

UNICESUMAR – CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ
PPGGCO – PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO DO CONHECIMENTO NAS
ORGANIZAÇÕES

**CICLO DE GESTÃO DO CONHECIMENTO E ARTE: MEDIAÇÕES CULTURAIS
DA DIVISÃO DE ARTES PLÁSTICAS DE LONDRINA - PR**

LUANA ALVES COLOSIO

MARINGÁ
2019

LUANA ALVES COLOSIO

**CICLO DE GESTÃO DO CONHECIMENTO E ARTE: MEDIAÇÕES CULTURAIS
DA DIVISÃO DE ARTES PLÁSTICAS DE LONDRINA - PR**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Mestrado em Gestão do Conhecimento nas Organizações do Centro Universitário de Maringá - como requisito para a obtenção do título de Mestra. Vinculada à linha de pesquisa Educação e Conhecimento.

Orientadora: Prof^a. Dr^a.Leticia Fleig Dal Forno.

Coorientador: Prof. Dr. Arthur Gualberto Bacelar da Cruz Uripia.

MARINGÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C719c Colosio, Luana Alves.
Ciclo de Gestão de Conhecimento e Arte: mediações culturais da Divisão de Artes Plásticas de Londrina - PR / Luana Alves Colosio. – Maringá-PR: UniCesumar, 2019.
154 f. ; 30 cm.

Orientador: Profa. Dra. Letícia Fleig Dal Forno.
Coorientação: Prof. Dr. Arthur Gualberto Bacelar da Cruz Urpia
Dissertação (mestrado) – UNICESUMAR - Centro Universitário de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações, 2019.

1. Arte. 2. Mediação cultural. 3. Ciclo de Gestão do Conhecimento. I. Título.

CDD – 370

LUANA ALVES COLOSIO

CICLO DE GESTÃO DO CONHECIMENTO E ARTE: MEDIAÇÕES CULTURAIS DA
DIVISÃO DE ARTES PLÁSTICAS DE LONDRINA - PR

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Mestrado em Gestão do
Conhecimento nas Organizações do Centro Universitário Cesumar – UniCesumar, como
requisito parcial para a obtenção do título de Mestra.

Prof^a. Dra. Leticia Fleig Dal Forno

Profa. Dra. Regiane da Silva Macuch

Profa. Dra. Débora de Mello Gonçalves Sant'Ana

Maringá, 19 de março de 2019.

Dedico aos amigos queridos, meus irmãos de alma: Hellen, Ana, Julia, Dani e Richard. Vocês são essenciais, de perto ou longe. Sou grata por cada um de vocês existirem em minha vida. Ao meu companheiro de vida, Bruno, uma dedicatória especial, pelo amor e apoio incondicionais, sendo essencial para a conclusão deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Leticia Fleig com gratidão imensurável. Obrigada por todas as trocas, descobertas e experiências - e que venham as próximas. Você foi sempre inspiradora e fundamental em momentos importantes, não só na minha trajetória de mestranda, mas, desde quando apareceu em meu caminho.

Ao meu coorientador Arthur Urpia, pela paciência e dedicação nítida para comigo no meu percurso durante o mestrado, mesmo quando ainda nem era meu coorientador. Obrigada Arthur! Te admiro muito pela sua determinação e sede de conhecimento.

À toda equipe da DaP, meu campo de pesquisa, principalmente ao diretor Danillo Villa e aos mediadores, Gabriel Bonfim, Leticia Koga e Laura Cristina. Obrigada por me receberem nesse espaço lindo e importante que é a DaP e por fazerem parte desta pesquisa, possibilitando de fato, a concretização da mesma.

A todo o corpo docente e funcionários do Programa de Mestrado em Gestão do Conhecimento nas Organizações. Em especial à professora Regiane Macuch, por todo o apoio, sabedoria, paciência e por ser exatamente quem ela é na minha vida. Ao professor Reginaldo Bordin, que foi sempre inspirador e muito importante em minha vida acadêmica, desde a graduação.

Aos amigos que o mestrado me proporcionou, Ana Chiarato, Wainer Cristian e Laís Bueno, que por muitas vezes souberam fazer da minha vida de mestranda um momento menos doloroso e mais feliz. Vocês, com certeza, foram o maior presente de toda essa trajetória.

Ao meu pai, um homem de garra inquestionável, que sempre foi meu exemplo de coragem e honestidade e que, apesar de qualquer coisa, nunca me deixa na mão.

À minha mãe, uma mulher guerreira e determinada, que mesmo distante, sempre me incentivou nos meus sonhos.

Aos meus livros, que sempre me proporcionaram um mundo à parte, a vontade de desvendar o desconhecido e foram minhas companhias nas horas de felicidade, tristeza ou solidão.

Agradeço, enfim, pela existência da Arte nesse mundo, porque sem ela eu preferiria não existir; e por este mundo tão vasto e cheio de belezas que eu ainda desejo desbravar, me aventurar e descobrir.

Tudo que existe, existe, talvez, porque outra coisa existe.
Nada é, tudo coexiste: talvez assim seja certo.
(Fernando Pessoa)

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente: não aceiteis
o que é de hábito como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada, de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural
nada deve parecer impossível de mudar.
(Bertold Brecht)

CICLO DE GESTÃO DO CONHECIMENTO E ARTE: MEDIAÇÕES CULTURAIS DA DIVISÃO DE ARTES PLÁSTICAS DE LONDRINA – PR

Resumo: O presente estudo tem por objetivo investigar as mediações culturais realizadas na Divisão de Artes Plásticas de Londrina e as suas relações com um Ciclo de Gestão de Conhecimento. A DaP é, atualmente, um dos principais espaços culturais da cidade de Londrina e, também, caracterizada enquanto Galeria/Espaço Cultural responsável por grande parte da difusão e produção de arte contemporânea local que, por meio de eventos e editais– como o Arte Londrina que ocorre anualmente desde 2011, propõe um diálogo artístico com todo o país. Outra característica da DaP, que são elementos substanciais nesta pesquisa, são as mediações que acontecem no local, viabilizadas por meio das visitas guiadas e/ou agendadas às exposições de arte. É por meio das mediações culturais que a DaP cumpre o seu papel enquanto espaço cultural, possibilitando o fomento às artes visuais e a formação cultural do público. A metodologia designada para o desenvolvimento deste estudo foi de abordagem mista, do tipo aplicado, por meio do estudo de caso. A entrevista semiestruturada e a análise documental foram utilizadas como instrumentos de coleta de dados, sendo que os sujeitos, foco deste estudo, foram os mediadores e o diretor-chefe da DaP. Para a análise dos dados coletados fez-se o uso do método de Análise de Conteúdo de Bardin (2016) com o auxílio do software Iramuteq (2009). Como principais resultados a investigação demonstrou que as mediações culturais realizadas na DaP acontecem por meio de dois ciclos: o de gestão do conhecimento e o ciclo de mediação. Como o primeiro ciclo é de GC, nota-se que há uma relação direta entre a mediação cultural e o ciclo de GC, principalmente o de Meyer e Zack.

Palavras-chave: Arte, Mediação cultural, Ciclo de GC.

KNOWLEDGE MANAGEMENT CYCLE AND ART: CULTURAL MEDIATIONS OF DIVISÃO DE ARTES PLÁSTICAS OF LONDRINA – PR

Abstract: The present study has as scope the investigation on the existence of Knowledge Management Cycle from Meyer and Zack on the mediations done by Divisão de Artes Plásticas (DaP) from the House of Culture from Universidade Estadual de Londrina (UEL) – PR. The DaP is currently one of the main cultural spaces of the city of Londrina, and also featured as Gallery/Cultural Space, responsible for most of the dissemination and production of local contemporary art that, through events and public announcements – like Arte Londrina that happens on annual basis since 2011 –, proposes an artistic dialog throughout the nation. Another attribute of DaP, and substantial element of this research, are the mediations that happens on the place, made possible because of the guided tours and/or booked on art exhibitions. By means of the cultural mediations that DaP fulfil its role as cultural space, enabling the visual arts support and the public cultural formation. The designated methodology for the development of this study was of mixed approach, of applied type, through the case study. The semi-structured interview and the documental analysis was used as data collection tools, being the study focus subjects the mediators and the chief-director of DaP. For the collected data analysis, was used Bardin's content analysis method (2016) and the Iramuteq software (2009). The main results of this research are related to DaP's Cultural Mediation Knowledge Management Cycle, which comprises the phases of the Meyer and Zack Cycle, recognized through investigations of the study.

Palavras-chave: Art, Cultural mediation, KM cycle.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Para que(m) serve teu conhecimento?	25
Figura 2 - Espiral do conhecimento	67
Figura 3 - Ciclo de Gestão do Conhecimento de Meyer e Zack	70
Figura 4 - Visão de alto nível do ciclo de GC de Meyer e Zack	72
Figura 5 - Planta do espaço expositivo da DaP.....	76
Figura 6 - As três etapas da Análise de Conteúdo de Bardin	81
Figura 7 - Atividades desenvolvidas na DaP entre 2000 e 2011	88
Figura 8 - Exposições/Intervenções artísticas desenvolvidas pela Divisão de Artes Plásticas no período de 2000 a 2011	89
Figura 9 - Outras Atividades desenvolvidas pela Divisão de Artes Plásticas no período de 2000 a 2011	89
Figura 10 - Corpos escritos 1	94
Figura 11 - Corpos escritos 2	95
Figura 12 - Corpos escritos 3	95
Figura 13 - Olhar tátil 1.....	97
Figura 14 - Olhar tátil 2.....	97
Figura 15 - Não pode perder a linha 1.....	99
Figura 16 - Não pode perder a linha 2.....	99
Figura 17 - Exposição “O teu corpo é luta”	102
Figura 18 - Exposição “Pela estrada e fora”	103
Figura 19 - Dendograma de classificação pelo Método Reinert	106
Figura 20 - Dendograma de classificação de classes	107
Figura 21 - Análise Fatorial de Correspondência.....	112
Figura 22 - Gráfico de Similitude 1	118
Figura 23 - Gráfico de similitude 2	119
Figura 24 - Nuvem de palavras	129
Figura 25 - Mapa mental das Mediações Culturais da DaP com base no Ciclo de Gestão do Conhecimento de Meyer e Zack.....	131
Figura 26 - Correlação teórico-conceitual do Ciclo de Gestão do Conhecimento de Meyer e Zack com o processo de Mediação Cultural da DaP.....	132
Figura 27 - Ciclo de Gestão de Conhecimento de Mediação Cultural da DaP	134
Figura 28 - Ciclo de Mediação Cultural da DaP	135
Figura 29 - Ciclo de Construção de Conhecimento em Mediação Cultural da DaP	136
Figura 30 - Correlação dos Ciclos de Mediação Cultural da DaP.....	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ciclos de Gestão do Conhecimento: etapas dos processos do conhecimento	69
Quadro 2 - Análise do Ciclo de Meyer e Zack quanto as suas fases, conceitos e significados	73
Quadro 3 - Resumo da metodologia.....	74
Quadro 4 - Perguntas elaboradas a partir das fases do Ciclo de Meyer e Zack	78
Quadro 5 - Análises permitidas pelo Iramuteq.....	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAM – Agência Brasileira de Museus
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
DaP – Divisão de Artes Plásticas
GC - Gestão do Conhecimento
IBRAM – Instituto Brasileiro dos Museus
ICOM – Conselho Internacional de Museus
IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB – Lei de Diretrizes de Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
MINC – Ministério da Cultura
MP – Medida Provisória
ONG – Organização Não Governamental
PNEM - Caderno da Política Nacional da Educação Museal
PNM – Política Nacional de Museus
RCN – Referencial Curricular Nacional
UEL – Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	PROBLEMA DE PESQUISA.....	16
1.2	OBJETIVOS.....	16
1.2.1	Objetivo geral.....	16
1.2.2	Objetivos específicos.....	16
1.3	JUSTIFICATIVA.....	17
1.4	ADERÊNCIA DO TEMA AO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GESTÃO DO CONHECIMENTO NAS ORGANIZAÇÕES (PPGGCO)	17
1.5	ESTRUTURA DO TRABALHO.....	19
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1	EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO: ASPECTOS SOCIOLÓGICOS	22
2.1.1	A perspectiva construtivista do conhecimento na Educação.....	29
2.1.2	Educação brasileira em contexto.....	35
2.2	ARTE E EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	40
2.2.1	Arte enquanto objeto de conhecimento	43
2.3	CULTURA COMO PATRIMÔNIO: DO COLECIONISMO À FORMAÇÃO DE MUSEUS, INSTITUIÇÕES E ESPAÇOS CULTURAIS	46
2.3.1	Educação formal e não-formal no campo da cultura: Educação Museal e outros espaços ..	52
2.3.2	Sentidos de mediação: professor e mediador vs. mediação educacional e mediação cultural	56
2.4	GESTÃO DO CONHECIMENTO NAS ORGANIZAÇÕES	64
2.4.1	Ciclo de Gestão de Conhecimento: Meyer e Zack	67
3	METODOLOGIA	74
3.1	CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA.....	74
3.2	CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO PESQUISADA.....	75
3.3	COLETA DE DADOS	77
3.4	CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	79
3.5	ANÁLISE DE DADOS.....	80
3.6	DELIMITAÇÃO DA PESQUISA	84
3.7	ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	85
4	CARACTERIZAÇÃO DAS MEDIAÇÕES CULTURAIS DA DIVISÃO DE ARTES PLÁSTICAS DA UEL (DaP-UEL)	86
4.1	HISTÓRICO DAS MEDIAÇÕES CULTURAIS DA DAP	87

4.2 ESTUDO DAS MEDIAÇÕES CULTURAIS DA DAP: CARTOGRAFIAS COTIDIANAS E ARTE LONDRINA 5.....	90
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISES DOS RESULTADOS.....	105
5.1 ANÁLISES DAS ENTREVISTAS	105
5.2 DISCUSSÃO SOBRE O DELINEAMENTO DAS MEDIAÇÕES CULTURAIS DA DAP NOS PARÂMETROS DO CICLO DE MEYER E ZACK.....	130
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS.....	139
APÊNDICE I – INSTRUMENTO ELABORADO PARA COLETA DE DADOS QUALITATIVOS NO CAMPO DE PESQUISA.....	148
ANEXO 1 – APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNICESUMAR.....	150
ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE UTILIZADO.....	151
ANEXO 3 – OFÍCIO PARA O ENCAMINHAMENTO DO PROJETO DE PESQUISA A COORDENAÇÃO DO CEP.....	153
ANEXO 4 – MODELO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	154

1 INTRODUÇÃO

As diretrizes educacionais do Brasil, nos últimos cinco anos, desenvolveram-se no sentido de retornar ao principal objetivo do ensino tecnicista, do século passado, o da formação restrita para o mercado de trabalho, em que o conhecimento não passa de mero instrumento de instrução. Neste contexto, permeado por um momento político crucial, cada vez mais se tende a descaracterizar a Arte no currículo escolar e intensificar o caráter instrumentalista da educação no Brasil (LUCKESI, 2003; SAVIANI, 2010).

Sendo assim, faz-se necessário pensar as mediações culturais, que são de relevância ao contexto cultural do país, como estratégias que são realizadas em espaços distintos da instituição escolar, em que por meio da Arte, enquanto um objeto de conhecimento, é possível que haja uma relação entre ensino e aprendizagem mais humana e emancipadora (READ, 2001; FISCHER, 1979; BRASIL, 2018).

É importante levar em consideração o que o movimento, que é econômico e político, possui suas raízes no que autores como Castells (2006) e Bauman (1999) chamam de ‘globalização’, em que a sociedade foi inteiramente remodelada e, com isso, também as relações sociais e seus aspectos, nas mais diversas áreas. Um destes aspectos, que é foco do presente estudo, é o do conhecimento que perpassa pela rapidez e facilidade com que as informações se propagam, fazendo confundir os conceitos de informação e conhecimento e, também, como se adquirem ambos. Essa é uma das características principais da vida contemporânea, a efemeridade das informações, bem como a percepção do conhecimento como instrumento de manutenção econômica da sociedade, que é reflexo de uma sociedade, de natureza consumista, também em relação ao conhecimento (CASTELLS, 2006; BAUMAN, 1999; GOERGEN, 2010; SCHOR, 2009).

Desta maneira, entende-se que a educação se torna a principal refém deste movimento político-econômico que descaracteriza o processo formativo do homem, bem como o conhecimento, que é o que relaciona o sujeito à sua formação educacional (FREIRE, 2002). O conhecimento perde, portanto, o sentido de ser um processo de construção constante do ser humano e passa a ser meramente instrumental, servindo aos interesses do estado (VYGOTSKY, 1984; MARX, 1982).

Atualmente, os estudos que abordam as áreas de gestão do conhecimento nas organizações e da educação tendem a relacioná-las apenas sob a ótica das questões administrativas da escola. Isto posto, entende-se que este estudo, então, poderia ter sido sobre a gestão de museus, sobre gestão na Educação Museal ou sobre a gestão de mediadores, mas

não, ele é, sim, estruturado como uma investigação a respeito de todo o processo existente no que concernem as mediações em uma organização cultural, considerando a existência, também, do processo de construção de conhecimento, pela Arte nas mediações culturais realizadas por uma organização em questão: a Divisão de Artes Plásticas de Londrina (DaP). Sendo assim, uma das especificidades desta pesquisa foi fazer convergir estas duas áreas: a Gestão do Conhecimento e a Educação pela face pedagógica e formativa da educação.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

O presente estudo buscou responder ao problema: As mediações culturais realizadas na Divisão de Artes Plásticas de Londrina (DaP) podem ser analisadas e reconhecidas sob a ótica de um Ciclo da Gestão do Conhecimento?, tendo em vista a importância e a necessidade da existência de outros espaços no desenvolvimento cultural da sociedade por meio da aprendizagem em Arte.

1.2 OBJETIVOS

Com a finalidade de responder ao problema de pesquisa segue o objetivo geral e os objetivos específicos que foram definidos para o estudo em questão.

1.2.1 Objetivo geral

Investigar as mediações culturais realizadas na Divisão de Artes Plásticas de Londrina e as suas relações com um ciclo de Gestão de Conhecimento (GC).

1.2.2 Objetivos específicos

Tencionando alcançar o objetivo geral deste estudo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

1. Verificar o enfoque e o reconhecimento do conhecimento como construção social na sociedade contemporânea;
2. Descrever as relações da análise da Arte como objeto de conhecimento, expressão e fruição;

3. Reconhecer a relevância das mediações enquanto recurso de formação no contexto cultural brasileiro e da DaP;
4. Analisar o Ciclo de Gestão do Conhecimento de Meyer e Zack para reconhecer suas etapas e particularidades;
5. Verificar, por meio de instrumento de coleta de dados, como ocorrem as mediações que são realizadas na DaP para obter a caracterização das mesmas;
6. Elaborar uma analogia teórico-conceitual entre as mediações da DaP e o Ciclo de GC de Meyer e Zack para reconhecer um Ciclo de Mediação Cultural da DaP;

1.3 JUSTIFICATIVA

A pertinência deste trabalho refere-se as contribuições para o contexto acadêmico no que refere a GC em contexto cultural, bem como as mediações culturais no Brasil, por meio do estudo de caso em uma Galeria/Espaço Cultural. Refere-se, também, a escassez de pesquisas que relacionam as áreas de Arte e Gestão do Conhecimento. No que concerne à correlação entre as áreas Educação, Arte e Gestão do Conhecimento, a revisão bibliográfica possibilitou a ciência de que estes três campos, relacionados em pesquisa, não são muito trabalhados ou investigados; na realidade, os números sinalizam que são poucos os estudos.

Esta pesquisa aborda uma relevância social, porque ao tratar sobre uma particularidade da área cultural – as mediações contribuem, igualmente, para a produção científica do país em relação a um aspecto de extrema importância: a cultura. Aspecto este que reverbera sobre toda a sociedade, pois, envolve todos os indivíduos entendidos como donos do patrimônio cultural historicamente produzido.

É interessante ressaltar que os resultados da pesquisa quanto ao Ciclo de Conhecimento de Mediação Cultural da DaP podem ser utilizados pela organização para o benefício da mesma no que concerne à sua identidade e especificidade dentro do tema investigado.

1.4 ADERÊNCIA DO TEMA AO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GESTÃO DO CONHECIMENTO NAS ORGANIZAÇÕES (PPGGCO)

O trabalho se caracteriza por sua aderência ao PPGGCO, pois tem incorporado o estudo da GC relacionada a um contexto cultural, o que também o torna característico. A

interdisciplinaridade do tema também é outra particularidade que evidencia a aderência ao programa, porque aborda a GC e a Arte; sob a perspectiva da Cultura.

Das pesquisas realizadas em bases de dados, houve um total de 91 achados, quando relacionados os termos “Gestão do Conhecimento” e “Arte”, em português e inglês, do ano de 2008 a 2018; sendo que 87 destes dizem respeito a estados da arte ou “arte de” algum assunto, e dentro destes 87, apenas 59 relacionam-se somente a Gestão do Conhecimento. Por fim, foram encontrados apenas 4 trabalhos em que os temas são, de fato, estudados em conjunto, seguem os títulos:

- A knowledge management perspective on Art Education (2010);
- Cooperação, compartilhamento e colaboração: caso da rede de bibliotecas e centros de informação em arte no estado do Rio de Janeiro (REDARTE/RJ) (2013);
- Gestión del conocimiento universitario: rol del instructor de arte y promotor cultural en la cultura ambiental de la comunidade (2015);
- Curating Secrets: Repatriation, Knowledge Flows, and Museum Power Structures (2015).

Já na correlação dos termos “Arte” e “Ciclo de Gestão do Conhecimento”, que são o foco da presente pesquisa, não foram encontrados estudos. Todas as pesquisas localizadas contemplam temas relativos ao ciclo de vida do conhecimento, abordagens, métodos e modelos de Gestão do Conhecimento, mas nenhum possui uma abordagem especificamente relacionada ou análoga à proposta do estudo em questão.

O resultado das pesquisas encontradas, relacionadas no tópico anterior, se transfigura em outra evidência para o desenvolvimento da proposta junto ao programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações (PPGGCO), que é a reflexão sobre os temas relacionados nesta pesquisa na perspectiva da interdisciplinaridade, visto que este programa de Pós-Graduação se caracteriza como interdisciplinar.

Em ambas as áreas, Arte e GC, é possível verificar que há um diálogo no sentido educativo e cultural, em que a GC é compreendida como um caminho para colaborar com a área artística e cultural, atuando em processos referentes a construção de conhecimento e desenvolvimento de processos gerenciais em uma organização, seja ela pública ou privada.

A revisão bibliográfica possibilitou a ciência de que estes campos são raramente relacionados em pesquisa, não existindo, especificamente, um estudo que relacione o Ciclo de Gestão de Conhecimento sob uma perspectiva educativa, cultural ou artística, por exemplo. Desta maneira, este trabalho é a concretização de um diálogo possível com o enlace distinto

entre as áreas supracitadas, pois não se utiliza apenas da GC para favorecer o setor cultural, mas a reconhece no fazer cultural.

1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO

Além da introdução, este trabalho contém mais 5 seções. A seção 2 apresenta o a fundamentação teórica, tendo por primeiro tópico “Educação e Conhecimento: aspectos sociológicos”. Apresenta-se uma discussão sobre a Educação e o Conhecimento na sociedade, sendo descritos autores que versam sobre a sociedade contemporânea, reconhecendo os processos histórico-sociais da mesma, e como esta reconhece o caráter do conhecimento. Discute-se sobre a rapidez e facilidade com que as informações chegam até os indivíduos, sobre a globalização e seus desdobramentos na vida contemporânea (CASTELLS, 2006; BAUMAN, 1999; GOERGEN, 2010). Tais questões fazem surgir a crítica e a compreensão do conhecimento enquanto dispositivos de manutenção da sociedade, mais especificamente do mercado de trabalho, se alinhando às premissas de uma sociedade consumista também em relação ao conhecimento (BAUMAN, 2008; SCHOR, 2009).

A compreensão da Arte enquanto objeto de conhecimento é retratada no segundo tópico da seção 2, o estudo “Arte e Educação no Brasil”, onde primeiramente é contextualizada a importância da Arte na formação humana (CANDIDO, 2004) e, também, evidencia-se o caminho que tal área percorreu para conquistar sua designação enquanto área de conhecimento no currículo escolar por meio da história da Arte-educação. Em seguida, é considerada a importância da Arte na vida dos seres humanos, o que ela possibilita na formação dos indivíduos e o porquê que deve ser compreendida como objeto de conhecimento e não meramente de expressão (COSTA, 1999; FISCHER, 1979; MARTINS, PICOSQUE E GUERRA, 2010).

