevalece e faz emergir possibilidades de aprofundamento da pesquisa: Consideramos interessante a leitura na íntegra dos 19 artigos que se inserem no nível da Educação Básica, pois, acreditamos na possibilidade da presença de discussões acerca do desenvolvimento da mediação cultural de forma secundária. Consideramos esta possibilidade principalmente nas pesquisas que apresentam como núcleo temático as *Possibilidades arte-educativas* e, em especial, em possibilidades arte-educativas que envolvam a abordagem triangular do ensino de arte, pois esta possui estreita relação com a prática da mediação cultural.

Por fim, salientamos que essa realidade não é exclusiva desta temática, como também não é exclusiva ao GT 24 da ANPED. Muitas temáticas de muitos GTs de tantos outros espaços de publicações de pesquisas ainda não possuem espaços para discussão. Faz-se necessário a abertura de novos espaços para a fomentação de diálogos acerca de temas emergentes na pós-modernidade e é nesta direção, com a certeza de que contribuimos com o alargamento da discussão desta temática, que finalizamos esta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Elisa Damalzo Alfonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. 2º edição; Campinas, SP: Papyrus (séries praticas pedagógicas). 2008.

BARBOSA, Ana Mae. Mediação cultural é social. In: BARBOSA, Ana Mae. COUTINHO, Rejane Galvão (Org.). **Arte/educação com mediação cultural e social**. –São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3ª ed. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa : Edições 70. 2004

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 164 p.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998¹. 436 p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. 3v.— Brasília: MEC/SEF, 1998².

_____. Ministério da Educação. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. [s.n.t. - sem notas tipográficas]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf> Acesso em 22/12/14 às 13h e 54 min.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC / SEF, 1998³.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas**. Brasília, [s.n.], 2005.

BREDARIOLLI, Rita. Choque e formação: sobre a origem de uma proposta para o ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae. CUNHA, Fernanda Pereira da. **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. -São Paulo : Cortez, 2010.

CANEN, Ana. (2007) **O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação**. Comunicação & política, v.25, nº2, p. 91-107.

DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. **Multiculturalismo versus interculturalismo: por uma proposta intercultural do Direito**. Rev. Desenvolvimento em Questão, Vol. 6, Núm.

12, julho-dezembro, 2008, p. 63-86. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil.

FERRAZ, Maria Heloísa Correa de Toledo. FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRANGE, Lucimar Monteiro. Arte e seu ensino, uma questão? Ou várias questões? 2007. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. - 3ed. São Paulo: Cortez, 2007.

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

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes. 12ª Ed. Paz e Terra. [s.d.]

ORLOSKI, Erick. Diálogos e reflexões com educadores: a instituição cultural como potencialidade na formação docente. In: BARBOSA, Ana Mae. COUTINHO, Rejane Galvão (Org.). **Arte/educação com mediação cultural e social**. –São Paulo: Editora UNESP, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22 ed. rev. e ampl. de acordo com a ABNT – São Paulo : Cortez, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche. **A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, mai./ago. 2007.

<http://faeb.com.br/faeb/o-que-e-a-faeb/> Visitado em 22/01/15 às 21h e 45min.

<http://www.anped.org.br/anped/sobre-a-anped/apresentacao> Visitado em 22/01/15 às 21h e 45min.