No terceiro tópico, “Cultura como patrimônio: do colecionismo à formação de museus, instituições e espaços culturais”, é apresentada uma discussão sobre como o hábito humano do colecionismo foi moldado quanto a percepção da necessidade de locais para tornar público o acesso da cultura, que é patrimônio de todos (CARLAN, 2008; BRASIL, 1988). Também é abordado como foram surgindo os museus, instituições e espaços culturais que contemplam a difusão da Arte e da cultura e, também, sobre a contribuição destes espaços na formação dos sujeitos.

É neste sentido que este estudo considera o caminho até a Arte por meio de outros processos educacionais, sejam formais, não-formais ou informais, assunto que é debatido no subtópico “Educação formal e não formal no campo da cultura: Educação Museal e outros

espaços”. Após esta reflexão, apresenta-se outra que se refere aos sentidos de mediação, do âmbito escolar ao cultural.

No quarto tópico, “Gestão do Conhecimento”, é realizada uma discussão sobre a Gestão do Conhecimento nas Organizações, considerando a sua historicidade ao trazer definições e aspectos específicos da área, como os ciclos de conhecimentos. No subtópico é apresentado, especificamente, o Ciclo de Gestão de Conhecimento de Meyer e Zack (1996), o ciclo escolhido para ser usado como base estrutural na investigação do ciclo de conhecimento no processo de construção de conhecimento das mediações culturais da DaP.

Quanto à metodologia utilizada para realização da pesquisa, que é apresentada na seção 3, “Metodologia”, a mesma é compreendida enquanto pesquisa de natureza básica e de abordagem qualitativa. Quanto aos seus objetivos, a pesquisa se identifica enquanto pesquisa descritiva e exploratória, tendo como procedimento técnico o estudo de caso. Os instrumentos de coleta de dados foram a pesquisa documental, por meio de materiais da organização investigada, e científicos e, também, a entrevista semiestruturada, realizada com 4 sujeitos, sendo que 1 foi o diretor e curador da DaP e os outros 3 foram mediadores da Galeria/Espaço Cultural. Desta forma, entende-se, também que a fonte de dados foi o campo de pesquisa. Por fim, para a análise dos dados, fez-se uso da Análise de Conteúdo de Bardin (2016) com o auxílio do Software Iramuteq (2009).

Na seção 4 é apresentado o campo em que foi realizada a pesquisa: a Divisão de Artes Plásticas de Londrina (DaP). É nesta seção em que pode se compreender o perfil da organização cultural, que se identifica enquanto Galeria/Espaço Cultural da cidade de Londrina, e, também, um pouco mais sobre a história das mediações que ocorreram e ocorrem no local por meio de documentos físicos e virtuais. É válido ressaltar que esta caracterização prévia das mediações foi realizada com base na pesquisa documental, consultando, principalmente, o livro “Cartografias cotidianas” e o catálogo “Arte Londrina 5”, bem como são apresentadas exemplificações de mediações realizadas pela organização e que estão registradas em texto e imagem, no site oficial da mesma. O último subtópico desta seção aborda a diversidade no tocante às características e ao perfil das mediações da organização cultural pesquisada.

A seção 5 compreende a apresentação e análise dos resultados da pesquisa. É nela que manifestam as mediações da DaP com base no Ciclo de Gestão do Conhecimento de Meyer e Zack, utilizando os dados coletados, por meio da entrevista semiestruturada, para analisar os perfis das mediações culturais da DaP quanto ao seu caráter no processo de construção de conhecimento e, desta forma, da identificação das etapas do ciclo de conhecimento de Meyer e Zack. No segundo tópico da seção apresenta-se uma discussão sobre as mediações da DaP

pautadas nos parâmetros do Ciclo de Meyer e Zack, onde conferem-se as discussões dos resultados das análises e, por fim, no último subtópico da seção, são apresentados os resultados da pesquisa e os ciclos que foram reconhecidos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente seção trata de descrições conceituais sobre os temas principais desta pesquisa, bem como as especificidades de conceitos como sociedade, educação, arte, conhecimento, mediação, informação e cultura.

Explicita-se, a cada seção, os conceitos, contextos e as descrições que significam as relações que são buscadas por meio deste estudo quanto as mediações culturais, em sua forma de construção de conhecimento em Arte e, sendo assim, da arte enquanto conhecimento socialmente construído.

Para dar início à discussão proposta, abordam-se autores que versam sobre a sociedade contemporânea e como o conhecimento é reconhecido neste contexto. Previamente, é apresentada uma discussão com base em aspectos históricos e sociais que são fundamentais ao estudo que segue.

2.1 EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO: ASPECTOS SOCIOLÓGICOS

Sabe-se que, a partir da Revolução Industrial, a vida na cidade foi transmutada bruscamente, devido aos novos meios de produção, inter-relação e consumo. Com o desenvolvimento da indústria e da capacidade produtiva integrada a uma cadeia mundial de produção “[...] há uma mudança nas condições de vida dos seres humanos. Esta mudança se fez sentir, primeiramente, na Europa após a Revolução Industrial” (AGUIAR, 2014, p. 50).

Existem marcos na história das civilizações que alteraram o modo do ser humano viver, relacionar-se, produzir, pensar e agir. A Revolução Industrial foi uma dessas fronteiras. A tecnologia e, por conseguinte, a internet, também constituem marcos na história. Pelo viés estritamente econômico, sociológico e cultural, o sociólogo Manuel Castells (2006, p. 39) assegura que:

No fim do segundo milênio da Era Cristã, vários acontecimentos de importância histórica transformaram o cenário social da vida humana. Uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação começou a remodelar a base material da sociedade em ritmo acelerado.

A tecnologia, atualmente uma das ferramentas imprescindíveis na vida contemporânea, remodelou as relações sociais, principalmente no que concerne ao ofício do homem, provocando um aceleração intenso no ritmo de vida (CASTELLS, 2006). Diante disso, pode-

se inferir que o advento da internet cooperou para uma ruptura, com o surgimento de um novo período, no qual os indivíduos estão conectados em redes; interligados.

Surgida na década de 60, a internet “[...] originou-se de um esquema ousado [...] para impedir a tomada ou destruição do sistema norte-americano de comunicações pelos soviéticos” (CASTELLS, 2006, p. 44). A invenção conseguiu obter êxito tamanho que resultou em uma ‘arquitetura de rede’ fora de controle, descentralizada, composta por milhões de integrantes independentes (CASTELLS, 2006).

Em meio à instantaneidade da ‘sociedade em rede’, assim denominada por Castells (2006), existe um intenso processo de globalização (BAUMAN, 1999; GOERGEN, 2010). Entre a acessibilidade e o fluxo quase que incessante de informações pelo qual o ser humano é submetido há décadas, os modos do ser humano se relacionar, empreender e aprender mudaram, permeando o contexto da nova configuração de sociedade existente, uma sociedade globalizada.

Globalização, informação e mobilidade são certamente três das mais importantes características do nosso tempo. O mundo encontra-se interligado do ponto de vista econômico, político, técnico e cultural. [...] No campo da educação, esse novo cenário é tão marcante que, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, estão sendo introduzidas novas formas de se conceber o homem e a sociedade, novos critérios de se avaliar, novos mecanismos e práticas de gestão, novos conteúdos e procedimentos pedagógicos (GOERGEN, 2010, p.p. 13-14).

No cerne de uma sociedade já movida por intensas mutações surge, então, outra que também colabora para dar continuidade as constantes transformações: a globalização. No entendimento de Bauman (1999, p. 7),

Para alguns, “globalização” é o que devemos fazer se quisermos ser felizes; para outros, é a causa da nossa infelicidade. Para todos, porém, “globalização” é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível; é também um processo que nos afeta a todos na mesma medida e da mesma maneira. Estamos todos sendo “globalizados” – e isso significa basicamente o mesmo para todos.

A globalização, que emerge do desenvolvimento do capitalismo enquanto modelo de estruturação socioeconômico, “[...] é uma divisão mundial cada vez mais elaborada e complexa de trabalho; uma rede cada vez maior de fluxos e intercâmbios que ligam todas as partes da economia mundial ao sistema global” (HOBBSAWM, 1994, p. 92). Neste contexto, a tecnologia, como evidencia Castells (2006), alertando sobre a revolução tecnológica possibilitada pelas tecnologias de informação e comunicação, tem papel crucial quando se volta a questão do conhecimento, ponto fulcral deste estudo.

Para Bauman (1999) na vasta ‘terra de ninguém’, todos estão sendo globalizados, consciente ou inconscientemente. Por meio da *web*, por exemplo, é possível viajar para além

de onde os indivíduos se encontram e, também, se comunicar com alguém do outro lado do mundo; na televisão, em questões de segundos, pode-se escolher centenas opções de canais para assistir direto do sofá da sala; em suma, a distância é algo ínfimo no mundo ‘moderno final’ ou ‘pós-moderno’ (BAUMAN, 1999).

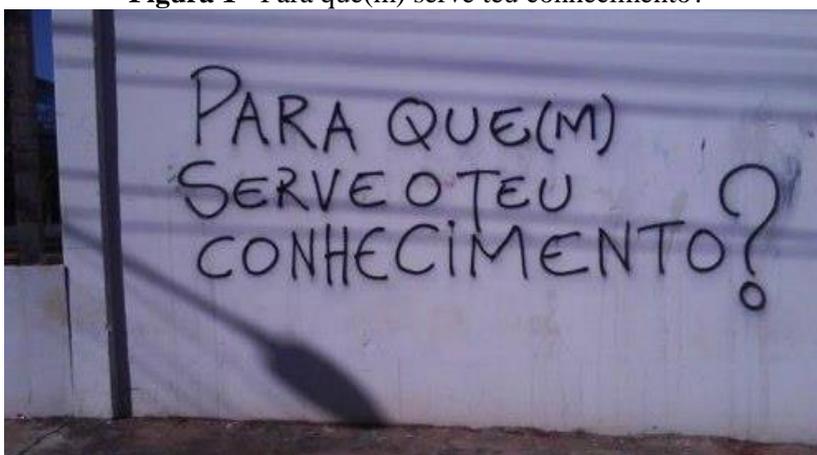
É deste modo que o sentido de global vai se limitando a esfera espacial-comunicacional, retirando a atenção para a relação visceral deste fenômeno para com a economia mundial e os seus impactos socioculturais. De fato, na educação, toda essa conjuntura influi sobre a área educacional, principalmente no que diz respeito à “nova postura” do professor, enquanto mediador, e, mais profundamente, ao conhecimento e como este se encontra na alcunhada sociedade em rede ou sociedade do conhecimento, essência de uma sociedade sistematicamente capitalista.

Lemos (1999), em seu estudo “Inovação na era do conhecimento”, afirma que o contexto referido de pós revolução industrial é marcado por mudanças constantes no mercado, na área tecnológica e nas formas de organização. Tudo isso coopera, conseqüentemente, para o alastramento de competitividade entre os envolvidos no mercado de trabalho, o que pode ser identificado na raiz das diretrizes educacionais, assunto este que será abordado posteriormente. Neste cenário, encontra-se um indivíduo que precisa envolver-se de modo desenfreado em seu meio social, aprendendo e produzindo para adquirir o seu “ganha-pão”, porém

[...] para acompanhar as rápidas mudanças em curso, torna-se de extrema relevância a aquisição de novas capacitações e conhecimentos, o que significa intensificar a capacidade de indivíduos, empresas, países e regiões de aprender e transformar esse aprendizado em fator de competitividade para os mesmos (LEMOS, 1999, p. 122).

O sujeito contemporâneo precisa, então, estar sempre se atualizando, adquirindo novos conhecimentos em um processo constante de aprendizagem. E, é aqui que reside o enlace crucial entre economia e o sentido da educação e, também, uma importante indagação, ilustrada na figura 1 a qual serão constituídas argumentações posteriormente.

Figura 1 - Para que(m) serve teu conhecimento?



Fonte: base de imagens do Google.

Para que aprender? Para quem? Qual a finalidade de todo o conhecimento que se busca ensinar nas escolas? Qual a finalidade do conhecimento nos dias atuais? Essas perguntas orientam as discussões que seguirão, no que diz respeito ao conhecimento como poder na sociedade contemporânea que, de modo conciso, pode ser resumido no questionamento da pergunta ilustrada na imagem acima.

A finalidade do conhecimento é sempre instrumental, sendo que, de fato, o conhecimento serve para alguma coisa ou para algo, só resta saber para que ou a quem ele serve. Este estudo comporta a ideia de que o conhecimento é consumido como um mero produto, como num ambiente *fast-food*¹, para suprir necessidades instantâneas de uma sociedade que clama por mão-de-obra barata e não muito qualificada, simplesmente para que a engrenagem continue a funcionar. A perspectiva de *fast-food* advém, então, no sentido de que as informações são consideradas uma dinâmica de conhecimento e, assim, são facilmente devoradas e mal digeridas. O que acontece, neste movimento, é que o conhecimento deixa de instrumentalizar o ser humano que aprende apenas para servir de instrumento à sociedade capitalista.

Conforme Castells (2006) com a acessibilidade à informação facilitada, na integração do mundo contemporâneo como uma rede global e atrelado à necessidade constante de aprender e, ainda, aprender a aprender, determinadas pelo modelo econômico capitalista. Existindo, aparentemente, uma disseminação de conhecimento também facilitada, porém, muita informação, na verdade, não é sinônimo de muito conhecimento (CORTELLA; DIMENSTEIN, 2015).

¹ *Fast-food* é um local em que se comercializa comidas que são preparadas e servidas num curto espaço de tempo.

Visto que essa abundância de informações pode, muitas vezes, colaborar para que não haja uma aprendizagem de fato, tornando-a superficial

Apesar de muitos considerarem, atualmente, que o processo de globalização e a disseminação das tecnologias de informação e comunicação permitem a fácil transferência de conhecimento, observa-se que, ao contrário dessa tese, **apenas informações e alguns conhecimentos podem ser facilmente transferíveis** (LEMOS, 1999, p. 122, grifo nosso).

É perceptível, desta maneira, que a condição de fácil acesso à rede não permite a facilitação da construção de conhecimento, mas sim, de informações isoladas, sem haver um aprendizado, de fato, por parte dos indivíduos. A necessidade de aprender se torna superior a necessidade de construir conhecimento, o que, por conseguinte, acaba por nortear os conhecimentos que devem ser aprendidos pelos sujeitos desde a sua formação básica.

Vivencia-se no atual momento histórico, de uma sociedade em pleno século XXI, a facilitação do acesso à rede por meio de tantas opções tecnológicas (celulares, notebooks, *tablets* e afins) que permite, facilmente, a verificação e o manuseio de informações. Surge neste contexto, por consequência, uma torrente de informações, sendo necessário existir uma conscientização a respeito do que se capta, do que se pretende captar e do que fazer com o que se capta.

As assíduas manchetes da ‘vida líquida’² (BAUMAN, 2007) que produzem uma enxurrada de informações isoladas, via *WhatsApp*, *Facebook* e demais redes sociais, despertam curiosidade, mas nem sempre se lê as notícias na íntegra. O consumismo acometeu-se de modo tão impactante que, além de produtos, devoram-se informações – consciente ou inconscientemente – sem ao menos digeri-las; na mera ilusão de “aquisição” de conhecimento que a chamada “sociedade do conhecimento” conduz (DUARTE, 2008).

O sociólogo polonês, Zygmunt Bauman, admite, ainda, a relação explícita entre a globalização e o desenvolvimento da economia, compreendendo-a como ponto crucial na transição de uma sociedade de produtores para uma sociedade de consumidores (BAUMAN, 1999). A lógica da indústria funciona a partir do fomento de desejo de consumo, transformando tudo em objeto de consumo. Em seu livro, “*Globalização: as consequências humanas*”, Bauman (1999) introduz a noção de sociedade do consumo em um breve trecho, mas é seu outro livro de 2008, “*Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*” que o autor se dedica a tratar do tema em questão.

² A característica de liquidez, apresentada na teoria sociológica de Bauman, remete a fluidez e efemeridade da sociedade atual, por isso “vida líquida”.

Tal processo atravessou a fronteira da necessidade e, em face ao consumismo tudo se transforma em mercadoria, confundindo, constantemente, necessidade e vontade.

[...] **um tipo de arranjo social resultante da reciclagem de vontades, desejos e anseios humanos rotineiros, permanentes** e, por assim dizer, “neutros quanto ao regime”, transformando-os na principal força propulsora e operativa da sociedade, uma força que coordena a reprodução sistêmica, a integração e a estratificação sociais, **além da formação de indivíduos humanos**, desempenhando ao mesmo tempo um papel importante nos processos de auto identificação individual e de grupo, assim como na seleção e execução de políticas de vida individuais (BAUMAN, 2008, p. 41, grifo nosso).

Sendo um atributo da sociedade, o consumismo vem nomear a chamada “sociedade de consumo” que incide sobre as mais diversas áreas. Não é por incidente, por exemplo, que o ramo do trabalho se nomeia “mercado de trabalho”. O trabalhador vende, como mercadoria, sua força de trabalho, que é intensificada ao passo que o tempo de trabalho é mais duradouro do que deveria ser, pelo valor do salário, que é inferior (MARX, 1982).

Nessa relação, surgida no cerne do desenvolvimento da estrutura econômica capitalista, Marx (1996) chama, de modo mais abrangente, envolvendo relações sociais baseadas na produção de mercadorias, este mesmo fenômeno de “coisificação”, que tenciona descaracterizar o humano de suas qualidades intrínsecas e coisificá-lo enquanto instrumento para a economia da sociedade.

Como o próprio título do livro de Zygmunt Bauman (2008) indica, há uma modificação do ser humano, transformando-o em mercadoria; e o autor não poderia começar seu livro com uma citação mais perspicaz, de Bourdieu (2001), em *Meditações pascalianas*: “Talvez não exista pior privação, pior carência, que a dos perdedores na luta simbólica por reconhecimento, por acesso a uma existência socialmente reconhecida, em suma, por humanidade”. O que resta do ser humano sem o que o caracteriza como *ser humano*?

Há algo exterior norteando a identidade do homem contemporâneo, fazendo sua autoria de vida ser dividida, integrada a tantas outra, dado que o cotidiano tem sido pensado de forma unilateral – a favor da uniformidade do pensamento, dos comportamentos, dos sentimentos, para que sejam mais facilmente administrados pelas grandes corporações interessadas (AMORIM; CASTANHO, 2011, p. 100).

Castells (2006) assevera que o humano foi sendo descaracterizado pela necessidade desenfreada de consumir, pouco a pouco fomentada pelo mercado, sendo possível identificar que a mídia teve papel crucial, visto que é objeto de mediação entre indivíduo e produto, principalmente após os anos 60 com o advento da internet. Assim, paulatinamente, assiste-se a um processo de uniformização de pensamentos, gostos, comportamentos. Essa grande

padronização, evidentemente existente, de tudo o que concerne ao cotidiano humano e suas necessidades, das mais básicas às mais substanciais, torna-o um grande escravo do mercado e consumidor compulsivo; educado para consumir.

Juliet Schor (2009), alicerçada em pesquisas sobre o consumo e o marketing (fator caro ao capitalismo), aponta para essa generalização do consumismo, que vai de um simples objeto cotidiano ao mais elaborado item de compra, tão desejado – feito para ser cobiçado – por crianças e adolescentes. As pesquisas de Schor (2009) são preciosas ao tema proposto, pela compreensão de que a informação existe para ser consumida, transmutando-se, nesta perspectiva, em objeto de consumo: um mero produto.

O consumo, na verdade, deve ser realizado de maneira consciente havendo, também, a conscientização do poder das ferramentas utilizadas pela publicidade para manipular chamado público-alvo, por meio dos recursos estilísticos e argumentativos, próprios do discurso publicitário (TAVARES, 2006). Querer ter o que todos têm, substituir o que, aparentemente, está obsoleto: “Esse processo perverso coloca a todos, crianças, adolescentes e adultos como reféns da necessidade de ter” (FERMIANO, 2016, p. 123).

Na atualidade, existem vários teóricos que pensam sob este prisma do consumo, tais como: Zygmunt Bauman, já citado, Frederic Jameson, e os latino-americanos Néstor Canclini e Beatriz Sarlo. Em linhas gerais, a ideia central, que associa os pensamentos dos autores supracitados, é o drástico ciclo de consumo vicioso tendo em vista uma sociedade pautada na lógica de um desejo insaciável, do imediatismo, de um vazio profundo; uma sociedade efêmera.

Pesquisas da área da saúde refletem essa cavidade profunda da vida contemporânea: “O número de pessoas que vivem com depressão aumentou 18% entre 2005 e 2015”, é o que aponta uma pesquisa³ da Organização Mundial da Saúde (OMS) publicada em 23 de fevereiro do ano de 2017. O país do carnaval, do povo sorridente, do clima e coração quente, encontra-se, de acordo com a pesquisa, como o país mais deprimido da América Latina, sendo que “[...] a depressão atinge 5,8% da população brasileira (11.548.577). Já distúrbios relacionados à ansiedade afetam 9,3% (18.657.943) das pessoas que vivem no Brasil”.

Quanto a padronização, que se associa aos dados expostos e reflete, também, aspectos importantes do comportamento humano universal, em níveis que ultrapassam as fronteiras entre nações, Galeano (2006, p. 149) afirma que há uma “[...] uniformização obrigatória, hostil à diversidade cultural do planeta. O nivelamento cultural não pode nem mesmo ser medido”. Essa

³Site oficial da Organização Mundial da Saúde (OMS)
http://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5354:aumenta-o-numero-de-pessoas-com-depressao-no-mundo&Itemid=839.

padronização, que nivela costumes, ações e pensamentos, faz notar que o sentido do “eu” contemporâneo encontra-se fragilizado e desprovido de alicerces, sejam eles externos ou internos.

Ainda, Galeano (2006, p.151) complementa que “Os meios de comunicação repetem sem parar: “Quem não tem nada, não é nada. Quem não tem sapatos ou carros de marca não existe, é um lixo”. Diante disso, constata-se que há uma modificação de significância dos valores existentes, modificando e confundindo também o sentido de “ter” e “ser”, o que, também, por consequência, corrompe as relações humanas, visto que o valor não é encontrado no indivíduo, no outro, nas relações, mas sim, nas coisas efêmeras.

Tendo em vista as reflexões de Galeano (2006) e retornando, também, na citação de Bauman (2008), na qual ele infere que o consumismo influi sobre a formação dos indivíduos, é necessário retornar à educação, no que diz respeito a formação escancaradamente pensada para o mercado de trabalho e não para o indivíduo.

É neste sentido que se começa a ilustrar com mais clareza o retrato da chamada “sociedade do conhecimento” Hargreaves (2003), “sociedade da aprendizagem” Pozo (2004) ou “sociedade do consumo” Bauman (1999) no âmbito educacional, que será abordada, em sequência, neste estudo, no que se refere a perspectiva construtivista do conhecimento.

2.1.1 A perspectiva construtivista do conhecimento na educação

Independente da nomenclatura que se dá ao momento presente, deve-se compreender que existem diferenças entre os elementos ‘informação’ e ‘conhecimento’, tão referidos no contexto em evidência. São, também, esses dois elementos que se encontram em embate no âmbito educacional. Semidão (2014, p. 75) explicita a diferença entre os termos, sendo que os usos do termo informação

[...] se relacionam, pelo menos aparentemente, com um contexto jurídico ou legal, vez que as acepções giram em torno da noção de investigação [...]. Já outras duas acepções dão a entender um nexo de significação com o processo de conhecimento realizado pela comunicação de informação.

Portanto, a informação é comunicada a partir de um processo de elaboração de conhecimento, assim sendo, verifica-se que na construção do conhecimento existem informações, o que caracteriza a informação como um elemento não inferior ao conhecimento e, sim, necessário na estruturação do mesmo. A informação pode ser um saber acessível a um clique, enquanto o conhecimento justifica-se pela sua aplicabilidade e necessidade de demonstração, para compreender que, de fato, o mesmo existe (SEMIDÃO, 2014).

Thomas Davenport (2003, p.5), autor norte-americano estudioso da área de Gestão da Informação, compreende dado como “[...] um conjunto de fatos distintos e objetivos”, a informação como mensagem, ou seja, como um dado contextualizado, que faz diferença, visto que pressupõe um emissor e um receptor e que, nessa relação entre ambos, a mensagem que informa faz a diferença na comunicação. Já o conhecimento é colocado em outro nível de abstração, sendo entendido como

[...] uma mistura fluida de experiência condensada, valores, informação contextual e insight experimentado, a qual proporciona uma estrutura para a avaliação e incorporação de novas experiências e informações. [...] é uma mistura de vários elementos; é fluido como também é formalmente estruturado; é intuitivo e, portanto, é difícil de colocar em palavras ou de ser plenamente entendido em termos lógicos. O conhecimento existe dentro das pessoas, faz parte da complexidade e imprevisibilidade humanas (DAVENPORT, 2003, p. 6).

Conforme Davenport (2003), Cortella e Dimenstein (2015) compreende-se, dessa forma, que informação e/ou dado não são sinônimos de conhecimento, e que a diferença entre a informação e o conhecimento está na assimilação e na abrangência. A informação não necessita de demonstrações nem de profundidade, pode ser perdida em instantes, porque pode ser encontrada novamente com um clique no *Google*, por exemplo. Já o conhecimento pode ser demonstrado por meio de sua expressão ou aplicabilidade, a partir da assimilação mais aprofundada.

Relacionando o contexto exposto, nas suas peculiaridades, com o embasamento da educação contemporânea sob os aspectos epistemológicos da aprendizagem, entende-se que, na construção do conhecimento, subsistem três concepções que podem nortear a ação docente em relação ao sujeito e ao objeto de aprendizagem. São estas: empirismo, inatismo e construtivismo; também nomeados, respectivamente, modelo de ensino diretivo, não-diretivo e relacional.

Na visão empirista, o sujeito (aluno) e o objeto da aprendizagem (conhecimento) relacionam-se de maneira vertical, onde o professor tem papel central e, de acordo com Becker (1993, p. 12) o “[...] conhecimento é algo que vem do mundo do objeto (meio físico ou social); portanto, o mundo do objeto é determinante do sujeito [e o aluno é considerado, a cada nova etapa] como tábula rasa”, de modo que somente o objeto imprime marcas sobre o sujeito da aprendizagem e nunca o contrário.

A perspectiva inatista (ou apriorista), por sua vez, reproduz o caráter de transversalidade na relação entre sujeito e objeto. Verifica-se, entretanto, que ela se opõe aos conceitos empiristas, pois “[...] toda a atividade de conhecimento é exclusiva do sujeito, o meio não

participa dela” (BECKER, 1993, p. 15). O professor possui papel secundário e o aluno é o protagonista da aprendizagem.

Já os princípios do construtivismo fundamentam-se na relação entre os sujeitos do processo de construção de conhecimento, professor e aluno, possuidores de bagagens diferenciadas e que entram em relação horizontal (BECKER, 1993), descentralizando os núcleos do processo de ensino e aprendizagem; por isso a denominação suplente “relacional”:

As verdadeiras formas ou estruturas de conhecimento não são dadas na bagagem hereditária; também não são resultado de um decalque das organizações dos objetos, ou do meio físico ou social, por força da pressão deste meio; mas são resultado de um processo de interação radical entre o mundo do sujeito e o mundo do objeto, (inter)ação ativada pela ação do sujeito (BECKER, 1993, p. 21).

Talvez o aspecto de confluência comum e de mais relevância no contexto das reflexões que seguem, entre as três óticas referidas, é que as mesmas versam sobre quem é o sujeito aprendiz e como este aprende, o que também tem relação direta com a discussão que conduz esta pesquisa, sobre a finalidade da aprendizagem e do conhecimento, antes suscitada.

Na perspectiva construtivista, o aluno não é encarado apenas como refém do ambiente ou apenas o resultado de condições internas, mas como uma construção contínua que parte da interação entre fatores (CARRETERO, 1997), determinada pela relação entre os envolvidos no processo de aprender. E este olhar diferenciado para o aluno é que impeliu tantos teóricos a se debruçarem sobre a temática e utilizarem dos ideais construtivistas para fomentar outros estudos.

Jean Piaget, biólogo suíço do século XX, por exemplo, definiu estágios para o desenvolvimento cognitivo, que fazem da maturação biológica um aspecto decisivo na aprendizagem. Já Lev Vygotsky (1896- 1934), psicólogo russo, que geralmente é enxergado como um antagonista dos juízos piagetianos, estabeleceu o conceito de ZDP (zona de desenvolvimento proximal), alegando que o aluno também vai de um estágio a outro na construção do conhecimento. Piaget (1983, p. 12) assegura que

O desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade, e uma mobilidade das peças.

Enquanto Vygotsky (1984, p. 110) certifica-se de que “[...] aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”. É mais compreensível, desta maneira, enxergar as conformidades entre estes dois teóricos: quando se

focaliza no prisma de convergência. Ambos enfatizam que o conhecimento advém da interação entre o sujeito e o meio, ou seja, o processo de aprendizagem ocorre de maneira semelhante, mas cada um verteu suas criações teóricas, baseadas em teorias precedentes, para construir as suas próprias, que obviamente possuem divergências.

Vale afirmar que este fenômeno na produção teórica não é estranho e, também, que isso faz parte de uma compreensão mais integrada do saber, em que tudo pode estar conectado. O que remete a outro teórico: Edgar Morin, antropólogo e sociólogo francês pós-moderno, que formulou a teoria da complexidade e que critica a fragmentação do conhecimento, defendendo uma reforma do pensamento por meio da transdisciplinaridade dos saberes (MORIN, 2007).

No entendimento de Morin (2007, p. 17) “[...] a maneira de pensar que utilizamos para encontrar soluções para os problemas mais graves de nossa era planetária constitui um dos mais graves problemas que devemos enfrentar”. O que não demonstra uma preocupação apenas com o desenvolvimento intelectual ou da aprendizagem, mas com a repercussão e utilização do conhecimento na vida humana.

John Dewey, filósofo e pedagogo norte-americano, e Anísio Teixeira, educador e intelectual brasileiro que incorporou veementemente os fundamentos escolanovistas de Dewey, também ponderaram sobre a relação entre a necessidade de se utilizar o conhecimento, no entanto, foram mais radicalistas.

Dewey pautado em Gambôa (2004, p.42) afirma que “a educação não é preparação para a vida, é a própria vida”, e Anísio pactua: “não é a escola de cultura, no velho sentido da palavra, nem a escola de classe. **É a escola que, como elementar, se destina à imediata preparação para a vida**” Teixeira (1928, p.139, grifo nosso), defendendo uma reestruturação na educação brasileira, principalmente do ensino público, respaldada no modelo de educação norte-americano.

Claramente, o significado da aprendizagem na construção do conhecimento, para ambos os teóricos, era demasiado importante, todavia, é sabido que o foco da abordagem educacional escolanovista era, prioritariamente, a experiência do aluno. Houve, porém, outro teórico que se valeu da necessidade de significância na aprendizagem mais do que Dewey e Teixeira: David Ausubel, psicólogo estadunidense. Este autor foi tão avante na defesa de uma aprendizagem significativa que nomeou sua teoria com a mesma expressão.

A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel é baseada na assimilação de conceitos a partir de um subsunçor, uma “ideia-âncora”, para que o aluno possa assimilar novos conceitos: “[...] uma nova proposição (ou ideia compósita) se relaciona com a estrutura cognitiva para dar origem a um novo significado compósito” (AUSUBEL, 2003, p. 85).

O conceito de assimilação é deveras recorrente na teoria de um outro estudioso já abordado: Jean Piaget (1983), que compreende o processo de aprendizagem como uma construção contínua, por meio de um ciclo por entre: esquema, assimilação, acomodação e equilíbrio. Ambos, Ausubel e Piaget, relacionam-se na medida em que justificam o processo de aprendizagem como sucessivos, a diferença é que Piaget divide em quatro estágios de desenvolvimento a função cognitiva do indivíduo.

A teoria de Ausubel, quiçá, seja a que mais tem relação com a maioria das perspectivas que derivam da linha construtivista (Vygotsky, Piaget, Teixeira, Dewey, Morin) que se esmera sobre a individualidade do aluno (CARRETERO, 1997). O ‘partir do conhecimento prévio do aluno’, altamente preconizado nas abordagens pedagógicas da atualidade e está nitidamente perfilado nos pressupostos do construtivismo.

Paulo Freire, filósofo e educador brasileiro, também afiliou sua teoria de uma educação emancipadora nestes mesmos pressupostos. Ele encara aluno e professor como sujeitos da aprendizagem afirmando que

[...] ensinar não é transferir conhecimentos [...]. Não **há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro.** Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2002, p. 25, grifo nosso).

Paralelamente a Freire, que se concentra nos temas geradores para consolidar o início de sua abordagem pedagógica em prática, Ausubel prevê um elemento subsunçor para uma aprendizagem significativa. Os dois conceitos são totalmente diferentes em sua realização, mas ambos partem da ideia de um conhecimento já existente atrelado a composição de um novo conhecimento.

No extremo oposto das ideias de Paulo Freire, que defende a importância do educador na construção do conhecimento do aluno, e que ainda infere que o educador também aprende nessa relação, existe Maria Montessori, educadora italiana, que compreende que o desenvolvimento intelectual, na educação

[...] não é aquilo que o professor dá, **mas é um processo natural que se desenvolve espontaneamente no indivíduo humano;** que não se adquire ouvindo palavras, mas em virtude de experiências efetuadas no ambiente. A atribuição do professor não é a de falar, mas preparar e dispor uma série de motivos de atividade cultural num ambiente expressamente preparado (MONTESSORI, s.d, p.11, grifo nosso).

Para Montessori, o indivíduo está em constante processo de educar-se, espontaneamente, por este motivo, é válido associar as caracterizações da proposta à visão

inatista de aprendizagem a qual fora tratada inicialmente, na qual o aluno existe como centro do processo de aprendizagem.

Não obstante, a aprendizagem compreendida pela teórica não se limita ao âmbito educacional: "Tudo o que a rodeia penetra nela: costumes, hábitos, religião. Ela aprende um idioma com todas as perfeições ou deficiências que encontra em redor de si, sem mesmo ir à escola." Montessori (s.d, p, 58), o que remonta a noção da 'escola como vida' de Dewey e Teixeira, mas, para Montessori a vida fora da escola é, de fato, espaço de aprendizagem, pois o sujeito aprendiz é capaz de absorver tudo o que o rodeia e absorve tudo o que o cerca. As percepções ora expostas são apenas ilustrações – aproximações e distanciamentos – que foram priorizadas, com a finalidade de construir um breve histórico de algumas teorias que, de maneira geral, influenciaram e ainda influenciam os modelos educacionais atuais.

A presença das influências teóricas nas escolas é nítida quando um professor de Arte, por exemplo, opta por disponibilizar atividades de preencher desenhos com lápis de cor. Ao fazer isto o professor coloca-se, declaradamente, num patamar epistemológico arraigado na visão empirista, pois não possibilita aos alunos nenhum tipo de reflexão artística ou aprimoramento técnico, ficando à mercê de uma aprendizagem tradicionalista, em que o professor é o 'detentor do conhecimento' que nega o aluno como sujeito social e participante ativo do processo educacional (BECKER, 1993).

Revela-se, também, a aplicação das teorias da aprendizagem, mas sob a perspectiva construtivista, na prática pedagógica de um professor que se valendo do aluno como corresponsável do processo de ensino e aprendizagem, busca partir dos saberes que têm mais relação com a vida do educando. E quando estes não existem, este professor oferece mecanismos que permitam o aluno fazer a contextualização do conteúdo para que ocorra uma aprendizagem significativa, em que o conhecimento possa colaborar para a transformação social do aluno (VYGOTSKY, 1984; FREIRE, 2002; AUSUBEL, 2003).

Para Becker (1993) uma grande problemática da educação é a normalização da falta de consciência referente a práxis pedagógica e as suas epistemologias. Os professores podem até não ter consciência, mas reproduzem os preceitos de uma sociedade pautada no instrumentalismo do conhecimento, no âmbito educacional. É neste sentido que se faz necessária a referência dos modos de aprender, aludindo-os ao contexto educacional, pois a educação, como todo fator social, não é neutra.

As referências e argumentos expostos e relacionados auxiliam a reflexão acerca do acesso à informação na sociedade capitalista e da importância da aprendizagem na mesma. Neste contexto, então, situa-se, também, o processo de construção de conhecimento na

sociedade, que não se faz construtivo e emancipador, mas, sim, objeto de consumo para a finalidade específica que é a do ofício do ser humano na coadjuvação da lógica econômica capitalista imposta.

2.1.2 Educação brasileira em contexto

No atual panorama educacional brasileiro é possível notar que a educação, no seu liame com o cenário político-econômico do país, tem como objetivo primordial a formação de mão de obra, que remete ao ensino tecnicista do século passado. No cerne de uma sociedade líquida em que é possível admitir que a aprendizagem se tornou o centro da Educação – e o Brasil vem perseguindo este processo –, o conhecimento não tem servido de agente transformador e a humanidade não se faz tão presente e, proporcionalmente, a mesma não é requisitada, torna-se substancial repensar as diretrizes da formação do aluno no contexto brasileiro (BAUMAN 1999; POZO, 2002).

Com a descaracterização do currículo, travestida de “reforma”, e o modelo capitalista reproduzido na esfera educacional verifica-se o aluno, vislumbrado como o atual estudante e futuro trabalhador, que consome o conhecimento para colaborar com a manutenção da economia e não para instrumentá-lo enquanto ser humano (BAUMAN, 2008; MARX, 1982, FREIRE, 2002). É preciso reiterar que este fenômeno não se reduz somente a contextos externos ao Brasil, é um movimento global do qual a nação brasileira não está resguardada.

Até então, no Brasil, não havia um documento que designasse, de modo estrito, as disciplinas a serem ensinadas. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) estabelece, desta forma, as disciplinas que devem obrigatoriamente constar no currículo escolar, tornando outras disciplinas facultativas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prevê os conhecimentos e habilidades que devem conter nos currículos escolares, e a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, que é determinada pela BNCC, ambas propostas e aprovadas pelo Governo implementado no período de 2016-2018, retratam bem o fenômeno, tornando evidente o caráter tecnicista ainda presente no âmago da educação brasileira.

O texto que estava no ano de 2018 no site do Ministério da Educação (MEC), que elucida algumas questões sobre a chamada ‘Reforma do Ensino Médio’ quando ainda era somente uma proposta, explicita o cenário supracitado e, o novo texto (em seguida) expõe o que ficou firmando, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Ao propor a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível. Com isso, o ensino médio aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho (BRASIL, Site Oficial do Governo Brasileiro – MEC, 2018).

O trecho abaixo refere-se ao texto acima que foi modificado após as proposições da proposta da Reforma se consolidarem:

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade (BRASIL, Site Oficial do Governo Brasileiro – MEC, 2019).

A “flexibilização” desta etapa da Educação Básica indica que, além da carga horária ter dobrado, transformando o período em integral, o aluno terá disciplinas optativas, sendo que Português e Matemática são obrigatórias nos três anos do Ensino Médio e o Inglês também se torna obrigatório como língua estrangeira a partir do 6º ano. A BNCC foi aprovada tanto na Educação Infantil e no Ensino Fundamental em 2017, assim como a Lei da Reforma do Ensino Médio foi sancionada, sendo aprovada, também, a MP 746/2016, no início de 2017.

A repulsa pela proposta de Reforma do Ensino Médio, desde o início, foi grande. Houveram protestos contra a Reforma, no ano de 2016, por todo o país, constituídos em sua maioria pelos próprios estudantes brasileiros e, também, manifestações de luta pela revogação da mesma, em 2018; o que demonstra a constante resistência e aversão aos retrocessos que o Governo de 2016-2018 propôs.

As alterações foram expostas já na Constituição Federal de 1988, e podem ser verificadas no Capítulo II – DA EDUCAÇÃO BÁSICA, na Seção I – Das disposições gerais e na Seção e na Seção IV – Do Ensino Médio. Na Seção I. É pertinente a este estudo ressaltar as alterações que foram realizadas antes da última atualização, pois representa a descaracterização da área de Arte da educação brasileira, que pode ser identificada no fluxo de modificações realizadas o art. 2º:

~~§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.~~

~~§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010)~~

~~§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica (BRASIL, 1988).

É possível notar, no discurso apresentado do texto, que algumas alterações foram cruciais para a descaracterização da Arte enquanto área do conhecimento e componente obrigatório. Do primeiro artigo ao atual, observa-se a diferença de que o ensino da Arte passa a ser componente curricular “na educação básica” e deixa de ser obrigatório “nos diversos níveis da educação básica”. Na SEÇÃO IV – Do Ensino Médio, no artigo 2º, é explicitado: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017),” ou seja, não mais estas são tidas “[...] como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (BRASIL, 1988). A finalidade é que elas sejam passíveis de “estudos e práticas”, tornando as áreas, enquanto disciplinas, facultativas ao estudante de Ensino Médio.

A remoção e/ou facultações das disciplinas de Arte, Filosofia e Sociologia, expõe tamanha tirania de um governo para com as necessidades formativas essenciais de um povo. Os conteúdos priorizados são exclusivamente os que, supostamente, podem servir de instrumento para a atuação no mercado de trabalho e só. Por meio desta – aparentemente – pequena modificação, permeia o propósito de alienação, além de promover uma individualização nociva no processo educacional dos sujeitos em questão.

Além de retirar a obrigatoriedade das áreas de conhecimento, então, é possível notar que o texto também retira a intencionalidade de “promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 2017). Desta maneira, entende-se que ao retirar todos os critérios acima expostos, o que a Reforma oferta ao aluno é possibilidade de focalizar seus estudos pensando estritamente no mercado de trabalho em que o mesmo pretende atuar, o que evidencia a descaracterização da disciplina de Arte no currículo escolar e traz à tona o caráter tecnicista da educação brasileira.

Focados apenas em, como se houve assiduamente, “ter sucesso”, “ser alguém na vida” e “ter dinheiro”, a subjetividade e o desenvolvimento pessoal são suprimidos e, não raro, esmagados pela compulsão forçada em competir, ganhar e vencer. É preciso evidenciar o quanto esse processo, que por vezes se inicia antes mesmo de o sujeito estar em uma escola, se

repete em todas as fases da vida até a morte. Na busca incessante por “vencer na vida”, o sujeito contemporâneo se vê constantemente infeliz, trabalhando para sobreviver, mal relacionando a si mesmo, seu ofício e a sua existência.

Sendo assim, a escola, enquanto instituição social, não se vê livre deste fenômeno. Constituída por seres socioculturais que fazem parte da mesma. No texto “As oportunidades da escola na hora das mídias” os autores arquitetam uma reflexão, baseada em uma metáfora, sobre a escola-mesa e a escola-loja, que muito tem relação com este fenômeno:

O indivíduo pode escolher para sua bandeja e isolar-se *com* sua bandeja. **Assim o velho sentido da mesa é quebrado.** Vamos ao self-service da mesma forma como telefonamos ao telecabo-video tron para satisfazer as necessidades individuais. (BABIN; KOULOUMDJIAN, 1989, p. 149, grifo nosso)

Destarte, pode-se inferir que a individualização que permeia a sociedade adentra as escolas, influenciando sobre o modo de construir (ou não) conhecimento. A escola-mesa Ferminiano (2016), antes baseada na partilha, não faz mais sentido, pois cada um deve escolher e se isolar com a sua bandeja, sendo assim, esse sentido é subvertido e as necessidades individuais ficam em evidência. O que surge como preferência é a escola-loja e o consumo do conhecimento como um produto, seguindo a lógica do consumismo a qual o ser humano já está habituado a (sobre)viver (FERMINIANO, 2016).

Dá-se, desta maneira, continuidade no ciclo, cravado no cerne da lógica capitalista, que mais se interessa em consumir o conhecimento e sabê-lo consumir (alinhavado ao método das pedagogias do aprender a aprender⁴), sem a preocupação de descartá-lo ou não, que o próprio conhecimento científico, que deveria ser o supremo escopo da educação. Luckesi (2003, p. 61) compreende que:

A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos "competentes" para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas.

A competência entre aspas refere a necessidade de aptidões que o indivíduo deve possuir, mas não para si e, sim, para estar em conformidade com o mercado de trabalho. O teórico Saviani (2010, p.p. 344-345), em concordância com o pensamento de Luckesi (2003), conclui que

⁴ Correlação entre as pedagogias e a lógica da educação para o mercado

Esse sentido geral é traduzido pela ênfase nos elementos dispostos pela teoria do capital humano; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho.

Ambos os autores referem o encadeamento entre economia e formação de pessoas, que norteia os pressupostos da educação brasileira. Compreendida esta relação, entre sociedade e Educação, evidencia-se, também, outras organizações, além das escolares, como por exemplo: museus, centros culturais, galerias, casas de cultura e espaços culturais; que lidam com este elo e influenciam diretamente na produção e desenvolvimento cultural, por meio da mediação de objetos artísticos.

E é propriamente neste cenário que se encontra a limitação deste estudo, focando nas mediações culturais. Toda Arte produzida, vista e discutida, e que é exposta ou reside permanentemente em instituições culturais e artísticas, tem a ver com o ser humano contemporâneo e em como a Arte precisa ser reconhecida enquanto conhecimento neste contexto, possibilitando a formação dos sujeitos, não só em sala de aula, visto que o modelo da educação brasileira, nutrida de paradigmas, vê-se tão enrijecido.

Visto que a discussão sobre os temas se centra no contexto brasileiro, ainda neste primeiro tópico sobre Educação e Conhecimento, têm-se manifestadas algumas leis que referem esse cenário de descaracterização do conhecimento e, também, do currículo escolar. A Reforma do Ensino Médio é colocada em pauta, principalmente porque ela apresenta uma mudança drástica no que diz respeito ao estudo da Arte enquanto disciplina e conhecimento caro ao ser humano. O foco na Reforma em questão é devido, principalmente, ao fato de que a mesma altera a obrigatoriedade da disciplina de Arte em todos os níveis da Educação Básica, tornando-se facultativa no Ensino Médio; tal fato se relaciona de modo direto com a investigação deste estudo que, além de compreender a Arte enquanto objeto de conhecimento compreende a importância de organizações e espaços alternativos que propõem a formação dos sujeitos por meio da Arte, neste caso, por meio das mediações culturais.

Encontra-se, portanto, neste ponto, a necessidade de abordar tais temas e a correlação entre Sociedade, Educação e Arte, temas centrais investigados deste estudo que tenciona reconhecer um Ciclo de Gestão do Conhecimento nas mediações culturais realizadas em um espaço cultural específico: a Divisão de Artes Plásticas de Londrina (DaP). Antes, porém, faz-se pertinente a elucidação de alguns conceitos para a compreensão do estudo que segue, como o estudo da Arte e seus primórdios que será abordado a seguir, visto que este é considerado como o objeto de conhecimento da pesquisa em questão.

2.2 ARTE E EDUCAÇÃO NO BRASIL

A história da Arte na educação brasileira conta com vários episódios de descaracterização da própria Arte enquanto área do conhecimento, a qual é abordada neste tópico. O trajeto para que se chegasse a tal momento, de emancipação da Arte enquanto disciplina escolar, que é ilustrado pela promulgação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996, fez com que a relação entre a Arte e o aluno se estabelecesse de uma maneira enfadonha, trivial e até sexista, sendo que a história da Arte-educação se iniciou bem antes desse marco (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010).

Há mais de 500 anos a relação existente entre aprendiz e mestre, na Idade Média e no Renascimento, já revelava tal entrelaçamento. O trabalho que se esperava por parte das crianças era meramente de cópia, a criação no sentido artístico moderno, tal como é conhecida hoje, estava ainda por ser fecundada (WILSON, 2010).

Como explicita Wilson (2010, p.p. 83-84) criar, naquele tempo, era ter habilidades técnicas para imitar objetos e “[...] possuir um amplo conhecimento dos temas da arte, das iconografias, dos assuntos e dos temas dos símbolos e alegorias de arte” e não “[...] trazer para o mundo formas estéticas repletas de ideias novas”. A saber da cultura arte-educacional extremamente eurocentrada é pertinente compreender este paralelo histórico focando, primeiramente, neste contexto para depois alcançar o quadro brasileiro, devido a tantas influências e imposições. Neste sentido, reconhecem-se as influências europeias e norte-americanas atribuídas à educação artística brasileira.

Inicialmente, no espaço-tempo histórico denominado Brasil Colônia, o país fora marcado pelo ensino jesuítico por 200 anos. O ensino jesuítico propunha um modelo de ensino puramente dogmático e que visava formar moral e religiosamente o indivíduo, sem pretensões algumas de formar pela Arte, valorizando somente a literatura e a retórica, desprezando trabalhos manuais (VEIGA, 2012; ARANHA, 1989).

Após isso, um salto ao século XVIII leva a reportar dois movimentos importantíssimos para a História da Arte: o barroco e o rococó, com Caravaggio, Rubens, Velázquez e Vermeer como representantes admiráveis do barroco e Fragonard, Watteau e Tiepolo, grandiosos representantes do rococó (GOMBRICH, 2012). Neste momento, ambos os movimentos artísticos vivenciavam já a sua decadência no contexto europeu, triunfando o estilo neoclássico, entretanto, o Brasil ainda se desenvolvia nos princípios dos movimentos que já estavam como que sendo descartados pelos europeus.

Vale ressaltar que, diferente do neoclassicismo, o barroco e o rococó, que sucederam estilos como o medieval, renascentista e maneirista, eram movimentos que tinham por primórdio a emoção, o movimento, o contraste e a natureza humana, enquanto que o neoclassicismo - o estilo que predomina no início da Arte-educação brasileira - revela a frieza, representações de momentos históricos e escuridão (GOMBRICH, 2012). As obras de Jacques-Louis David, considerado um representante relevante do movimento neoclássico, representam perfeitamente essa condição.

No entanto, é neste momento em que a Arte-educação começa, oficialmente, a tomar forma no país, com uma enorme ruptura para um movimento que não correspondia com a historicidade e identidade brasileira:

Esta transição foi abrupta, e num país que até então importava modelos da Europa com enorme atraso, a “modernidade”, representada pelo neoclássico provocou suspeição e arredamento popular em relação à Arte. [...]. Aqui chegando, a Missão Francesa já encontrou uma arte distinta dos originários modelos portugueses e obras de artistas humildes. Enfim, uma arte de traços originais que podemos designar o barroco brasileiro. Nossos artistas, todos de origem popular, mestiços em sua maioria, eram vistos pelas camadas superiores como simples artesãos [...]. Este processo de interrupção da arte colonial acentuou o afastamento entre a massa e a arte [...] (BARBOSA, 2009, p.p. 19-20).

Nota-se, desta maneira, mais uma das heranças históricas da Arte-educação brasileira: o distanciamento entre o povo e a Arte, elitizando-a mais do que a nível econômico. A dinâmica que se evidenciou foi a de um país em formação de identidade artística em embate com uma outra identidade artístico-cultural imposta dentro das escolas brasileiras. Diz-se imposta, pois, quando fundada a Academia Imperial de Belas-Artes em 1816, a pedido de João VI, após a chegada da Missão Francesa, o enfoque que se tinha era no desenho, com a concepção de um professor autoritário, mas havia uma supervalorização da “[...] cópia fiel e a utilização de modelos europeus” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p. 10).

Considera-se que a Arte-educação tem por período de iniciação, no contexto brasileiro, a Semana da Arte Moderna, sendo influenciada por teóricos internacionais, como John Dewey⁵. Neste período, em específico, o Brasil vivia uma remodelação no modelo educacional que, conseqüentemente, influi sobre a Arte-educação, dando um caráter de “livre-expressão” em demasia, ou seja, o sentido da Educação em Arte é tão somente a expressão do aluno (BACARIN, 2005).

⁵ John Dewey (1859-1952) foi um filósofo, teórico e pedagogo norte-americano, autor que defendia a experimentação e a prática na Educação.

Foi com Anísio Teixeira⁶, estudioso da teoria de John Dewey, que as ideias escolanovistas foram ganhando robustez na educação brasileira, principalmente no que diz respeito a educação popular (NUNES, 2000). As ideias da Escola Nova chegaram no Brasil com o mesmo intuito que as das escolas americanas: de dar liberdade expressiva aos alunos.

Após isto, não foram muitas as mudanças verificadas na área de Arte-educação, o que ocorreram foram mudanças básicas na estrutura já constituída, seguindo o mesmo ideal de formação. Na década de 1950 surgiram disciplinas as quais foram nomeadas “artes domésticas”, “trabalhos manuais” e “artes industriais”. Elas ocorriam em salas de aulas separadas, de acordo com sexo dos alunos.

[...] havia artes “femininas” – bordado, tricô, roupinhas de bebê, aulas de etiqueta... – e artes “masculinas”, geralmente executadas com madeira, serrote, serrinhas, martelo: bandejas, porta-retratos, descansos de prato, sacolas de barbante, tapetes de sisal (MARTINS, PICOSQUE, GUERRA, 2010, p. 11).

Constata-se o caráter sexista expresso no ensino da Arte dessa época do Brasil, com disciplinas voltadas ‘para meninos ou para meninas’, nivelando-os por capacidades ou deveres, apontando papéis sociais inflexíveis e, também, denotando um legado de intolerância e dessa incompreensão dos referidos papéis sociais.

Como desfecho deste primeiro momento de reflexão sobre o trajeto histórico da Arte-educação brasileira, é válido retornar aos dois primeiros instantes mencionados, pois, é com a ascendência da Escola Nova, nos anos de 1960, que o foco do centro do ensino se desloca do professor para o aluno (LIBÂNEO, 1992. Isso também altera o padrão do ensino da Arte, dando ao aluno uma liberdade de expressão até então nunca antes tida, todavia, em nível exorbitante, o que manifesta uma caracterização de ensino espontaneísta, com o conteúdo artístico ficando totalmente de lado (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010).

Com a promulgação da LDB nº 9.394 em 1996 que estabeleceu que “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (BRASIL, 1996, n.p). Mais do que entrar para o currículo, a Arte foi reconhecida enquanto área do conhecimento no âmbito escolar, capaz de formar o cidadão intelectualmente, o que, infelizmente, não fez com que esse reconhecimento fosse eterno, tendo em vista a Medida Provisória (MP 749/2016), referenciada no tópico anterior, que exclui a obrigatoriedade da Arte no currículo do Ensino Médio.

⁶ Anísio Teixeira (1900-1971) foi um educador, jurista e teórico brasileiro, foi um difusor dos pressupostos da Escola Nova no Brasil e defensor do ensino público gratuito e laico.

Além de formar intelectualmente, admite-se que a Arte também humaniza o Homem (CANDIDO, 2004), mas diante de tantas heranças e de um cenário político, econômico e cultural tão frágil que acompanharam e, também, constituíram essa historicidade da Arte-educação, este estudo fundamenta-se na percepção da Arte e suas reflexões na formação dos sujeitos. À vista disso, faz-se necessário discorrer sobre a Arte reconhecida enquanto conhecimento socialmente construído, que será discutido no próximo tópico.

2.2.1 Arte enquanto objeto de conhecimento

Compreender a Arte como instrumento de humanização não é raro, entretanto, torna-se imprescindível investigá-la enquanto objeto de conhecimento para formação de sujeitos, independente do contexto de aprendizagem que estes se encontram (CANDIDO, 2004). Desta maneira, é possível investigar a construção de conhecimento em Arte sob uma perspectiva interdisciplinar, pertencente a Gestão do Conhecimento, a Educação e a Arte, que é a proposta deste estudo, ao investigar sobre a mediação cultural.

Embora as tendências educacionais tenham, como revela a historicidade da Arte-educação, descaracterizado o papel da Arte na Educação, a Arte continuou e continua sendo importante na vida dos seres humanos. Mesmo, que ainda não valorizada educacional ou socialmente, questiona-se: o que, então, significaria a Arte para o ser humano?

Muitos falam de arte referindo-se às obras consagradas que estão em museus, às músicas eruditas apresentadas em grandes espetáculos ou ainda aos monumentos existentes no mundo. Alguns consideram arte apenas o que é feito por artistas consagrados, enquanto outros julgam ser arte também as manifestações de cultura popular [...]. Para muitos, as manifestações de cultura de massa, como o cinema e a fotografia, não são arte, ao passo que outros já admitem o valor artístico dessas produções, ou pelo menos em parte delas (COSTA, 1999, p. 7).

Embora a reflexão da autora seja pertinente no que diz respeito aos pressupostos do que se entende por Arte, conceituá-la enquanto fenômeno está fora do escopo deste estudo, que recairia para as teorias da Arte e da Filosofia. O que é propício, todavia, é compreender o sentido da Arte para a formação dos sujeitos, compreendendo-a enquanto conhecimento socialmente construído.

No Ensino Fundamental, como estabelecido nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCN - Arte) calcado na proposta de Abordagem Triangular da educadora e pesquisadora Ana Mae Barbosa, “A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e

da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana” e, também,

[...] nessa experiencição, o aluno tem a capacidade de desenvolver [...] sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (BRASIL, 2000, p. 15)

Já o Referencial Curricular Nacional (RCN), voltado à Educação Infantil, estabelece que “[...] tal como a música, as Artes Visuais são linguagens, e também uma das formas importantes de expressão e **comunicação humana**, o que, por si só justifica sua presença no contexto da educação [...]” (BRASIL, 1998, p.85, grifo nosso) que além de exprimir a relevância da Arte para o contexto escolar e sua identificação enquanto importante meio de “comunicação humana”, sendo assim, a Arte é compreendida dentro da cultura, como um tipo de linguagem.

Ainda sob a mesma perspectiva, pensando também no período de Ensino Fundamental, o PCN- Arte revela que

[...] a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência [...] O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida (BRASIL, 2000, p.21).

Sendo assim, compreende-se que existe uma necessidade intrínseca de o ser humano experienciar a Arte, reconhecida nos documentos oficiais concernentes à Educação do Brasil, que quando não se realiza intervém na experiência de aprendizagem dos alunos, tornando-a limitada. Enquanto linguagem, o indivíduo que conhece a Arte torna-se, também, apto a experienciar a vida de maneira singular.

Como admitem Martins, Picosque e Guerra (2010, p. 39), a Arte “[...] nos permite ver o mundo mostrando-o de modo condensado e sintético, extrapolando o que é previsível e o que é conhecido. ” na medida em que também “Pelo poder de síntese da linguagem da arte, nossa sensibilidade capta uma forma de sentimento que nos nutre simbolicamente, ampliando nosso repertório de significações”. A Arte permite ao humano a sensibilização de seus sentidos, contribuindo para a construção de significados.

Neste sentido, é certo que a Arte deveria ser entendida como um direito dos indivíduos. É o que afirma Candido (2004, p. 180) quando aborda a questão da arte literária enquanto “sonho acordado das civilizações” e explicita que a Arte “[...] desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. ”, portanto, sensibiliza as percepções humanas e humaniza os indivíduos.

Camillis (2002) ressalta que a Arte-educação, portanto, quando coloca em contato Arte e indivíduo, a partir do caráter dialógico da Arte possibilita que esse processo se desenvolva também, a partir do reconhecimento da historicidade da Arte, das técnicas, da sensibilização, da humanização, dos conceitos artísticos; isto é, objetiva-se, na escola, a formação de artistas, como Herbert Read defende, em sua obra *Educação pela arte*, a formação de “[...] pessoas eficientes nos vários modos de expressão” (READ, 2001, p 12).

O autor determina a Arte, ainda, como um antídoto de ordem universal social, pois, quando expressa sua convicção de que a Educação pela Arte, no contexto atual, possui sentido vital.

[...] possuímos nos princípios da arte, que são os princípios de uma atividade criativa, um antídoto para as forças de destruição que hoje ameaçam a existência humana. [...] A arte é nome que damos à única atividade humana que pode estabelecer uma ordem universal em tudo o que fazemos e produzimos, em pensamento e em imaginação (READ, 2001, p. 155).

Entretanto, quando se refere a escola, levando em consideração toda a herança histórico-cultural da Arte-educação, retratada de modo breve precedentemente, percebe-se um desalinhamento entre essas condições que são reconhecidas oficialmente e nas teorias de Arte-educação. A consciência de indispensabilidade da Arte é indubitável, como assegura Fischer (1979, p. 13), “A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo como o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias”.

No entanto, as cópias do século XIX e o ensino técnico ainda se fazem presentes nas escolas, a Prova Brasil⁷ e o vestibular⁸ tornaram-se os combustíveis para fazer mover a educação a partir do mesmo fim Silva (2016), de aferições, metas, notas e foco apenas no mercado de trabalho, deixando de priorizar na experientiação, no processo e na formação, de fato, intelectual, cidadã e humana dos alunos, que a Arte tem por caráter. Relacionado os aspectos citados, compreende-se que na educação brasileira não há uma valorização da Arte como um objeto de conhecimento importante para a formação dos sujeitos.

Fischer (1979) e Candido (2004) salientam o que não pode ser excluído, porém, é o fato de que a Arte é substancial para a vida do ser humano, podendo ser abordada e trabalhada em prol da formação do indivíduo, em diferentes contextos, quando se pensa a Arte como parte da

⁷ A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (também conhecida como Prova Brasil) é um instrumento de avaliação aplicado nas redes municipais, estaduais e federais, que objetiva avaliar a qualidade do ensino.

⁸ O vestibular é um processo seletivo, também feito por meio de avaliação, para ingresso de alunos do Ensino Superior.

cultura humana, extravasando, assim, as salas de aulas. A Educação Museal é um destes exemplos, em que a Arte é, ainda, ponto central de atividades de caráter pedagógico para uma formação integral dos sujeitos.

Tem-se a compreensão da Arte enquanto conhecimento reconhecida dentro da produção e formação cultural da sociedade. Para explicitar e melhor assimilar as concepções introduzidas, o próximo tópico será desenvolvido no intuito de expor e explicitar como as instituições culturais foram formadas, para, então, chegar ao estudo das mediações nas mesmas, que foram criadas somente depois do estabelecimento dessas instituições no campo da cultura.

2.3 CULTURA COMO PATRIMÔNIO: DO COLECIONISMO À FORMAÇÃO DE MUSEUS, INSTITUIÇÕES E ESPAÇOS CULTURAIS

Com o auxílio das expedições arqueológicas, cujas as primeiras têm início no século XVIII, a necessidade humana de se expressar pôde ser reconhecida já nas civilizações mais primitivas. Nessas mesmas civilizações, ou seja, desde os tempos mais remotos, o ser humano também teve sempre por hábito o colecionismo. Atualmente o colecionismo é mais um *hobby*, mas pode ser considerado o primeiro método de expressão hierarquia no que referem às esferas políticas, econômicas e sociais (CARLAN, 2008).

No século VIII, afirma Carlan (2008), Carlos Magno determinou que qualquer coisa que remetesse a cultura romana deveria ser recolhida, guardada e preservada. Isso fez com que ele ganhasse reconhecimento perante a igreja, sendo considerado pela mesma como o sucessor legítimo da cidade de Roma. Posteriormente, no período renascentista, o que lembrava Roma faria parte das salas dos mecenas. Esta descrição é um exemplo para que seja compreendido que o colecionismo foi cada vez mais sendo praticado nas sociedades e que, inevitavelmente, essa prática foi tomando proporções e rumos muito diferentes de como eram praticadas anteriormente. As coleções, entretanto, foram sempre particulares e até o período atual existem pessoas que colecionam, mesmo que por hobby. Porque falar de colecionismo sendo que o título deste tópico fala sobre patrimônio?

É preciso estabelecer uma trajetória ao menos, para compreender que o gerenciamento do patrimônio cultural passou a ser de ordem pública (CARLAN, 2008). Os museus são os locais em que existem coleções abertas ao público, mas nem sempre foi assim. Os primeiros locais que existiram que mais se aproximam com o museu como hoje se conhecem foram os “gabinetes de curiosidade”, que tiveram as grandes navegações como um grande estímulo para suas constituições (FALCÃO, 2009).

Alguns dos museus mais importantes da atualidade, constituídos na Europa do século XVIII, surgiram a partir destes acervos provenientes de coleções particulares ou reais. Podemos, assim, dizer que os primeiros museus surgiram de coleções privadas de pessoas, famílias ou instituições muito ricas (FALCÃO, 2009, p. 11).

Após a Revolução Francesa, no ano de 1792 são instituídas as primeiras leis de proteção do Patrimônio Francês. A partir do acontecido, tudo fica sob proteção do Estado, fato que influenciou rapidamente outros países a considerarem e a realizarem ações neste sentido.

Nasce, então, o primeiro museu: o majestoso Museu do Louvre, transformado em museu no ano de 1793 com objetivo primordial de educar a Nação, e ensinar questões relativas ao civismo e a história da Nação, tendo conhecimento de seu passado, fortificando suas identidades. Para além dos objetivos, foi um fato histórico, sendo a primeira vez que as antigas coleções reais estavam acessíveis a todas as camadas sociais (CARLAN, 2008).

Em terras brasileiras, como assegura Carlan (2008), o Museu Real (hoje, o célebre Museu, tristemente destruído pelas chamas do incêndio ocorrido em setembro de 2018⁹) foi criado por D. João VI, em 1818. Anteriormente o local era o palácio de D. Pedro II.

É importante reconhecer que o primeiro passo da criação dos museus na Europa, no período pós Revolução Francesa, repercutiu, posteriormente, de maneira significativa no mundo todo. Entretanto, o fato para o qual mais se deve ter atenção nesse grande movimento é o da relevância desses espaços, seja na formação do povo, na construção das identidades nacionais ou no próprio reconhecimento das mesmas. Santos (1999, p. 01) explicita: “Museus e as práticas museológicas estão sempre em relação com as demais práticas sociais globais, sendo, portanto, o resultado das relações humanas, em cada momento histórico”. Os museus estão inseridos dentro de um contexto global, permeados pela historicidade de cada período histórico, pois remetem aos mesmos, preservando a memória construída socialmente, e pelos resultados das relações criadas entre os seres humanos.

O museu é definido pelo Conselho Internacional de Museus (ICOM), que é uma organização não governamental criada em 1946 e que atua em 140 países, incluindo o Brasil, como “[...] uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, pesquisa, divulga e expõe, para fins de estudo, educação e lazer, testemunhos materiais e imateriais dos povos e seu ambiente” (ICOM, 1974, n.p). Esta definição foi constituída pela Assembleia Geral que fora realizada em 1972, em Copenhagen. Já Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, órgão vinculado ao Ministério da Cultura - IPHAN/MinC (2008, n.p), define museu como: “[...] uma

⁹ Conforme noticiado pela BBC <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45380728>

instituição com personalidade jurídica, com ou sem fins lucrativos, ou vinculada a outra instituição com personalidade jurídica própria, aberta ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento”.

Tendo apenas aproximadamente duas centenas de anos, o que é muito pouco em relação a outros espaços públicos, o museu é fruto da modernidade. É de se considerar a “idade” dos museus e, principalmente no Brasil, campo de pesquisa deste estudo, onde as leis que referenciam as atividades museais são muito novas e, muitas vezes, não tão elaboradas quanto a sua potência formativa. Como explicitam Júnior e Chagas (2006, p. 12), entender que os museus são espaços relativamente novos é importante, “[...] pois explicita o fato de que o saber fazer e o saber lidar com os museus é um aprendizado recente e que, por isso mesmo, frequentemente nos surpreendemos com os seus encaminhamentos, desdobramentos, novidades e ressignificações”.

Os autores assinalam, ainda, a grande profetização que houve por parte de teóricos, na década de 60, sobre a morte dos museus, porém, o que se pode constatar foi justamente o contrário, além de não morrerem, se renovaram e se multiplicaram constantemente. Fato é que foi sendo compreendida a necessidade da existência desses locais e a relevância para o desenvolvimento da cultura. Neste sentido, foram criados, também, órgãos públicos que se incumbem do papel de manutenção e difusão cultural, tais como: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), Instituto Brasileiro dos Museus (IBRAM), o Ministério da Cultura (MINC).

O IPHAN é uma instituição do estado, criada em 1937, vinculada ao Ministério da Cultura que, em suma, teve como princípio a proteção, preservação e promoção do Patrimônio Cultural do Brasil. Por sua vez, o MINC, criado em 1985 e extinto, em 2 de janeiro de 2019, pelo atual presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, tinha “[...] como papel principal o desenvolvimento de políticas para fomentar e incentivar atividades culturais, preservar o patrimônio histórico, artístico e arqueológico brasileiro”. O MINC passou a compor o recém-criado Ministério da Cidadania, junto a outros antigos Ministérios, também extintos, como o do Esporte e Desenvolvimento Social, e conforme o artigo “*Política Cultural do Bolsonaro é anticultural, afirma ex-secretário*”¹⁰, do dia 11 de janeiro de 2019, de Pedro Rafael Vilela, colunista do Brasil de Fato.

¹⁰ Política cultural do Bolsonaro é anticultural afirma ex-secretário de 11 de janeiro do ano de 2019. <https://www.brasildefato.com.br/2019/01/11/politica-cultural-do-bolsonaro-e-anticultural-afirma-ex-secretario/>

Por sua vez, o IBRAM, a mais recentes das instituições citadas, foi criado pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2009, e se ocupa das políticas relacionadas, expressas na Política Nacional de Museus (PNM), especificamente os museus nacionais, e pelo desenvolvimento e progresso dos serviços do setor museal. Por meio da aprovação da MP 850 de 10 de setembro de 2018, proposta pelo ilegítimo ex-presidente Michel Temer, o IBRAM teria sido substituído pela recentemente criada ABRAM – Agência Brasileira de Museus, o que acabou não acontecendo, pois, no dia 12 de fevereiro de 2019, a MP foi rejeitada na Câmara dos Deputados, encerrando a tramitação da mesma. Foi uma vitória grande para a área cultural do país, resistindo em meio ao caos e negligência que as políticas atuais têm tido para com a área, e isso se manifesta nos objetivos das mudanças propostas.

A diferença crucial entre as duas entidades, por exemplo, é que, passando de Instituto para Agência, o ABRAM perderia a sua autonomia administrativa relacionada aos museus do país, deixando de ser uma autarquia e ficando à mercê do serviço social. Tal fato implica que a ABRAM é concebida como uma entidade privada sem fins lucrativos, como pode ser verificado no artigo *“As mudanças dos museus federais, de ‘autarquia’ para ‘serviço social’”*¹¹ de André Cabette Fábio, de 13 de setembro de 2018, da página Nexa.

Para além dos museus, existem outros espaços que também fazem esse elo entre a Arte, Cultura e a Sociedade, foco desta pesquisa, tais como: centros culturais, galerias de arte, casas de cultura e salões de arte, podendo também se encaixar nesta categoria quaisquer tipos de instituições que preservam e/ou difundem o patrimônio artístico, cultural, histórico ou ambiental. Sem excluir qualquer uma destas instituições, todas se adequam na definição de ‘espaço cultural’.

A expressão “espaço cultural” é usada, de modo genérico, para designar qualquer lugar destinado à promoção da cultura e é sobre esse aspecto que se destaca, pela força sugestiva, seu caráter de contraposição às noções de território e territorialidade da cultura (COELHO NETO, 1997, p. 169).

Entre tantas aproximações e distanciamentos em suas ações, todos estes locais, considerados espaços culturais, têm em comum a ponte entre a Cultura, Arte e a Sociedade, seja na apreciação ou formação do ser sociocultural. Como descrevem Reis e Marco (2011, p. 6) “Os espaços de cultura apresentam um arcabouço diversificado de funções, sendo ao mesmo

¹¹ A mudança dos museus federais de ‘autarquia’ para ‘serviço social de André Cabette Fábio, 14 de setembro do ano 2018. <[https://www.nexojournal.com.br/expresso/2018/09/13/A-mudan%C3%A7a-dos-museus-federais-de-%E2%80%98autarquia%E2%80%99-para-%E2%80%98servi%C3%A7o-social%E2%80%99](https://www.nexojournal.com.br/expresso/2018/09/13/A-mudan%C3%A7a-dos-museus-federais-de-%E2%80%98autarquia%E2%80%99-para-%E2%80%98servi%C3%A7o-social%E2%80%99”)>

tempo canais de circulação, de fruição, de lazer e de produção de conteúdos pelo mundo das artes, da cultura e da ciência”.

Como exemplo para ilustrar, diferente dos espaços mais conhecidos que são os museus, em território brasileiro, tem o Inhotim: Instituto de Arte Contemporânea e Jardim Botânico (PELAES, 2016), em Minas Gerais, considerado um dos maiores acervos de Arte Contemporânea da América Latina; a Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro, que é uma das maiores bibliotecas do mundo e a maior da América Latina; ou a Japan House¹², uma casa de três andares, na Avenida Paulista da cidade de São Paulo, totalmente voltada à Arte, gastronomia e tecnologia oriental.

Estabelecendo-se uma relação com o contexto do patrimônio histórico e artístico, passa-se a caracterizar o mesmo. O que esses espaços oferecem, e até mesmo os bens imateriais e materiais que residem em espaços públicos, são patrimônios culturais. O decreto-lei nº 25 de novembro de 1937 previa a nomeação “Patrimônio Histórico e Artístico” que foi ampliada na Constituição Federal de 5 de outubro 1988 em seu artigo 216 para “Patrimônio Cultural Brasileiro”, em que

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais [...]” (BRASIL, 1988).

Essa alteração não foi apenas na nomenclatura, os bens imateriais passaram a fazer parte do patrimônio da sociedade brasileira, integrando conceitos culturais. É também previsto na Constituição de 1988 a parceria entre o poder público e a comunidade para promover e proteger o patrimônio cultural brasileiro, mas a gestão e documentação referentes aos bens são totalmente de responsabilidade da administração pública.

Atrelado à necessidade contemporânea de haver uma posição mais incisiva quanto a essa formação humana e a produção cultural, o movimento que propunha e defendia a democratização cultural, surgido nos anos 60, teve papel crucial quanto ao acesso à cultura no Brasil. Mais do que patrimônio, cultura é direito! Como previsto, ainda na Seção II “Da Cultura”, art. 215 da Constituição de 1988, “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e

¹² Japan House, centro cultural japonês, é inaugurado na Av. Paulista, 06 de maio do ano de 2017. <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/japan-house-centro-cultural-japones-e-inaugurado-na-av-paulista-neste-sabado.ghtml>

a difusão das manifestações culturais.” É mais do que necessário se ter acesso a essas fontes, visto que é produção humana, pertence a todos e a todos importa. Para entender sobre o mundo, sobre a história, sobre nação, sobre si mesmo ou para reflexão ou apreciação.

Essa necessidade relaciona-se de modo intrínseco com o âmbito educacional, visto que é no mesmo que o processo formal de educação dos indivíduos ocorre. Tendo em vista o contexto anteriormente apresentado que refere as instituições culturais, compreende-se que as mesmas se tornaram parte importante no processo de difusão e formação cultural (REIS; MARCO, 2011). É importante considerar que a cultura é encarada como a manifestação de ‘ser humano’ no mundo e, por meio do estudo da cultura, da Arte e seus aspectos relacionados, os seres humanos têm a sua condição de existir valorizadas.

Cultura é uma palavra imprecisa, com muitas definições concorrentes; a minha definição é a de ‘um sistema de significados, atitudes e valores partilhados e as formas simbólicas (apresentações, objetos artesanais) em que eles são representados ou encarnados’. A cultura esta acepção faz parte de todo um modo de vida, mas não é idêntica a ele (BURKE, 1989, p. 15).

Burke (1989) manifesta a ideia de cultura com certa abrangência, levando em conta a produção humana de significados e simbolismos. Deste modo, é imprescindível relacionar o conceito de Arte, enquanto conhecimento, linguagem e expressão, visto que o mesmo se inclui no conceito mais abrangente que é a cultura. A Arte torna-se, nesse contexto de formação cultural, objeto de estudo e instrumento para a mediação cultural.

Como já percebido, as atuais tendências educacionais não consideram, de fato, a Arte, ou mesmo a Cultura, como áreas de conhecimento indispensáveis na formação básica dos indivíduos. É neste sentido que o presente estudo reafirma a importância e a urgência de uma consciência humana coletiva referente a formação e difusão cultural no que se refere às instituições culturais, sejam elas quais forem. Hernández (2000, p. 83) explicita a relevância da experiência estético-sensível do cruzamento entre o objeto de Arte dentro de um espaço cultural:

[...] cada objeto, dentro del museo, adquiere una dimensión simbólica que ha de ser interpretada según las líneas directrices de la hermenéutica cultural. Toda obra de arte puede ser considerada como un objeto cultural que participa activamente de la dinámica del momento histórico en el que ha sido creada. Esto significa que la obra expuesta en el museo participa de una continuidad histórica y cultural, que viene determinada por el tiempo y el espacio. Y, al mismo tiempo, se presenta como un objeto que es capaz de abrir el espíritu de quien lo contempla a una experiencia mística y estética que le sobrepasa, más allá de sus propios límites. Y el museo sigue siendo el espacio más apropiado para la realización de cualquier experiencia estética.

Hernández (2000) retrata, com sensibilidade, a importância da possibilidade de ligação existente entre a obra de arte e a sociedade. Nessa relação, a obra de arte pode ser enxergada mais do que como objeto de estudo, ela transmuta-se em instrumento, feito do próprio ser humano para o ser humano, capaz de fazer parte da manutenção e da produção cultural que é tão cara à humanidade. Por meio da mediação, faz os indivíduos serem capazes de experienciar e raciocinarem sobre o objeto artístico que é dotado de história, memória, sentido, percepção, pensamento, e outras coisas que contemplam a vida humana; parafraseando Candido (2004), a Arte permite o ser humano viver.

Em conclusão, é fato que a humanidade tem ao seu alcance um instrumento poderoso, entretanto, o acesso cultural, muitas vezes, é marginalizado, ou melhor dizendo, restringido a certas camadas sociais. Existem, porém, instituições não-escolarizadas que investem seu tempo de vida para, além de produzir e difundir Arte, formar os indivíduos por meio de ações culturais. Muitos destes espaços são independentes, o que quer dizer que não dependem de órgãos para se manterem e, também, existem instituições que são mantidas por Universidades, o que é o caso da instituição investigada neste estudo.

2.3.1 Educação formal e não-formal no campo da cultura: Educação Museal e outros espaços

Após a discussão sobre Arte, Cultura e Instituições Culturais e compreendida a história de como se formaram os museus, é de se considerar, também, que existem outros espaços – e a escola não deixa de ser um deles – que cada vez mais vem ganhando importância na formação dos indivíduos e na difusão e produção cultural. É importante que estes espaços sejam estudados, pois, muito embora não façam parte das instituições consideradas a nível nacional, no sentido de haver uma preocupação por parte do Governo de propagar a importância da existência das mesmas, são estas instituições que possibilitam o fomento da cultura por todo o Brasil.

Visto que o propósito deste tópico é abordar instituições culturais que tem a Arte como área de estudos e práticas, a Educação Museal é aqui colocada em discussão, primeiramente, pois esta é a especificidade que é contemplada nas leis que se referem a patrimônios culturais. A Educação Museal possibilita o elo entre o museu e a escola. Além de não-escolar, entende-se que a mesma é caracterizada dentro de um estilo de educação não-formal.

As discussões acerca dos termos educação ‘formal’, ‘não-formal’ e ‘informal’ são extremamente recentes. Entende-se que essa diferenciação surgiu por conta da necessidade de

diferenciar a Educação como tal ocorrida nas escolas, da Educação possibilitada em outros contextos fora da escola. UNESCO “*Learning to be: the Faure report*” (UNESCO, 1972, p. 182) constitui um marco no que se refere a tais distinções, pois elencou os termos e, assim, os definiu:

- *educação formal*: sistema de educação hierarquicamente estruturado e cronologicamente graduado, da escola primária à universidade, incluindo os estudos acadêmicos e as variedades de programas especializados e de instituições de treinamento técnico e profissional;

- *educação não formal*: qualquer atividade organizada fora do sistema formal de educação, operando separadamente ou como parte de uma atividade mais ampla, que pretende servir a clientes previamente identificados como aprendizes e que possui objetivos de aprendizagem;

- *educação informal*: verdadeiro processo realizado ao longo da vida em que cada indivíduo adquire atitudes, valores, procedimentos e conhecimentos da experiência cotidiana e das influências educativas de seu meio - da família, no trabalho, no lazer e nas diversas mídias de massa.

Como alega Marandino (2017, p. 812) em seu estudo recente, cujo título é “*Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal?*”, a divisão estabelecida entre os termos “[...] recebeu influência dos movimentos de educação popular intensificados nas décadas de 1960, 1970 e 1980, sendo o termo *não formal* muitas vezes associado a iniciativas educativas de natureza política [...]”. Desta forma, compreende-se que a necessidade da existência dos termos tem sua raiz em mudanças nas políticas educacionais, ligadas às mudanças políticas e socioeconômicas dos países latino americanos, dos anos referidos.

Libâneo (2005, p. 94) também propõe definições dessas três “categorias” de educação, ele define que:

- Educação formal: ensino (convencional ou não-convencional): escolas, cursos de aperfeiçoamento, treinamento etc.

- Educação não-formal: organizações políticas, profissionais, científicas, culturais etc., educação cívica, educação ambiental, agências formativas para grupos sociais específicos, meios de comunicação de massa, propaganda.

- Educação informal: processos sociais de aquisição de conhecimento, hábitos, habilidades, valores, modos de agir etc. não intencionados e não institucionalizados.

Com estas três definições, Libâneo (2005) explicita que tanto a educação formal quanto a não-formal são intencionais e provém de alguma instituição. Sendo assim, o que diferencia tais tipos de Educação é a questão de sistematização e grau de métodos e instrumentos, o que vai diferenciar uma educação não-formal de uma formal que possui intenções e métodos

pedagógicos específicos. Há autores que defendem, ainda, que a o diferencial de uma educação não-formal é a existência da “[...] relação prazerosa com o aprender” (SIMSON, PARKS e FERNANDES, 2001, p. 9).

Atualmente tal diferenciação tem sido questionada, pois, uma nova visão está sendo edificada quanto aos modelos de educação. Basicamente, questiona-se o fato de que se a Educação Museal, que é considerada não formal, atende o público escolar com base em uma ação educativa orientada tanto pela escola quanto pelo museu, porque ela deixaria de ser uma educação formal? Sobre isto Maria da Glória Gohn (1999), especialista brasileira na temática, conclui que

[...] a concepção de educação é mais ampla do que a de aprendizagem e se associa ao conceito de cultura. Desse modo, educação não formal trata de um processo com várias dimensões, relativas à [...] aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, em formas e espaços diferenciados; e educação desenvolvida na e pela mídia, em especial a eletrônica. Essa autora destaca os vários espaços onde se desenvolvem as atividades de educação não formal como as associações de bairro, os sindicatos, as organizações não-governamentais, os espaços culturais e as próprias escolas, ou seja, nos espaços interativos dessas com a comunidade educativa (GOHN, 1999 apud Marandino, 2017, p. 812).

A autora trata os termos de maneira mais abrangente e conceitual, compreendendo, na concepção dos modelos educacionais, a associação da aprendizagem à cultura em detrimento dos critérios e ações que identificam cada um deles. Desta maneira, é possível flexibilizar tais nomenclaturas, no intuito de admitir uma relação entre tais termos, onde, por exemplo, uma ação educativa, realizada e proposta por um espaço cultural, possa ser identificada como educação não formal mesmo quando realizada em âmbito escolar. Desta forma, fica elucidada a caracterização da Educação Museal no campo da cultura, visto que se identifica quanto a sua ligação permanente entre escola, comunidade e cultura.

Na definição de museu o Ministério de Cultura – IPHAN/MinC são apresentadas, também, as características do mesmo, isto é, suas funções, relações, intenções e objetivos.

I - o trabalho permanente com o patrimônio cultural, incluindo nessa designação o natural, tangível, intangível, digital, genético e paisagístico; II - a presença de acervos e exposições colocados ao serviço da sociedade com o objetivo de propiciar a ampliação do campo de possibilidades de construção identitária, a percepção crítica da realidade, a produção de conhecimentos e oportunidades de lazer; III - o desenvolvimento de programas, projetos e ações que utilizem o patrimônio cultural como recurso educacional, turístico e de inclusão social; IV - a vocação para a comunicação, a exposição, a documentação, a investigação, a interpretação e a preservação de manifestações e bens culturais e naturais; V - a democratização do acesso, uso e produção de bens culturais de modo a contribuir para a promoção da dignidade da pessoa humana; VI - a constituição de espaços de relação e mediação cultural com orientações políticas, culturais e científicas diferenciadas entre si.

A definição apresenta um aspecto de relevância à esta pesquisa, a mediação cultural, assunto abordado na próxima seção. É importante salientar a existência do papel dos museus quanto as mediações culturais nos documentos oficiais da federação brasileira, visto que estas é que orientam a maioria das práticas de mediação no Brasil em diversos tipos de instituições, não somente em museus.

A Educação Museal é uma área nova no Brasil, considerando que o primeiro documento que a oficializou, exclusivamente, dentro das políticas culturais nacionais foi instituído em 2017 e lançado em 2018. O Caderno da Política Nacional da Educação Museal (PNEM), desenvolvido de modo participativo, onde colaboraram das discussões fundamentais do documento “[...] servidores do IBRAM, educadores e outros profissionais do setor museológico, Redes de Educadores em Museus, professores, estudantes e usuários de museus interessados na organização, desenvolvimento e fortalecimento da educação museal [...]”, conforme descrito na notícia¹³ do Portal do Instituto Brasileiro de Museus (2018, n.p.).

Anteriormente ao documento referido havia o Caderno de Diretrizes Museológicas, publicado em 2006, que não abordava especificamente questões de Educação Museal, embora já contemplasse algumas reflexões acerca do que futuramente seria trazido no Caderno da PNEM (2018), como por exemplo, o conceito de museu enquanto ‘casas de memória’, ‘lugares de representação social’ e ‘espaços de mediação cultural’ e, também, o conceito de “ação educativa”, que é apresentado no glossário do documento como:

- procedimentos que promovem a educação no museu, tendo relação entre o homem e o bem cultural como centro de suas atividades. Pode estar voltada para a transmissão de conhecimento dogmático, resultando em doutrinação e domesticação, ou para a participação, reflexão crítica e transformação da realidade social. Neste caso, deve ser entendida como uma ação cultural, que consiste no processo de mediação, permitindo ao homem apreender, em um sentido amplo, o bem cultural, com vistas ao desenvolvimento de uma consciência crítica e abrangente da realidade que o cerca. [...]. Concebida dessa maneira, a ação educativa nos museus promove sempre benefício para a sociedade, determinando, em última instância, o papel social dos museus (BRASIL, 2006, p. 149).

É de se notar, mediante as considerações e as descrições nos documentos referenciados, que os conceitos de ‘ação cultural’ e ‘ação educativa’ têm como ponto fulcral a mediação cultural. A mediação cultural é a que norteia a Educação Museal e, também, a ação dos espaços culturais que se propõem a fazer este diálogo entre Arte e Sociedade, evidenciando o papel

¹³ “IBRAM oficializa criação da Política Nacional de Educação Museal”. (13 de dez. 2017) <http://www.museus.gov.br/ibram-oficializa-criacao-da-politica-nacional-de-educacao-museal/>.

social das mesmas e sua razão de ser/existir. Tais conceitos tornam-se fundamentais para fomentar a discussão que, no tópico subsequente, revela os conceitos que definem e orientam a ação dos educadores, monitores, guias ou mediadores que realizam estes trabalhos em espaços que não sejam apenas os museais.

2.3.2 Sentidos de mediação: professor e mediador vs. mediação educacional e mediação cultural

A presente seção aborda os sentidos de mediação desde a sua raiz, que se encontra no processo educacional, até chegar no contexto da Educação Museal, quando a mesma foi importada para o contexto cultural e, por fim, nas definições de mediação cultural, que é o alvo de investigação deste estudo. Desta forma, compreender-se-á como a mediação cultural é conceituada na atualidade, dentro da realidade brasileira e de outros países, como França, Itália e Portugal.

‘Mediação’, segundo o dicionário Michaelis (2015, n. p.) significa ‘ato ou ação de mediar’ e também ‘ato de servir como intermediário entre pessoas, grupos, partidos, noções’, entre outros. No contexto pedagógico, entretanto, o conceito de mediação aproxima-se mais do conceito filosófico da palavra, como ‘processo criativo por meio do qual se passa de um termo inicial a um termo final’, ou seja, a aprendizagem em evidência.

No entanto, quando se trata de mediação, seja em contexto escolar ou fora, necessita no mínimo de dois indivíduos, o que ensina e o que aprende. Sendo que ambos podem inverter os próprios papéis no decorrer da mediação, pois, enquanto sujeitos histórico-culturais não são meras páginas em branco a serem preenchidas ou um depósito de ideias (FREIRE, 2002; 2007).

Se tratando do contexto escolar, que se relaciona aos conceitos de Educação Museal, Mediação Cultural e Ações Educativas, o professor enquanto parte do processo de ensino e aprendizagem, que compreende o âmbito educacional dentro de um senso de comunidade para a formação cidadã do aluno, entende que o processo de aprendizagem do aluno precisa ser de construção de conhecimento. O professor é parte significativa no processo que garante a construção do conhecimento dos alunos, o que é bem diferente do que o primitivo ‘transmitir’ (VASCONCELLOS, 2004).

Este aspecto revela o caráter construtivista quanto à aprendizagem e ao conhecimento, conforme entendimento de Becker (1993) e associar o papel do professor, no ambiente de aprendizagem, à teoria construtivista é também compreender que na educação ensinar

[...] não é transferir conhecimentos, conteúdos [...]. Não **há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro.** Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2002, p. 25, grifo nosso).

Nessa inter-relação, entende-se que a Educação é uma construção que depende da interação entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem para que seu objetivo primordial seja alcançado: a transformação social (FREIRE, 2002; 2007). A aula torna-se uma relação intersubjetiva – em qualquer ambiente de aprendizagem que seja – se torna o espaço que tornar possível todos os processos subsequentes, onde tanto aluno quanto professor é visto como sujeito do processo de ensino e aprendizagem, como também, o reconhecimento dos sujeitos deste processo proporciona o estabelecimento de uma relação mais horizontal na construção do conhecimento (PONCE, 1989).

Entretanto, não se pode excluir o fato de que os lugares sociais destes – aluno e professor - são diferenciados, assim como os lugares sociais de um mediador e do público, quando se faz referência aos espaços culturais. Eis o porquê da necessidade de serem reconhecidos em sua construção: pois que enquanto sujeitos culturais, ambos coexistem no mundo de maneiras diferentes e nesta relação de construção de conhecimento. No choque de mundos, explicitado por Fontana (2001, p.36), de “[...] sexo, idade, etnia, classe social, credo, valores, experiências vividas [...]”, relações vão sendo criadas, onde os lugares sociais vão sendo ocupados na construção dessas relações.

A mediação na Educação Museal e nas Ações Educativas realizadas nos diversos espaços culturais se torna peça fundamental na engrenagem para construção do conhecimento. Para Oliveira (1997, p.26), a mediação consiste em um “[...] processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Na obra de Lev Vygotsky (1896- 1934) a mediação tem grande relevância também, no tocante à relação professor-aluno, sobretudo a partir do que ele nomeia como “instrumentos”, que é o que possibilita a mediação para o desenvolvimento da aprendizagem (VYGOTSKY, 1984).

Para Vygotsky (1984, p. 73) “[...] O uso de meios artificiais [...] muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar.”. Compreende-se, desta maneira, a necessidade do uso de meios artificiais para a aprendizagem, que para Vygotsky é um processo interno, por isso ele recorreu à psicologia para compreender “*A formação social da mente*” (nome de uma de suas obras renomadas), que contribuiu para a formulação de sua teoria sociocultural da aprendizagem.

Na perspectiva da construção do conhecimento, em que a mediação tem papel fundamental, pois não é somente quem realiza a mediação que “[...] pode ser o mediador entre uma atividade e um aluno que aprende, mas os próprios alunos podem ser mediadores uns dos outros, quando trabalham juntos e compartilham seus conhecimentos” (CAGLIARI, 2006, p. 68). Assim, nas relações estabelecidas nos diversos ambientes de aprendizagem, mais do que a construção do conhecimento se solidifica, também as identidades, pois entende-se que: “Eu passo a ser alguém quando descubro o outro e a falta de tal reconhecimento não me permitiria saber quem eu sou, pois não teria elementos de comparação que permitissem ao meu eu destacar-se dos outros eus” (BOCK, 1999, p. 204). Essa explicitação refere-se à mediação, pois nela coexiste essa relação entre o ‘eu’ e o ‘outro’, que é significativa não só na construção de conhecimento, como na construção do ‘eu’.

Os relatos de experiência pessoal, por exemplo, como explicita Girardello (2007, p. 52) “[...] são considerados um importante espaço de construção social do eu”. Perceber o outro, escutar, se perceber, conversar, trocas, tudo isso faz parte da construção da identidade, perpassando, também, pela formação do aluno e porque não do mediador? Já que ele

[...] não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. [...] já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1974, p.p. 78/79).

Mediatizados pelo mundo, os sujeitos envolvidos no processo educacional se educam como se harmonizassem em conjunto. Como uma orquestra e seus instrumentos e a necessidade de cada um para que cada melodia seja bem tocada, sendo que essa só obterá bom desempenho com o bom uso dos instrumentos. E isto pode ser melhor realizado em conjunto, pelos sujeitos participantes da orquestra que têm os mesmos objetivos de fazer harmonizar, como na construção de conhecimento.

A mediação cultural perpassa por todas essas noções de mediação na Educação, pois importa o conceito para outra área formativa, a da cultura, e, da mesma forma, mas por meio de métodos e ferramentas diferentes, contempla um processo de construção do conhecimento, que, em geral, parte de indagações sobre os objetos culturais e artísticos. É importante ressaltar, como explicitado no Caderno da PNEM do IBRAM (2018, p. 74), que “[...] a Educação Museal, como processo museal e ação profissional específica, difere-se de ações de comunicação e de mediação cultural, por seus objetivos, metodologias e conteúdos próprios”, pois isso, define que a mediação cultural não contém caráter estritamente escolar.

As discussões a respeito de mediação cultural são muito recentes e, ainda, não existe uma lei que regulamente a profissão de mediador cultural no Brasil e, embora não seja um campo profissional muito teorizado no país, houveram discussões importantes, principalmente na década de noventa e até o presente momento ainda ocorrem. Mirian Celeste Martins, pesquisadora e professora da área de Educação e Arte, é uma das pessoas que contribuíram e continuam a contribuir para esse cenário de discussões. Martins (2005, p.p. 54-55) encara o conceito de mediação como “estar entre”.

Um estar, contudo, que não é passivo nem fixo, mas ativo, flexível, propositivo. Um estar entre que não é entre dois. [...] Ultrapassando a ideia de mediação como ponte, compreendê-la como um estar entre implica em uma ação fundamentada e que se aperfeiçoa na consciência percepção da atuação do mediador que está entre muitos: as obras e as conexões com as outras obras apresentadas, o museu ou a instituição cultural, o artista, o curador, o museógrafo, o desenho museográfico da exposição e os textos de parede que acolhem ou afastam, a mídia e o mercado de arte que valorizam certas obras e descartam outras, o historiador e o crítico que as interpretam e as contextualizam, os materiais educativos e os mediadores (monitores ou professores) que privilegiam obras em suas curadorias educativas, a qualidade das reproduções fotográficas que mostramos (xerox, transparências, slides ou apresentações em PowerPoint) com qualidade, dimensões e informações diversas, o patrimônio cultural de nossa humanidade, a expectativa da escola e dos demais professores, além de todos os que estão conosco como fruidores, assim como nós mediadores, também repletos de outros dentro de nós, como vozes internas que fazem parte de nosso repertório pessoal e cultural.

Compreender a mediação como “estar entre muitos” permite suplantar a o conceito de mediação como apenas ponte entre dois indivíduos ou indivíduos e objetos. Desta maneira, é possível conferir a mesma um caráter de pluralidade e de maior significância que, sob esta ótica, se torna manifesto nas relações mediativas; estando entre muitos, mais do que simplesmente uma relação de ensino e, sim, uma relação entre tudo que compõem uma mediação cultural, e aqui podem ser elencados todos os exemplos acima citados pela autora.

Martins (2003, p. 56) ainda apresenta o termo “rizoma” para clarificar o conceito. A autora estabelece que a mediação possui “[...] caráter rizomático, isto é, num sistema de relações fecundas e complexas que se irradiam entre o objeto de conhecimento [...]”, contendo em si a ideia de raiz como essência, “[...], o aprendiz, o professor/monitor/mediador, a cultura, a história, o artista, os modos de divulgação, as especificidades dos códigos, materialidades e suportes de cada linguagem artística”. Neste sentido, a mediação cultural conquista um nível de construção de conhecimento evidente que, também, confere ao mediador um papel significativo quando se fala no papel social das instituições e espaços culturais, como parte essencial na produção de significados, na difusão e no desenvolvimento da cultura.

Darras (2009, p. 36), teórico francês de semiótica, expressa a mediação como uma ação dotada de inter-relações e produção de sentidos, em que o mediador tem papel fundamental de “[...] facilitar, desenvolver, efetivar, enriquecer, ampliar e mesmo questionar o processo interpretativo. ”, tendo o foco de suas ações na “[...] difusão das experiências e dos conhecimentos da cultura e da arte.” (DARRAS, 2009, p. 38). Darras (2009) também conceitua alguns perfis de mediação, no qual o que mais se relaciona com o aspecto investigado neste estudo são chamadas de “mediações dialéticas e dialógicas”.

As mediações dialéticas e dialógicas contribuem para o desenvolvimento da capacidade de pensar o fenômeno cultural na sua complexidade, explorando as contradições das representações e crenças da instituição cultural, mas também as contradições de seus públicos. Os próprios mediadores frequentemente são pegos em descompasso entre suas aspirações culturais e os objetivos de suas missões. Assumindo, explorando as contradições que as suas ações atualizam, eles contribuem para a reflexão crítica sobre as culturas com as quais são coniventes (DARRAS, 2009, p.45).

O teórico reporta-se a mediação com uma ação dialética e dialógica, atrelada de modo restrito ao fenômeno cultural, reconhecendo suas complexidades e, sobretudo, explorando todas as contradições existentes no campo, que são enfrentadas na prática pelos mediadores, pois há um descompasso entre as suas próprias aspirações e objetivos. Darras (2009) chama isso de “aspirações culturais”, pois é fato que existem contradições entre as representações e crenças das instituições, dos mediadores e do público, sendo assim, a mediação possibilita esse elo, composto de dialogicidade, unificando todos e propondo uma constante reflexão sobre tais aspectos a partir de indagações e provocações.

É importante explicitar, também, embora todos os conceitos trazidos se relacionem com o perfil de mediação cultural realizado no Brasil, os panoramas de mediação cultural são feitos em outros contextos e perspectivas. Entretanto, é importante ressaltar, tendo em vista que os museus e espaços culturais são frutos da modernidade, que o conceito de mediação cultural se tornou bastante abrangente ao longo das últimas décadas e, nem sempre, é relacionado em outros países somente com o contexto destes locais, como pode ser observado a seguir. Um estudo realizado em 2009 na Itália, sobre mediações culturais em 6 países da Europa, apresenta as dimensões da mediação cultural na Itália, na França, na Alemanha, na Grécia, no Reino Unido e na Espanha, estritamente pelo vínculo social.

A figura do mediador na França se configura em dois tipos: *adulte-relais* (o mediador cultural) e *interprete in ambito sociale*, ambos se originam da mesma matriz, a chamada ‘mediação intercultural’. Considera-se, ainda, que os mediadores franceses falam pelo menos 90 idiomas diferentes no total. A noção de mediador cultural pode se identificar com os setores

de saúde, educação, transporte público e vizinhança, que tem por princípio a função de melhorar as relações entre os serviços públicos e os subúrbios populares (os bairros desfavorecidos) da França (CASADEI, FRANCESCHETTI, 2009).

O estado é quem ampara a ação no país e ocorre nas seguintes condições: existe um financiamento por parte do governo, fornecido pelo prefeito das cidades francesas, às estruturas que fazem as mediações são, em sua maioria, entidades e associações estatais e, também, existem as organizações privadas sem fins lucrativos. O financiamento é fornecido pelo Ministério da Política, onde o mesmo paga 80% dos salários por três anos renováveis. Deste modo, os mediadores culturais na França trabalham, no máximo, 35 horas por semana e recebem entre 1.000 e 1.200 euros e, de acordo com Casadei e Franceschetti (2009, p.p. 20-21, tradução da autora), existem quatro tipos de mediação:

- dois centrados na pessoa:
 - a) acompanhamento de pessoas com base na proximidade social e cultural;
 - b) acompanhamento individualizado, concebido por operadores profissionais com base na sua competência.
- dois focados em grupos e instituições:
 - c) ações voltadas para instituições políticas e autoridades;
 - d) ações voltadas para a cidadania e mobilização coletiva.

Já o intérprete no âmbito social (em francês *interprete en milieu social - IMS*) não existe uma legislação que os referencie, mas é importante que não se confunda com o intérprete de línguas, pois, a função do IMS está estritamente ligada à questão social. A mediação cultural na França possui, então, a particularidade de atuar em diversos setores do país, tornando as incumbências do mediador cultural também abrangentes, como: intérprete social, mediadores e intérpretes em ambientes hospitalares, escolares, do trabalho, da justiça, do acolhimento e da administração.

Na Itália, existem dois tipos de mediações culturais: a *mediazione culturale/interculturale* e a *mediazione linguistica*. Diferente do contexto brasileiro, nestes termos, na Itália, as mediações surgiram “[...] entre os anos 80 e 90, seguido do aumento da população estrangeira no território e a conseqüente necessidade de fornecer suporte linguístico e de contribuir na compreensão de alguns aspectos culturais do nosso país” (FAVARO, 2004, p. 10 apud TONIOLI, 2016, p. 165, tradução da autora), ou seja, o propósito das mediações surgiu da necessidade de possibilitar um diálogo entre os estrangeiros que começaram a integrar em massa o país entre os anos 80 e 90. Sendo assim, a mediação cultural na Itália está estritamente ligada aos aspectos linguísticos e culturais italianos, mas, abrangem o contexto museal e de espaços culturais por meio, por exemplo, das ‘*mediazione museale*’, que se

identificam com as mediações culturais realizadas em museus brasileiros por meio das ações educativas.

Outra particularidade da mediação na Itália e, neste caso, especialmente do mediador, é que a profissão do mediador é promovida por ONG's e associações, pois essas instituições oferecem assistência aos imigrantes (CASADEI, FRANCESCHETTI, 2009). Entretanto, segundo Casadei e Franceschetti (2009, p. 3) os mediadores desenvolvem seu papel não somente pelos serviços públicos, mas, também, “[...] accanto alle grandi organizzazioni che si occupano di emergenza (Protezione Civile, Croce rossa, Misericordie, Caritas, Compagnia delle Opere, Cir, Acnur)”, onde o papel dos mediadores culturais e linguísticos, em suas várias funções, se relaciona com:

- intérprete social
- facilitador da comunicação
- mediador de língua materna
- mediador linguístico
- técnico de mediação linguística para imigrantes
- mediador linguístico cultural
- mediador intercultural
- mediador cultural
- mediador social
- operador intercultural (CASADEI, FRANCESCHETTI, 2009, p. 8, tradução da autora).

Por se tratar de uma imersão entre pelo menos duas culturas, as nomenclaturas dadas aos tipos de mediações que ocorrem na Itália são: ‘*mediazione interculturale e interlinguistica*’. A diferença entre as duas pode ser verificada na explicação de Tonioli (2016, p. 165, tradução da autora)

Com o termo mediação linguística, refere-se principalmente a atividades relacionadas ao âmbito da tradução e da interpretação linguística, enquanto que, com a definição de mediação cultural ou intercultural, volta-se para um tipo de atividade que trata da mediação entre diferentes culturas com atenção sócio antropológica.

Compreende-se, portanto, que a mediação linguística abrange as questões de tradução e interpretação da língua italiana, enquanto que a intercultural se refere as atividades que envolvem a mediação entre duas culturas diferentes. Valeria Tonioli assegura, ainda, que tal diferenciação trouxe, nos últimos anos, para a área de estudos de mediação, na Itália, o desenvolvimento de dois ramos: o de *livello linguistico ed interlinguistico* (nível linguístico e interlinguístico) e o de *livello culturale ed interculturale* (nível cultural e intercultural). Tais aspectos demonstram um caráter peculiar quando se fala em mediação cultural na Itália, ou melhor, em mediação cultural e/ou intercultural.

Já em Portugal, existe a mediação em museus que se identifica com as mediações brasileiras, como explicita Quintela (2011, p. 64), em artigo publicado na ‘Revista Crítica de Ciências Sociais’ de Portugal, em que o papel da mediação,

[...] na formação da prática cultural e na relação que os indivíduos estabelecem com as artes e a cultura adquire um interesse renovado, não só por parte das ciências sociais (e da sociologia em particular), como também por parte dos políticos, instituições e agentes que lidam com esse setor. Em Portugal, este interesse tem -se traduzido no desenvolvimento de serviços educativos em diversos tipos de instituições culturais.

Existe em Portugal, também, de acordo com Batista (2014) a chamada “animação cultural” que é dotada de um carácter que pende para o lado político muito grande no país, por meio de intervenções sociais, educativas e culturais, enquanto que, no Brasil, há uma crítica constante sobre a eufemização do carácter político na área de mediação, visto que, como pode ser observado, a legislação que referencia a mediação cultural não contempla tal aspecto de maneira explícita, mas que na prática não há como fugir dos aspectos políticos, por exemplo, que uma obra de arte pode suscitar.

No livro “Animação sociocultural e os desafios do século XXI” que tem como autores grandes estudiosos do tema, Ander-Egg (2008, p. 19) esclarece que “[...] a cultura não é um âmbito isolado, pois está entrelaçada com todos os outros aspectos que configuram a realidade. Não podemos esquecer que a realidade é sistémica, que os problemas são sistémicos e que os modos de os abordar devem ser sistémicos”, desta maneira, fica explicitado o carácter sistémico de como se delineiam as mediações portuguesas, contendo um processo sistemática (ou ciclo processual), as chamadas “animações socioculturais”. O autor defende também que

Ainda que não haja acordo de como a definir (Jean Claude Gillet diz que é uma *definition introuvable*), em grande parte dos países encontramos:

- instituições que a promovem;
- pessoas que realizam acções que consideram formas de animação;
- organizações não governamentais que consideram a animação como o método por excelência para realizar as suas atividades.

A linha de acção, acerca das características desta atividade, é amplamente aceite: a ideia de promover a *participação* das pessoas é talvez a mais importante, ligada à *dinamização* do meio social, de infundir vida nos grupos que promove (ANDER-EGG, 2008, p. 20).

O que Ander-Egg expõe, em referência a definição de animação cultural, é pertinente não só para o contexto de Portugal, mas, para grande parte dos países. O autor relaciona aspectos de confluência que envolvem as acções de mediação cultural, demonstrando a abrangência das acções, independente do território em que ocorrem.

Portanto, tendo em vista os conceitos de mediação no Brasil e em outros países relacionados, é interessante evidenciar, afinal, que no Brasil, contexto desta pesquisa, os termos que podem ser encontrados quando se fala em mediação cultural são: ‘mediação artística’, ‘mediação cultural’, ‘mediação sociocultural’ e, também, ‘ação cultural’ pode se referir as mediações. Entretanto, o termo mais utilizado – e que compõe os documentos oficiais – é, de fato, o de “mediação cultural”, pela abrangência e significância dentro do campo da cultura no país, que engloba os conceitos de Arte e Sociedade também e tem seu foco na produção de sentidos, no fomento e difusão do cenário cultural do país.

2.4 GESTÃO DO CONHECIMENTO NAS ORGANIZAÇÕES

O desenvolvimento da Gestão do Conhecimento (GC) nas organizações é inerente ao processo de globalização que a civilização pós-moderna tem vivenciado desde o século XX. O surgimento e valorização da GC culminam precisamente no período de transição de uma sociedade enrijecida pelas barreiras físicas e comunicacionais, para uma sociedade interligada em sentidos distintos, por variados fatores:

A economia atual está caracterizada por um alto dinamismo, propiciado por fenômenos como a globalização, o surgimento de inovações paradigmáticas como a Internet, a evolução das tecnologias de informação e comunicação, entre outros. A eliminação das barreiras para os fluxos comunicacionais e de bens entre países ocasionou o **surgimento do fenômeno da concorrência global** (DOROW; CALLE; RADOS, 2015, p. 1, grifo nosso).

Entende-se que, em decorrência do fenômeno da globalização, deu-se, também, a origem de uma concorrência global acirrada entre as organizações. Neste contexto, um novo fator entrou em evidência como diferencial: o conhecimento, que nos anos 80 foi reconhecido como fator chave para manter a organização em patamar de competitividade no mercado retirando a focalização de riquezas do capital e do trabalho, alocando-a no conhecimento gerado nas organizações (DOROW; CALLE; RADOS, 2015, DRUCKER, 1993).

Neste mesmo contexto, as organizações que anteriormente nem sabiam da existência uma das outras, entraram em conflito por uma demanda de produto, onde se sustenta no mercado aquele que possui o melhor e mais eficiente produto. Neste sentido, o conhecimento mais uma vez entrou em evidência, não mais com a torrente informacional em voga, mas com a relevância do conhecimento no valor do produto. Para Peter Drucker (1993, n.p.), “na sociedade pós-capitalista, o ‘fator de produção’ absolutamente decisivo, não é o capital, a terra ou a mão de obra. É o conhecimento”. Esse conhecimento, então, deveria ser manuseado da

melhor maneira para beneficiar as organizações e, assim, promoveu o surgimento da concepção de GC.

Dalkir (2005) assevera que, nos dias atuais, mais do que importante, tornou-se crucial a habilidade das organizações em gerir seu próprio conhecimento para manter a competitividade sólida. Se em um passado não muito distante o valor do conhecimento nas organizações fora reconhecido, por consequência, começaram a surgir formas de gerir este conhecimento organizacional, para que cada vez mais o processo se tornasse mais eficiente no sentido da utilização do conhecimento. Para isso foram criadas ferramentas, no intuito de subsidiar os gestores de conhecimento em suas ações nas organizações.

A GC como prática organizacional só veio a ser mais presente no discurso empresarial e na concepção das empresas no início dos anos 90. É possível observar que, mesmo sendo uma prática de origem recente, sua evolução demonstra fases estritamente demarcadas que vão do reconhecimento do conhecimento como elemento de valor aos benefícios da GC sendo enxergados já pelas empresas nos anos 1990 e 2000, perpassando, neste mesmo trajeto, pela criação da prática de GC e seu desenvolvimento como prática eficaz nas organizações (DOROW; CALLE; RADOS, 2015).

A GC foi então estabelecida enquanto área do conhecimento, com raízes na área da Administração, no contexto em que o conhecimento começou a ser considerado objeto de valor nas organizações. A partir de então, teóricos se dedicaram a compreender a relevância do conhecimento nas organizações e, também, como gerir o mesmo de maneira a saber usá-lo para beneficiar os resultados destas organizações, tendo no início dos anos 90 um aumento significativo de pesquisadores abordando o tema e, em consequência, eventos e publicações também, enxergando a Gestão do Conhecimento como uma nova abordagem empresarial.

A expressão “*knowledge management*” foi utilizada pela primeira vez por Karl Wiig, em 1986, como sinaliza Souza (2014). O autor afirma também, em seu estudo “Gestão do Conhecimento: uma contribuição ao seu entendimento”, que a GC “[...] surgiu como uma proposta de agregar valor à informação e facilitar o seu fluxo interativo em toda a organização, de modo a possibilitar condições sustentáveis de competitividade” (SOUZA, 2014, p. 42), mas, é importante levar em consideração que a GC é uma “[...] preocupação antiga, desde os tempos das cavernas. Naquela época, as pessoas transmitiam para seus descendentes as informações sobre as melhores formas e locais para se obter comida ou de se defender” (CAVALCANTI, GOMES, PEREIRA, 2001, p. 49).

Terra (2000, p. 245) define-se a GC, em seu significado contemporâneo, como

[...] um esforço para fazer com que o conhecimento de uma organização esteja disponível para aqueles que dele necessitem dentro dela, quando isso se faça necessário, onde isso se faça necessário e na forma como se faça necessário, com o objetivo de aumentar o desempenho humano e organizacional.

Deste modo, ela se tornou foco essencial da maioria das organizações, sejam elas públicas ou privadas. Na perspectiva de Dalkir (2005) a GC possui caráter multidisciplinar e é compreendida como um processo. Neste processo, onde geralmente inclui-se a captura, gerenciamento, estruturação e disseminação do conhecimento tácito e explícito nas organizações, compreende-se a existência de estratégias, ferramentas e técnicas que colaboram para a eficácia da gestão nas organizações.

Existem dois termos que caracterizam as formas de conhecimento existentes sob a ótica da GC: tácito e explícito. O conhecimento tácito é considerado aquele cujo os indivíduos são dotados. É um conhecimento geralmente baseado em experiências, pessoas e contextos específicos, portanto, é mais difícil de ser exteriorizado, já o conhecimento explícito é aquele que é exteriorizado, registrado ou codificado em alguma coisa ou local, expresso em uma linguagem (POLANYI, 1983).

É no desenvolvimento e na elaboração destes dois tipos de conhecimento que acontece a GC e que, por fim, é o evento que remete a teoria do ciclo de conhecimento de Nonaka e Takeuchi (1997). Este ciclo, também chamado de “Modelo SECI”, que perpassa pela socialização, externalização, combinação e internalização, num movimento cíclico (os autores chamam de espiral) para a criação de conhecimento, como pode ser observado na imagem a seguir:

Figura 2 - Espiral do conhecimento.



Fonte: Nonaka e Takeuchi (1997, p. 80).

Embora o conceito de conhecimento compreendido na GC não esteja inteiramente relacionado ao conceito de conhecimento que é compreendido na área educacional, como apresentado anteriormente, neste estudo considera-se a historicidade e conceitualizações da GC e aborda-se o Ciclo de GC, mais especificamente o Ciclo de Meyer e Zack (1996), no subtópico a seguir.

2.4.1 Ciclo de Gestão de Conhecimento: Meyer e Zack

Compreender a Gestão do Conhecimento como um processo torna facilmente compreensível na medida em que se reconhecem as fases de tratamento e elaboração do conhecimento. Entretanto, falando estritamente do conhecimento organizacional, há autores que problematizam o fator como produto ou processo. É o caso de Sá Freire e Spanhol (2014) em seu estudo sobre “*Conhecimento organizacional: produto ou processo?*”, em que os autores fazem uma investigação sobre a precisão e agilidade no mapeamento e identificação do conhecimento.

São apenas alguns pontos que introduzem os estudos sobre GC, para adentrar no foco do estudo para pensar nos processos (ou produtos). Existe, ainda, um outro elemento da GC que é caracterizado como uma estratégia para a realização da mesma, os chamados Ciclos de Conhecimento de Gestão do Conhecimento; cada autor traz um nome e passos diferentes de cada ciclo para realizar a GC à sua maneira em diferentes contextos.

Uma questão importante no processo de GC é compreender que neste se lida com três componentes: dado, informação e conhecimento, e não somente o conhecimento, pois para se chegar até o conhecimento, há de existir um processo de desenvolvimento constante. Os três componentes, já abordados no tópico 2.2.1 deste estudo, são compostos essenciais neste processo, que é cognitivo, dentro de uma organização, existindo uma diferença clara entre os três.

[...] se dado é um evento ou fato em seu estado bruto e informação é a transformação deste dado em um elemento significativo por meio de um processo de organização e interpretação, o conhecimento é o elemento que permite ações efetivas e controladas sobre a visualização e/ou composição daqueles eventos e fatos que dão origem aos dados (QUEL, 2006, p. 81).

É notável que há uma hierarquização entre estes três elementos. Não de importância, mas, sim, de sucessividade. É um processamento ininterrupto que se faz presente na elaboração de conhecimento nas organizações perpassando, também, pela externalização destes.

Este processamento de dados e informações, que faz parte da GC, para a construção de conhecimento, pode ser reconhecido em diversas áreas, justamente por isso a GC cada vez mais tem beneficiado diferenciados tipos de organizações com suas ferramentas e estratégias organizacionais. Neste sentido surgem os Ciclos de GC, que focalizam neste movimento entre dado, informação e conhecimento.

Como aponta o estudo “Ciclo de conhecimento como gerador de valor: uma proposta integradora”, de Dorow, Calle e Rados (2015, p. 2): “o ciclo de conhecimento é um dos objetos de pesquisa abordados pela GC, na teoria e na prática, devido a que constitui uma das pontes entre os objetivos organizacionais e os resultados”, sendo que, como referido neste mesmo estudo, segundo o *European Guide to good Practice in Knowledge Management* (CEN, 2004) o ciclo de GC é entendido como o agrupamento de atividades que visam adquirir, armazenar, disseminar, compartilhar e aplicar o conhecimento eficiente e alinhadamente com os objetivos da organização.

Os diversos ciclos começaram a surgir na medida em que a GC foi migrando para diferentes áreas e começando a ser pensada em diferentes contextos. Sendo assim, é possível compreender que a GC pode ser uma ferramenta eficiente para diferentes âmbitos que auxilia no gerenciamento dos processos de variados contextos, inclusive de uma organização cultural, que é a proposta deste estudo. Em suma, o ciclo de GC contém etapas para desenvolver a GC nas organizações, que geralmente tendem: tornar explícito o conhecimento, desenvolver uma

cultura de conhecimento dentro da organização que coopere no processo e arquitetar uma estrutura do conhecimento organizacional (TURBAN et al, 2010).

Os mesmos autores ainda explanam que um ciclo representativo de GC etapas baseadas no conhecimento, que se relacionam com: criar, capturar, refinar, armazenar, gerenciar e disseminar. No entanto, cada ciclo é pensado dentro de um contexto específicos, podendo variar estas nomações das etapas do ciclo e até mesmo o objetivo, o que pode ser verificado em alguns dos ciclos mais notáveis na área da GC: Wiig (1993), Meyer and Zack (1996), McElroy (1999), Bukowitz and Williams (2003), Davenport e Prusak (1998) e CEN (2004). O quadro a seguir abrange, então, ciclos distintos de GC explicitando as etapas de seus respectivos processos de conhecimento.

Quadro 1 - Ciclos de Gestão do Conhecimento: etapas dos processos do conhecimento.

AUTORES	PROCESSOS DE CONHECIMENTO
Wiig (1993)	Construir, reter, distribuir, aplicar;
Meyer e Zack (1996)	Adquirir, refinar, estocar e recuperar, distribuir, apresentar;
Mcelroy (1999)	Produzir, integrar, feedback;
Bukowitz e Williams (2003)	Adquirir, usar, aprender, contribuir, acessar, construir e suportar, descartar;

Fonte: Elaborado pela autora adaptado de Dalkir, 2005.

Após análise dos ciclos, em que foram feitas comparação e assimilação com atividades de uma organização cultural, neste caso a Divisão de Artes Plásticas (Dap) - Londrina, o ciclo determinado para realizar a identificação, no que se referem as mediações culturais realizadas no espaço, foi o Ciclo de Meyer e Zack, também conhecido como Ciclo de Zack. Este fato decorreu em função das similitudes detectadas em ambos os processos, do Ciclo de Meyer e Zack e das Mediações Culturais, visto que, enquanto o ciclo trabalha com os produtos de informação como elemento para gerar conhecimento, as mediações trabalham com objetos artísticos.

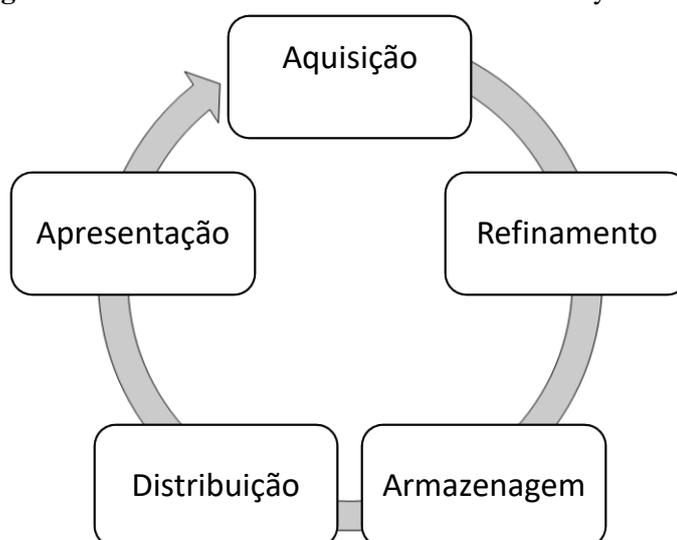
É válido ressaltar que o Ciclo de Meyer e Zack foi pensado no contexto do design e do desenvolvimento de produtos de informação, ou seja, o foco reside na informação para poder gerar conhecimento (DALKIR, 2005). O perfil do ciclo, que se origina da área do design, foi o principal fato que levou a ser escolhido para análise e identificação deste estudo, em se tratando da relação com a atividade de mediação de um espaço cultural, pois as etapas verificadas se assimilaram as descrições das etapas e conceitos estudados na pesquisa bibliográfica sobre os assuntos referidos.

São cinco as fases de processamento de informação do Ciclo de Meyer e Zack, a saber: Aquisição, Refinamento, Armazenamento, Distribuição e Apresentação. Os autores Meyer e Zack (1996) esclarecem que as fases não são necessariamente sempre sequenciais, pois, podem haver, entre as mesmas, *'feedbacks'* constantes que se identificam com um outro fator importante do ciclo: a Renovação. Embora não seja abordada de forma explícita pelos autores, existe um outro conceito dentro do ciclo, encarado como significativo e necessário para a questão do conhecimento: a renovação, como assinala Dalkir (2005, p. 32),

Although not explicitly described in the Meyer and Zack cycle, there is also a notion of having to continually renew the repository and the refinery in order to avoid obsolescence. Renewal should be added to the cycle diagram in the form of a feedback loop that involves rethinking the basic content and structure of the repository to decide whether different, newer products or repackaging is required.

A referida autora coloca em pauta a relevância da “renovação” para o ciclo, como se ela também devesse fazer parte do diagrama, ou seja, das etapas, formando a sexta e última etapa como um elo e, assim, um ciclo de continuidade a partir da renovação, para reiniciar da primeira etapa. É importante relacionar, também, a Renovação que é entendida como um processo de reparação ou melhoria, onde existe a “[...] necessidade de uma constante renovação, evitando que se atinja um estado obsoleto do conhecimento disponível” (DOROW,;CALLE; RADOS, 2015, p. 4-5), pois que, como explicita Dalkir (2005), ela é elemento fundamental no processamento de informações que corresponde ao Ciclo de Meyer e Zack. Na figura 3, pode ser observada uma representação visual com as etapas do Ciclo de Meyer e Zack.

Figura 3 - Ciclo de Gestão do Conhecimento de Meyer e Zack.



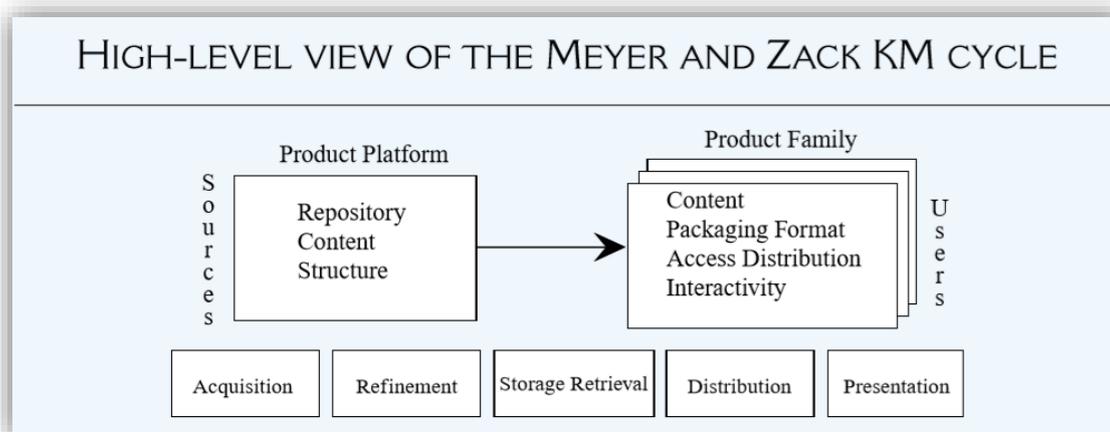
Fonte: Elaborado pela autora com base em Meyer e Zack (1996).

Meyer e Zack (1996, n.p.) definem que a ‘Aquisição’, primeira etapa do ciclo, referem-se aos “[...] *sources of “raw materials,” including quality, scope, breadth, depth, credibility, accuracy, timeliness, relevance, cost, control, exclusivity, and so on.*”, ou seja, aos dados e informações adquiridos, como são adquiridos, por meio de que, com que relevância, abrangência e, principalmente, com que qualidade. Já a fase ‘Refinamento’ é definida como a principal fonte de valor agregado. Os autores explicitam que essa fase pode ser realizada tanto pela lógica (com conversão de dados de um meio para o outro), quanto de maneira física (com rotulagem, indexação, integração ou reestruturação de relacionamentos entre os dados) e a principal característica do Refinamento deve-se a ‘limpeza’ e padronização de dados, ao agregar valor ao repositório e, principalmente, ao permitir que as informações sejam armazenadas de forma flexível, permitindo a geração eficiente de vários produtos (MEYER; ZACK, 1996).

A terceira etapa, a ‘Armazenagem’, diz respeito ao modo de “estoque” dos dados e informações e é importante entre as etapas de Aquisição e Refinamento, pois forma uma ponte entre elas, armazenando os dados e informações, gerando um banco de dados fundamental para a GC. A ‘Distribuição’, quarta etapa e penúltima do ciclo, refere-se como são entregues os dados e informações ao usuário final, ou seja, os meios pelos quais a ação pode ser feita, como: por meio de impressão, CD, e-mail, transmissão de rádio ou de TV. A ‘Apresentação’, por sua vez, é o estágio final de todo o processo do ciclo e faz referência ao modo de como todo o conteúdo processado é apresentado e esta deve ser realizada em um contexto favorável para garantir a facilidade no uso e/ou interação com as informações do produto final (MEYER; ZACK, 1996; DOROW, CALLE; RADOS, 2015).

O ciclo de Meyer e Zack consiste “[...] *primarily of creating a higher value-added “knowledge product” at each stage of knowledge processing.*” (DALKIR, 2005, p. 28), o que assinala a ideia de construção do conhecimento e, desta maneira, diferencia-se dos outros ciclos. A ideia que se sobressai no ciclo é que a “investigação e o conhecimento sobre *design* de produtos seja passada para o domínio intelectual” (DOROW, CALLE, RADOS, 2015, p. 5). Os elementos existentes, presentes em cada fase do ciclo, são determinados como “fontes” e “usuários”, sendo que as cinco fases do ciclo são: aquisição, refinamento, armazenagem, distribuição, apresentação e renovação. A figura 4, a seguir, de Dalkir (2005, p. 30), ilustra as características citadas.

Figura 4 - Visão de alto nível do ciclo de GC de Meyer e Zack.



Fonte: Dalkir, 2005, p. 30.

Como pode ser observado no esquema apresentado por Dalkir (2005), o ciclo de Meyer e Zack contém cinco fases e dois elementos principais, as “fontes” e “usuários”, que fazem parte do ciclo para que a estruturação do conhecimento aconteça de maneira efetiva. Além de processos e tecnologias, o ciclo de Meyer e Zack se caracteriza pela existência de um repositório composto por conteúdo e estrutura de informação, o que também pode ser visualizado no esquema de Dalkir (2005); são estes elementos que compõem o que os autores chamam de produtos de informação.

O quadro 2 traz o resumo do resultado da análise do ciclo com base nas fases, conceitos e significados do Ciclo de Meyer e Zack.

Quadro 2 - Análise do Ciclo de Meyer e Zack quanto as suas fases, conceitos e significados.

FASE	SIGNIFICADO	CONCEITO NO CICLO
Aquisição	O processo de obter algo. Algo que qualquer pessoa compra, geralmente para adicionar a uma coleção de coisas.	Dados e informações: a informação utilizada deve ter qualidade e deve estar alinhada com os objetivos organizacionais, para garantir a relevância do conhecimento obtido.
Refinamento	O processo de fazer algo tornar-se puro. Uma pequena mudança que melhora alguma coisa.	Principal fonte de valor agregado neste ciclo, que pode ser físico ou lógico. Nesta atividade, são realizadas análises, padronizações, entre outras atividades do mesmo tipo.
Armazenagem	Colocação e manutenção de coisas em algum lugar especial para uso futuro.	Formas de guardar as informações. Podem ser físicas, por exemplo, pastas com documentos impressos, ou lógicas como sistemas de bases de dados.
Distribuição	O processo de distribuir coisas para várias pessoas ou espalhar e fornecer algo.	Descreve a forma como a informação é fornecida ao utilizador. Além da forma, refere-se também a outro ponto como a frequência e a linguagem em que é apresentada.
Apresentação	Uma "palestra" dando informações sobre algo. A maneira pela qual pessoas e coisas estão espalhadas em um lugar.	Deve existir um contexto favorável à apresentação, este contexto pode aparecer na forma de identificação da propriedade, regras de atribuição, confidencialidade ou outras que possam ser aplicáveis.

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Dorow, Calle e Rados, 2015 e Dalkir, 2005.

Desta forma foi possibilitada uma análise quanto a relação com as mediações culturais realizadas na DAP - UEL e, também, a partir da pesquisa bibliográfica sobre os dois temas em questão, que quando relacionados, o ciclo que mais se aproxima, em suas características e principais etapas, com as especificidades de uma organização cultural é o de Meyer e Zack.

3 METODOLOGIA

Na seção presente, é descrita uma classificação da pesquisa no tocante aos procedimentos metodológicos, sendo assim, podem ser verificados os métodos escolhidos do ponto de vista da natureza da pesquisa, da abordagem do problema, dos objetivos, dos procedimentos técnicos e fonte de dados, com base em Silva e Menezes (2005) e Gil (1999). Além disso, será discutido sobre a caracterização da organização pesquisada, a caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e a técnica de análise.

3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

O quadro 3, a seguir, exibe um resumo da classificação da pesquisa.

Quadro 3 - Resumo da metodologia.

PESQUISA	CLASSIFICAÇÃO
Natureza	Aplicada
Objetivos	Descritiva e Exploratória
Abordagem	Mista
Procedimento técnico	Estudo de caso
Coleta de dados	Pesquisa bibliográfica Pesquisa documental Entrevista semiestruturada
Análise de dados	Análise de Conteúdo de Bardin

Fonte: Elaborada pela autora (2018).

No que se refere à natureza, esta pesquisa é identificada enquanto aplicada, visto que tem por objetivo gerar novos conhecimentos úteis, dirigidos, em específico, ao tema dos ciclos de conhecimento e mediação, pois tem potencial para aplicabilidade prática (SILVA; MENEZES, 2005).

A abordagem da pesquisa é classificada como mista, também chamada de quanti-quali, que incorpora elementos das abordagens qualitativa e quantitativa e que tende sempre a ser mais quantitativa do que qualitativa ou vice-versa (CRESWELL, 2009). Esta pesquisa tem por característica ser mais qualitativa do que quantitativa, visto que pelo viés da pesquisa quantitativa foram somente analisados os dados coletados por meio de entrevista. Tais fatores corroboram, também, para compreender a pesquisa em questão como descritiva, que

descreve o objeto de estudo, e exploratória que explora o mesmo por meio do estudo de caso como procedimento técnico.

O fato de analisar as inúmeras variáveis presentes, no que diz respeito ao objeto de estudo, se deve a característica desta pesquisa enquanto descritiva e, também, exploratória, pois, além de identificar o Ciclo de GC das Mediações Culturais da DaP, essa também explora os assuntos na busca de responder questionamentos e problematizações das áreas que são investigadas com a finalidade de trazer novos conhecimentos as mesmas.

O estudo de caso, como expressa GIL (2008), caracteriza-se pelo detalhamento e conhecimento amplo de um ou poucos objetos em específico, o que se transfigura em um estudo empírico e mais aprofundado dos objetos. O estudo de caso é muito utilizado nas pesquisas da área de Ciências Sociais, o que é o caso desta. Lüdke e André (1986, p. 18-20) compreendem que:

1 – Os estudos de caso visam à descoberta. 2 – Os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’. 3 – Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. 4 – Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação.

Isto posto, esta pesquisa se caracteriza enquanto estudo de caso, onde a mesma tem a DaP como campo e retrata de forma aprofundada a fenômeno de mediação que ocorre na organização em questão. A pesquisa também se utiliza de variadas fontes de informação, como os materiais ofertados pela organização, artigos, livros, documentos e até mesmo o site da DaP.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO PESQUISADA

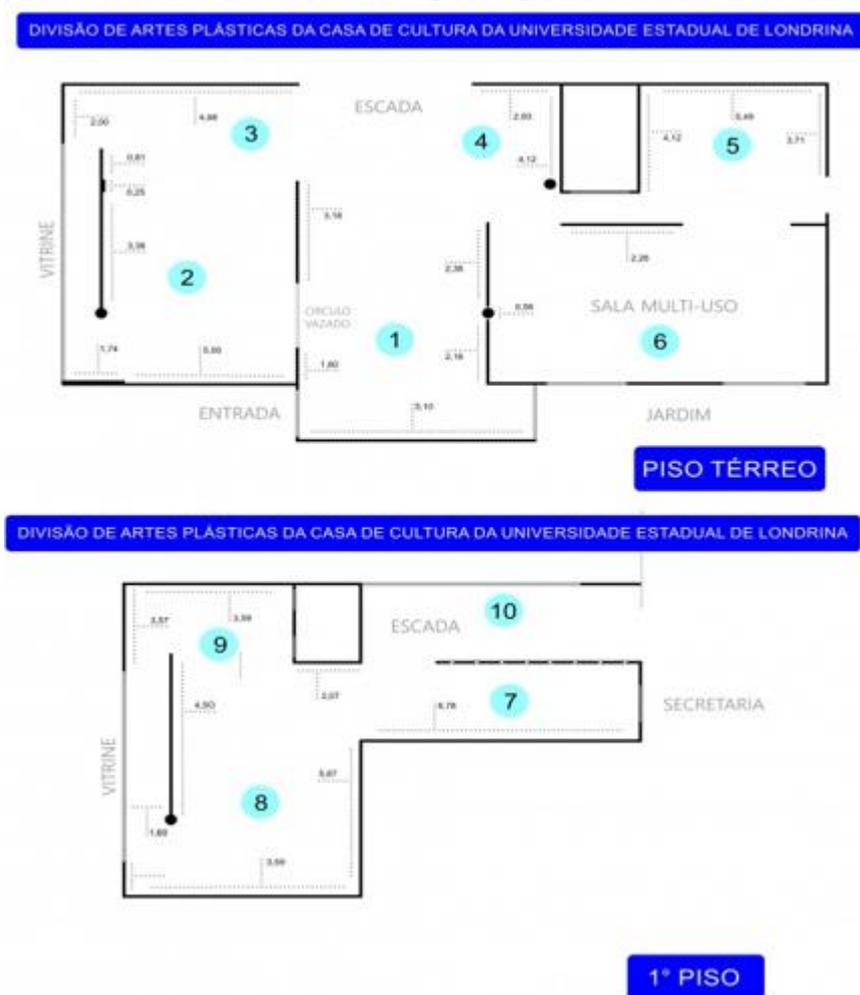
A Divisão de Artes Plásticas da UEL, organização pesquisada e identificada enquanto Galeria/Espaço Cultural, fica localizada na cidade de Londrina, no estado do Paraná, e ela existe desde 1971, embora seu funcionamento, de fato, tenha começado no ano de 1992. Atualmente a DaP é aberta de segunda a sexta-feira, das 08h às 18h, com intervalo das 12h às 14h para almoço dos funcionários.

Em sua equipe a DaP conta com 5 funcionários, sendo estes: o Diretor-chefe, três mediadores e uma administradora da organização. Ao Diretor-chefe concernem-se as incumbências de nortear cada passo do que é realizado pela organização, define conceitos, estruturas, datas; realiza curadoria, montagens de exposições e, também, diálogos com pessoas externas à DaP; promove ações, eventos e direciona todas as atividades que ocorrem na

organização. A administradora da DaP toma conta das partes burocráticas da mesma, bem como do auxílio às atividades que são realizadas internamente (site da DaP). Os mediadores são responsáveis pelas mediações que são propostas, com base nas exposições da DaP, e realizadas pela organização.

As exposições realizadas na DaP acontecem no interior do prédio, no espaço expositivo existente que conta com um andar térreo e o 1º piso, como pode ser observado na planta a seguir.

Figura 5 - Planta do espaço expositivo da DaP.



Fonte: Site da DaP.

O trabalho que a DaP realiza na cidade de Londrina-PR tem repercussão de nível nacional e é de extrema importância, principalmente, para o contexto cultural da cidade de Londrina e de todo o estado do Paraná. Por meio de atividades culturais, como mediações, oficinas e discussões, e exposições artísticas, que abordam desenho, pintura, instalação, fotografia, vídeo, objeto, performance e suas derivações interdisciplinares, a DaP cumpre seu papel quanto ao quesito social e é vista como uma organização relevante em se tratando da

produção e difusão artística e cultural do país e, também, torna Londrina um centro de produção e discussão de Arte Contemporânea. A sigla da DaP, com o a de arte em minúsculo, traz representatividade quanto ao tipo de sujeito que buscou lidar a partir da “reforma” que houve em 2011, com o Danillo como chefe da organização.

A relação da DaP com o curso de Artes Visuais também proporcionou, ao passar dos anos e experiências, a intrínseca relação entre Pesquisa, Arte e Ciência, que é crucial na produção de conhecimento característico da área. Com a possibilidade de abertura a novas e/ou diferentes propostas, a DaP também estabelece conexões com outras áreas de conhecimento e, acima de tudo, se caracteriza enquanto uma organização séria e comprometida com o seu papel artístico-cultural que é, indispensavelmente, social.

3.3 COLETA DE DADOS

Para coletar os dados da pesquisa foram utilizados três procedimentos: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada. A pesquisa bibliográfica foi constituída com base em materiais já elaborados, como livros e artigos de periódicos em língua portuguesa, inglesa, espanhola e italiana (GIL, 1999). A partir da pesquisa bibliográfica foi possível construir o que se entende por Referencial Teórico da pesquisa, arquitetado conforme o problema norteador da mesma.

A pesquisa documental, com materiais produzidos pela própria organização e, até então, analisados no tocante ao tema foi realizada por meio de consulta a materiais referentes ao campo de pesquisa, disponibilizados para a pesquisa pela organização – livros e catálogos (GIL, 1999). Ela foi crucial para estabelecer um panorama histórico das mediações já realizadas na DaP e, também, na colheita de informações sobre o perfil das mediações da DAP e seu desenvolvimento desde o princípio da DaP.

Pautada em Mazini (2004) a entrevista semiestruturada, com um roteiro de perguntas abertas compostas a partir de um assunto específico, também foi utilizada para a coleta de dados da pesquisa, na intenção de pesquisar o objeto de estudo, explorando e descrevendo o mesmo. A entrevista foi realizada no dia 27 de setembro de 2018 e é válido ressaltar que as questões foram elaboradas a partir da análise do ciclo de Meyer e Zack (1996), na intenção de identificar referências deste no desenvolvimento das mediações. Foram levadas em consideração as atividades que geralmente competem a cada etapa do ciclo e, por fim, foram compostas perguntas, fundamentadas no resultado das análises e analogias, para o desenvolvimento da entrevista semiestruturada para o estudo sobre as mediações da DaP. Algumas questões também

foram direcionadas especificamente ao diretor da DaP, de modo a compreender melhor as diretrizes estabelecidas no local que ele atua.

O quadro 4 ilustra o estudo do ciclo para a constituição das perguntas com base em cada fase, onde cada pergunta foi elaborada na intenção de investigar especificamente como se comportam as mediações frente as especificidades de cada fase do ciclo. Também foi incluído, às etapas, o procedimento de Renovação, que se demonstrou relevante no contexto das mediações, pois, entende-se que no processo de mediação, sempre no final, o que vai fazer a encadeamento para a próxima mediação é a Renovação, para que continuem sendo significativas e cumprindo suas funções. Sendo assim, a renovação foi incluída no contexto do Ciclo de Mediação Cultural (resultado deste estudo) como fase componente.

Quadro 4 - Perguntas elaboradas a partir das fases do Ciclo de Meyer e Zack.

FASE	PERGUNTAS DAS ENTREVISTAS
Aquisição	1. Todas as exposições são projetos da DAP ou vêm de solicitações externas? 2. Como são definidos os artistas, os temas, objetivos as obras e as estruturas das exposições? 3. Referente às mediações, como estas são definidas? 4. O mediador tem alguma participação no processo de curadoria antes de realizar, de fato, as mediações? 5. Existe algum tipo de ciclo estabelecido para cada mediação ou geralmente são feitas sob um ciclo instintivo?
Refinamento	6. As mediações são pensadas de acordo com a faixa etária? 7. Os mediadores são escolhidos com base no que para estarem aptos a realizarem as mediações? 8. Quais são os instrumentos e estratégias para que todos os públicos tenham uma experiência positiva no decorrer das mediações? 9. Existem outras atividades além da visita mediada? 10. Quais são as atividades e qual a função?
Armazenagem	11. Após as mediações, os alunos dão algum retorno das atividades que participaram ou entregam algo referente ao que compreenderam? 12. Geralmente as atividades são fotografadas? 13. São produzidos materiais pedagógicos para o público? 14. Necessariamente as exposições têm catálogos, livros ou livretos informativos?
Distribuição	15. Os mediadores são escolhidos com base no domínio do conteúdo, formação ou são escolhidos aleatoriamente? 16. Existe uma escala pré-estabelecida de quem será o mediador na exposição que está por vir?

	17. Entre os mediadores determinados, é feita uma seleção dos quem têm linguagem mais acessível a cada público?
Apresentação	18. Existem regras de como deve ocorrer as mediações? O que é permitido e o que não é permitido? 19. Existe uma faixa etária pré-estabelecida? 20. Onde são realizadas as mediações? Porque nestes locais? 21. Existe um caminho a seguir pelo espaço quando o público participa das visitas?
Renovação	22. Passado todo o processo, existe um momento em que a equipe envolvida se reúne, discute e analisa o processo todo e através disso passam por mudanças (de maneira a melhorar as mediações)?

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Zack e Meyer, 1996.

A entrevista semiestruturada, composta por 22 perguntas – 11 direcionadas ao Chefe-DaP e 11 direcionadas aos mediadores –, foi organizada para obter dados dos mediadores atuantes na DaP quanto a identificação desse profissional sobre a mediação cultural e como este analisa as suas práticas e, também, sobre como as mediações ocorrem, de fato, na organização. Assim, foi possível o reconhecimento em relação ao que os mediadores descrevem e reconhecem das suas práticas, bem como o reconhecimento do significado do seu papel neste processo, do papel de todos os indivíduos que coparticipam do mesmo e das mediações como elemento importante à sociedade.

3.4 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os sujeitos participantes da pesquisa, no total, foram 4 indivíduos, funcionários da Divisão de Artes Plásticas, sendo eles identificados como: Chefe-DaP, Mediador 1, Mediador 2 e Mediador 3. Foram selecionados três mediadores para a participação da pesquisa no intuito de investigar o objeto de pesquisa – as mediações culturais realizadas pela DaP – a partir da entrevista de cada um. O Chefe-DaP também foi entrevistado, pois visou-se compreender o perfil das mediações realizadas na organização que são orientadas pelas diretrizes do diretor-chefe.

3.5 ANÁLISE DE DADOS

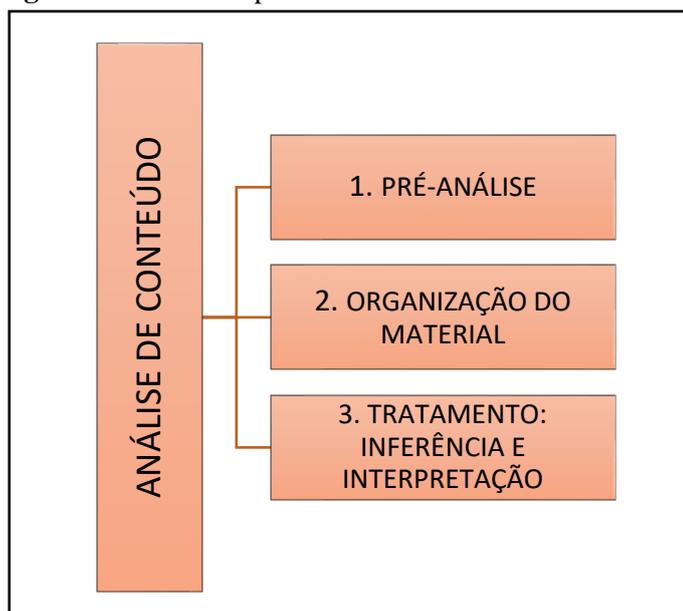
A Análise de Conteúdo na perspectiva de Laurence Bardin¹⁴ (2016) foi utilizada para a elaboração da análise dos dados da pesquisa. Conjuntamente o *software* Iramuteq (2008) foi utilizado para contribuir com a análise de conteúdo. Bardin (2016 p. 37), em seu livro, afirma que a análise de conteúdo é “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos”.

A partir do estudo da referida autora foi possível compreender que as entrevistas estão aptas a serem analisadas nesta perspectiva, pois as mesmas se encaixam no perfil de ‘Domínios possíveis da aplicação da análise de conteúdo’. A entrevista é compreendida como um instrumento de código ‘linguístico’; suporte ‘oral’, em que o que é analisado é o ‘monólogo’. Bardin (2016) afirma, ainda, que para a análise de conteúdo se torna um recurso indispensável quando se fala em pesquisa qualitativa.

Conforme a perspectiva de Bardin, as entrevistas foram estruturadas segundo o perfil ‘semidiretivo’, que engloba as características das entrevistas semiestruturadas e que se identificam por serem mais breves que as ‘diretivas’. Entretanto, nos dois modelos, a autora alega que é importante que as entrevistas sejam transcritas integralmente, incluindo todos os estímulos do entrevistado, como riso, silêncio ou hesitações, assegurando um discurso mais espontâneo do entrevistado (BARDIN, 2016). Na terceira parte de seu livro, Bardin (2016) compartilha a base fundamente de seu método, dividindo-o em 3 etapas, dentro da organização da análise: 1. A pré-análise; 2. A organização do material; 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação, como pode ser observado no esquema a seguir.

¹⁴ Laurence Bardin é professora do curso de Psicologia da Universidade de Paris V. Em suas pesquisas, aplicou as técnicas da análise de conteúdo na investigação psicossociológica e no estudo das comunicações de massa.

Figura 6 - As três etapas da Análise de Conteúdo de Bardin.



Fonte: Elaborado pela autora (Baseado em Bardin, 2016).

Observando o esquema (figura 6) nota-se que foi realizada a análise dos dados desta pesquisa, que perpassou pela pré-análise no momento de primeiro contato com os dados, por meio da ‘leitura flutuante’, organizando-os e deixando-os preparados para o tratamento. Após a transcrição e a reunião dos dados, constituiu-se o ‘corpus’ da pesquisa. Os dados, na perspectiva de Bardin (2016), foram tratados de maneira significativa e válida, o que possibilitou a elaboração de quadros de resultados, figuras e modelos por meio das inferências realizadas.

O software Iramuteq (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), que contribui para a análise quantitativa da pesquisa, foi utilizado para colaborar na análise dos dados. Ele foi constituído e lançado no ano de 2008, por especialistas franceses.

[O Iramuteq] [...] é desenvolvido na linguagem Python e utiliza funcionalidades providas pelo software estatístico R. No Brasil, ele começou a ser utilizado em 2013 em pesquisas de representações sociais, entretanto, outras áreas também se apropriaram do seu uso, e contribuem para a divulgação das várias possibilidades de processamento de dados qualitativos, visto que permite diferentes formas de análises estatísticas de textos, produzidas a partir de entrevistas, documentos, entre outras (SOUZA; WALL; THULER; LOWEN; PERES, 2018, p. 2).

A principal característica do *software* é permitir ao usuário diferentes processamentos e análises estatísticas de textos e ele se utiliza da linguagem R e Python, a partir da lematização.

O processo de lematização que o software faz baseia-se na flexão de palavras para determinar o seu lema¹⁵, sendo que as flexões, por sua vez, são chamadas de ‘lexemas’.

As análises que o Iramuteq possibilita são divididas em cinco categorias, sendo elas: 1) estatísticas textuais clássicas; 2) pesquisa de especificidades de grupos; 3) classificação hierárquica descendente; 4) análises de similitude e 5) nuvem de palavras. É importante ressaltar que o Iramuteq não é um método de análise e, sim, uma ferramenta que permite o processamento dos dados (KAMI et al, 2016). Por isso foi utilizado como ferramenta nesta pesquisa, especificamente na terceira etapa da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), a de organização do material, em que é realizada a exploração do mesmo, bem como contribuiu para a classificação do corpus.

Quadro 5 - Análises permitidas pelo Iramuteq.

MODO DE ANÁLISE	DEFINIÇÃO
Estatísticas textuais	<p>Esta análise executa estatísticas simples sobre o “corpus” textual. Ele executa os seguintes procedimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - identificação e reformatação das unidades de texto; - identificação da quantidade de palavras, frequência média e hápax; - pesquisa no vocabulário e redução das palavras com base em suas raízes (formas reduzidas); - criação do dicionário de formas reduzidas do corpus; e - identificação das formas ativas e suplementares (SALVIATI, 2017, p. 33).
Especificidades e Análise Fatorial por Correspondência (AFC)	<p>A análise de Especificidades associa textos com variáveis, ou seja, possibilita a análise da produção textual em função das variáveis de caracterização. Associam-se, ao corpus, variáveis que o pesquisador deseja analisar, de forma que a base de dados é dividida de acordo com a variável selecionada. Por exemplo, a comparação entre homens e mulheres em um questionário aplicado (SALVIATI, 2017, p. 39).</p> <p>A Análise Fatorial de Correspondência é uma representação gráfica dos dados para ajudar a visualização da proximidade entre classes ou palavras. [...] Os</p>

¹⁵ Por exemplo, as palavras gato, gata, gatos, gatas são todas formas do mesmo lema: gato. Igualmente, as palavras tiver, tenho, tinha, tem são do mesmo lema ter. E bom, melhor e ótimo são lexemas do lema bom. Assim, no Iramuteq existem regras próprias de lematização, onde os verbos são convertidos ao infinitivo, os substantivos ao singular e os adjetivos ao masculino singular (SALVIATI, 2017, p. 13).

	<p>procedimentos executados nesta análise englobam o cálculo das frequências e os valores de correlação qui-quadrado de cada palavra do corpus, a partir da frequência pré-definida; e a execução da análise fatorial de correspondências (AFC) numa tabela de contingência que cruza as formas ativas e as variáveis (SALVIATI, 2017, p. 39).</p>
<p>Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e o Método Reinert</p>	<p>O método de Reinert propõe uma classificação hierárquica descendente segundo o método descrito por Reinert. Ele visa obter classes de segmentos de texto (ST) que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si e vocabulário diferente das ST das outras classes. Esta análise é baseada na proximidade léxica e na ideia que palavras usadas em contexto similar estão associadas ao mesmo mundo léxico e são parte de mundos mentais específicos ou sistemas de representação. Nessa análise, os segmentos de texto são classificados de acordo com seu respectivo vocabulário e o conjunto de termos é particionado de acordo com a frequência das raízes das palavras (SALVIATI, 2017, p. 46).</p> <p>A partir dessas análises o software organiza a análise dos dados em um dendograma que ilustra as relações entre as classes (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 11).</p>
<p>Análises de Similitude</p>	<p>A Análise de similitude é baseada na teoria dos grafos¹⁸ cujos resultados auxiliam no estudo das relações entre objetos de um modelo matemático.</p> <p>No Iramuteq, a análise de similitude mostra um grafo que representa a ligação entre palavras do corpus textual. A partir desta análise é possível inferir a estrutura de construção do texto e os temas de relativa importância, a partir da coocorrência entre as palavras (SALVIATI, 2017, p. 69).</p>
<p>Nuvem de Palavras</p>	<p>A nuvem é composta por palavras organizadas e agrupadas graficamente tendo em vista a frequência dessas palavras, ou seja, são as palavras com mais relevância do corpus textual (KAMI et al, 2016).</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Salviati (2017), Camargo e Justo (2013) e Kami et al (2016).

Outros dois conceitos pertinentes ao entendimento do funcionamento do software, para também compreender como ele auxiliou na análise de dados desta pesquisa, são: o teste de χ^2 e

o Hápax. O x^2 (ou qui-quadrado), a palavra de maior frequência ou força é obtida pelo teste de x^2 , ele serve para “[...] avaliar quantitativamente a relação entre o resultado de um experimento e a distribuição esperada para o fenômeno” (SALVIATI, 2017, p. 13). O hápax “[...] ou *hápax legómenon*, é uma palavra que aparece registrada somente uma vez em um dado idioma. No Iramuteq, esta expressão designa uma palavra que se utilizou ou registrou apenas uma vez em um corpus” (SALVIATI, 2017, p. 13).

Cada entrevista, realizada com cada um dos 4 sujeitos, caracterizou um texto (4 textos no total) e o conjunto desses textos constituiu o chamado ‘corpus’ de análise desta pesquisa, que é considerado o objeto de análise construído pelo pesquisador a partir de um conjunto de textos (SALVIATI, 2017). É importante ressaltar que houve a ocorrência e aproveitamento de 80% do corpus textual, o que é muito bom, tendo em vista a quantidade de informações coletadas nas entrevistas realizadas com os participantes. Os cinco tipos de análises, expostos no quadro 5, permitiram a análise qualitativa, por meio do método de Bardin (2016), dos dados coletados por meio da entrevista semiestruturada.

Possibilitou-se, assim, por meio da coleta e análise de dados, responder aos objetivos específicos sobre a 1) Identificação do Ciclo de GC no processo de mediação cultural; a 2) Análise de como se dão as mediações na DaP; e a 3) Investigação das relações entre mediador e público para evidenciar a relevância das mediações culturais, bem como a responder ao objetivo geral desse estudo: sobre o perfil das mediações da DaP de Londrina e como essas podem ser enxergadas sob a ótica de um Ciclo de GC.

3.6 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

Visto que para uma pesquisa ser mais objetiva e menos ampla existe a necessidade de estabelecer limites para tal; os limites estabelecidos dessa pesquisa resumem-se a:

- a) Estudo sobre Educação e Conhecimento com base nos aspectos sociológicos, focando mais na educação brasileira;
- b) Compreensão do objeto de conhecimento da pesquisa que é a Arte;
- c) Compreensão do objeto de pesquisa na área de estudo: não escolar – espaço cultural;
- d) Delineamento do perfil do local da pesquisa: DaP;
- e) Análise do Ciclo de Gestão do Conhecimento escolhido para investigação do ciclo de conhecimento nas mediações culturais;
- f) Desenvolvimento do ciclo de conhecimento das mediações realizadas na DaP.

3.7 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Visto que as entrevistas foram realizadas com pessoas, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Unicesumar – Centro Universitário de Maringá e aprovada pelo mesmo, sob o número do parecer 2.896.872, conforme apresentado no anexo I. Todos os participantes entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE), conforme anexo 2 e, também, foi assinado pela diretoria do campo de pesquisa, a DaP, o Termo de Autorização (anexo 4).

4 CARACTERIZAÇÃO DAS MEDIAÇÕES DA DIVISÃO DE ARTES PLÁSTICAS DA UEL (DaP-UEL)

A Divisão de Artes Plásticas de Londrina (DaP) é um espaço vinculado à Casa de Cultura da UEL. A Casa de cultura é um órgão suplementar da Universidade Estadual de Londrina – UEL desde 1971, quando foi criada como “Coordenadoria de Assuntos Culturais”. A missão da Casa de Cultura UEL concerne na fomentação de “formação, produção, fruição e manifestação cultural, visando a melhoria de vida do cidadão e da sociedade em âmbito local, regional e nacional, integrado à comunidade cultural e acadêmica” (UEL, 2011, p. 2).

É importante ressaltar, como mencionado no artigo *“Casa de Cultura da UEL: a potencialidade e a especificidade da Universidade Pública no contexto das políticas públicas de cultura”* de Bueno e Scandolaro (2010, p. 144) que “a criação da Casa de Cultura (1971) se deu antes mesmo que a cidade tivesse sua Secretaria Municipal de Cultura (1992) e da criação do Ministério da Cultura (1985)” e que, também, “Por suas atividades, o órgão vem se consolidando, ao longo deste tempo, como promotor de ação cultural, sendo referência no incentivo, produção e fomento de atividades culturais e artísticas.”.

A DaP, antes nomeada de “Casa Branca”, foi fundada no ano de 1991, tendo o início de suas atividades no ano seguinte. O prédio onde fica localizada, na Av. JK, número 1973, em Londrina – Paraná, possui 635,25m². No site da Universidade Estadual de Londrina – UEL (2011), em documento publicado pela mesma, são consideradas atividades da DaP a “promoção de exposições, formação e produção cultural”. As diretrizes das ações da DaP que envolvem, sobretudo, a Arte Contemporânea tem foco de atuação tanto em Londrina quanto na região e realiza projetos com o objetivo de “[...] numa abordagem teórico prática, dar maior visibilidade e inteligibilidade à arte como conhecimento” (UEL, 2011, n.p).

A caracterização da DaP foi traçada pela professora Maria Carla Guarinello de Araújo Moreira, segunda sucessora do espaço, sendo que as atividades começaram a ser realizadas somente em 1992, passado o período de desativação desde sua criação. Maria afirma que houve por parte de todos os envolvidos e é possível verificar, na descrição sobre a organização, no site oficial¹⁶, que

¹⁶ Site oficial da DaP: <<http://www.uel.br/cc/dap/>>

[...] a preocupação em não transformar nossas ações em eventos pontuais e espetacularizados. Escolhemos investir em projetos que possibilitassem a compreensão das artes visuais enquanto processo legítimo e possível de conhecimento. Compreendíamos que esse conhecimento se construía dinamicamente a partir de visualidades, sentido e experimentação e pensávamos a Divisão como um espaço onde as projeções identitárias pudessem ser constantemente redinamizadas. As exposições eram vistas como possibilidade de multiplicar experiências estéticas, tanto para os artistas como para o público que as visitava (DAP, 2011, n.p.).

A partir do relato da Diretora Maria Carla, percebe-se a importância da existência da DaP no meio artístico-cultural, e, também, educacional da cidade de Londrina. Em vista disso, não surpreende o fato de que as atividades da Divisão favoreceram e fomentaram a produção e discussão de Arte Contemporânea na cidade, tornando Londrina um polo de referência no Paraná. A DaP trouxe artistas importantíssimos para seu campo, como: Alfredo Volpi, Iberê Camargo, Lasar Segall, Waltercio Caldas, Artur Barrio, entre outros. Também a organização trouxe críticos de relevância, tais como: Rodrigo Naves, Paulo Reis, Silvio Zamboni, Annateresa Fabris e Aracy Amaral; também promoveu exposições com obras em parceria com grandes instituições públicas e acervos particulares e, também, é responsável pelo acervo de Artes Plásticas da Universidade Estadual de Londrina.

Ainda hoje, o perfil característico da DaP, desde seu início, continua sendo trabalhado, sendo sempre atualizado quanto a produção contemporânea de arte, desenvolvendo projetos diferenciados, como o Ateliê Permanente, implantado em 2011, como um espaço disponibilizado, na área interna do prédio, voltado para o desenvolvimento de trabalhos artísticos, fomentando a produção artística local. Para além de seu perfil característico, entre galeria de arte e espaço cultural, a DaP se estabelece enquanto centro de discussão e produção artística contemporânea, tendo Danillo Villa atualmente, como chefe da organização. Neste estudo, a DaP é entendida e analisada como organização cultural, sob a ótica da GC, tendo em vistas suas especificidades no que a identifica como Galeria/Espaço Cultural.

4.1 HISTÓRICO DAS MEDIAÇÕES CULTURAIS DA DaP

As atividades que a DaP realizou desde sua criação tencionaram, desde sempre, a aproximação entre o público e a Arte. Por meio de “exposições, conferências, workshops, mesas redondas, encontros com artistas, oficinas, mediações, cursos, estágios, grupos de estudo, intervenções, lançamentos de livros, entre outros” (DAP, 2011, n.p.). O caráter formativo foi sendo suscitado na organização. A partir de então, buscou-se ampliar a aproximação entre

público e Arte, com a colaboração de diversos profissionais da área de educação e de linguagens artísticas diversas também, assim como estagiários do curso de Artes Visuais da UEL, que ingressam para a vaga de estágio por meio de processo seletivo.

Embora o documento supracitado publicado pela UEL (com a última atualização em 2011), não faça referência direta às mediações, elas acontecem desde o início da existência da DaP, em 1971. O documento da UEL (2011, p. 5) explicita que “[...] a Divisão de Artes Plásticas tem formado e ampliado seu público – desde estudantes do ensino fundamental a grupos de 3ª idade – através de visitas orientadas às exposições e cursos/oficinas para crianças e adolescentes”.

As chamadas ‘visitas orientadas’, no excerto, é o que faz relacionar às ações mediativas da organização. O documento da UEL contém, também, alguns dados relevantes, coletados entre os anos 2000 e 2011, no que se referem as atividades de mediação realizadas na DaP. A figura 7, que no documento apresenta as “Atividades desenvolvidas pela Casa de Cultura, por divisão no período de 2000 e 2011” (UEL, p. 10-11), identifica que no decorrer destes 10 anos de atuação a DaP realizou um total de 524 Monitorias (visitas orientadas ao público), sendo que os anos em que houveram a maior quantidade de atividades foram em 2003, 2006 e 2011.

Figura 7 - Atividades desenvolvidas na DaP entre 2000 e 2011.

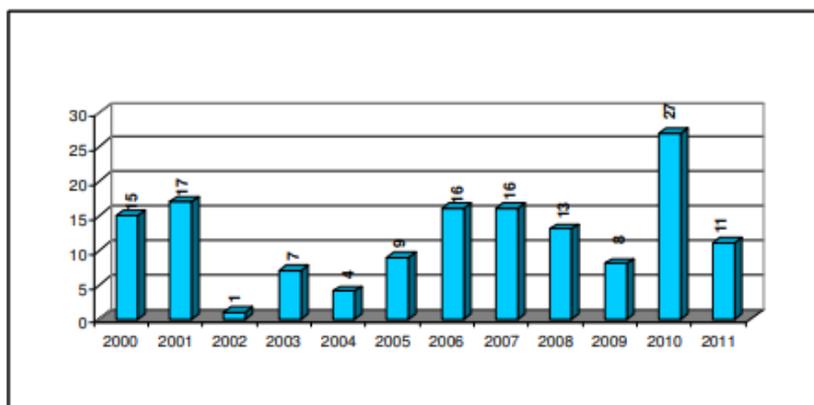
Tabela 3: Atividades desenvolvidas pela Casa de Cultura, por divisão no período de 2000 a 2011

Atividade/Divisão	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Divisão de Artes Plásticas												
Exposições/Intervenções artísticas/Performances	15	17	1	7	4	9	16	16	13	8	27	11
Cursos, Oficinas e Workshops	-	2	6	7	2	3	13	5	6	34	7	11
Palestras, Conferências e Mesa redonda	-	1	19	22	1	4			6	8	17	10
Oficinas para crianças e adolescentes	2	3	2	2	2	3	3	4	4			
Ateliê Permanente												1
Monitoria (visitas orientadas ao público)	34	73	41	125	33	31	65			25	15	82
Público estimado	9.728	26.182	7.530	7.444	1.664	3.031	7.332	4.935	4.350	15.310	47.110	7.288

Fonte: Documento do site da Universidade Estadual e Londrina, 2011.

Na figura 8, que corresponde ao gráfico 7 do documento da UEL, também são apresentadas as atividades identificadas como Exposições/Intervenções artísticas.

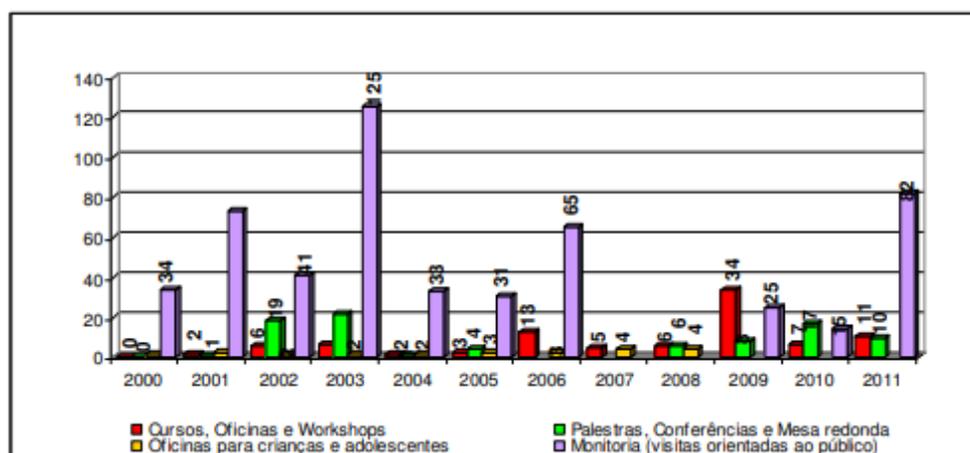
Figura 8 - Exposições/Intervenções artísticas desenvolvidas pela Divisão de Artes Plásticas no período de 2000 a 2011.



Fonte: Documento do site oficial da UEL, 2011.

Observando a figura 9, que corresponde ao gráfico 8 do documento da UEL, é possível verificar a relação de ‘Outras Atividades’. Os gráficos e a tabela acima assinalam a constante ação da DaP na produção e formação cultural, não deixando de promover suas atividades durante nem um ano.

Figura 9 - Outras Atividades desenvolvidas pela Divisão de Artes Plásticas no período de 2000 a 2011.



Fonte: Documento do site oficial da UEL, 2011.

Embora os dados citados retratem em questão de números as ações da DaP relacionadas as mediações culturais, não é possível, por meio desses, compreender o perfil que a organização, ou as mediações realizadas pela mesma, foi desenvolvendo ao longo dos anos. Sendo assim, a investigação proposta foi realizada, principalmente, por meio do catálogo do Arte Londrina 5 e do livro “Cartografias cotidianas”.

O tópico a seguir aborda a caracterização das mediações realizadas na DaP e, como explicitado anteriormente, utiliza do livro “Cartografias cotidianas” como material-base, e o catálogo 5 do Arte Londrina (publicado em 2017), que é o primeiro a abordar as “Questões mediativas” dos catálogos do Arte Londrina¹⁷, como complemento na composição da caracterização das mediações da DaP. Embora não existam muitos materiais para o que este tópico do estudo se propõe, os que existem são, indiscutivelmente, muito ricos em conteúdo para compô-lo.

4.2 ESTUDO DAS MEDIAÇÕES CULTURAIS DA DaP: CARTOGRAFIAS COTIDIANAS E ARTE LONDRINA 5

O Cartografias cotidianas é o primeiro livro (e a primeira publicação também) que compreende os aspectos de mediação da DaP, existindo, no mesmo, uma parte específica para tais, na seção de Projeto Educativo, sob o título de “Oficinas de arte”, porque partilha o resultado das mediações. É, logo no início do livro, nas “Orientações de voo” (uma espécie de prefácio diferenciada e cheia de relações e significados) é que se começa a desenhar o perfil do que são as mediações na DaP e como ocorrem as mesmas, quando aborda a questão das exposições:

O alcance de uma exposição de arte não se restringe ao prazer presencial diante de um trabalho, mas se **expande se o público for devidamente provocado a reagir a uma determinada obra de maneira a pautar a sua leitura na relevância desta para a sua vida**: nas leituras que a obra permite que se faça do lugar onde se vive, e da descoberta do estético na vida cotidiana (COELHO; VILLA, 2011, p. 14, grifo da autora).

O excerto acima revela os contornos de como a DaP reconhece a mediação no contexto de sua organização. É possível identificar que a equipe (quando se fala em equipe, neste estudo, sempre referencia-se aos mediadores e ao diretor da DaP) entende que há a necessidade de realizar uma provocação referente à obra para que haja uma reação por parte do público e, assim, que a leitura, a partir da provocação, seja relevante na vida dos mesmos e, conseqüente, para o contexto cultural da sociedade.

Embora o foco de estudo seja especificamente as mediações culturais, é interessante explicitar um pouco mais sobre Cartografias cotidianas, visto que é um dos materiais mais significativos para a caracterização do tema em questão, como, por exemplo, o fato de que

¹⁷ Neste ano de 2019 a Divisão de Artes Plásticas de Londrina lançará o Arte Londrina 7.

houveram artistas participantes na proposta do projeto, sendo estes: Bettina Vaz Guimarães, Brígida Baltar, Danillo Villa, Diego Rayck, Rimon Guimarães e Vânia Mignone. É interessante destacar, também, que os “Quadrinhos, grafite, cultura popular, objetos cotidianos e da indústria cultural constituem pensamentos gráficos e são campos de interesse dos artistas convidados [...]” (COELHO; VILLA, 2011, p. 15).

Sobre os artistas convidados e suas obras, Coelho e Villa (2011, p. 16) expõem que

A presença dos artistas escolhidos para este evento se fica na quantidade de dados cotidianos que aglutinam em seus trabalhos, **na problematização da realidade através de um olhar divergente que possibilita uma atitude mais emancipadora e que inclui uma visão aproximadora e crítica do lugar onde se vive** (grifo nosso).

A temática central do Cartografias cotidianas está, então, resguardada na ideia de “cotidiano”, o que fica evidente no discurso dos organizadores Eike Coelho e Danillo Villa (2011), que focaram em conduzir as ações mediativas sob a perspectiva da vida cotidiana, em relação as obras de arte do projeto, por meio de um olhar problematizador e diferenciado que capacita o público a transformar a sua própria visão da realidade. As propostas de mediação da DaP são, desta maneira, de tamanha relevância para o desenvolvimento cultural de Londrina, bem como para a sociedade como um todo.

Outro aspecto de suma importância sobre o Cartografias cotidianas é que ele não é meramente um livro teórico com obras ou críticas, muito além disso, o Cartografias cotidianas foi também um evento realizado pela DaP, por meio do projeto, em que:

[...] as ações propostas neste evento – exposições de arte, mesas redondas com artistas e pesquisadores, livro, visitas monitoradas e oficinas – pretendem agir na redescoberta dos assuntos cotidianos que gerem objeto artísticos, favorecendo assim um modelo emancipador ético e estético nas relações e percepções diárias do público. Dessa forma, a permanente necessidade de trocas simbólicas que problematizam nossa relação com a realidade, a inserção de pontes que conectem nossas sensibilidades e a produção de materiais didático/educativo que realoquem o sujeito como parte de um sistema de produção de sentido na relação direta com as obras de arte que digam da realidade contemporânea são pontos norteadores do presente projeto (COELHO; VILLA, 2011, p. 14).

Observa-se, portanto, a riqueza do projeto para o contexto artístico-cultural da cidade de Londrina e da população em geral. Com a realização de exposições, mesas redondas com artistas e pesquisadores, visitas monitoradas e oficinas, o Cartografias cotidianas, enquanto livro, é o resultado de um importante trabalho e de muito zelo, por parte da Divisão de Artes Plásticas (DaP), em fazer do local uma casa aberta para os visitantes, onde estes, em contato com as proposições da DaP, são capazes de desenvolver sua produção de sentidos, trocas

simbólicas, problematizações, produção de materiais e relações, o que contribui diretamente com o contexto social e cultural da população.

Escapa às delimitações desta pesquisa conceituar ou fazer discussões sobre Arte Contemporânea, o que importa é compreender que a DaP, enquanto Galeria/Espaço Cultural, contempla um perfil diferenciado de organização, visto que suas conceituações e finalidades giram entorno da questão da Arte Contemporânea. Então, é importante ressaltar, quando se aborda o Cartografias cotidianas, que o objetivo do projeto se alinha com a especificidade da DaP que “[...] é colocar a população de Londrina, bem como a população em geral, em contato com a produção brasileira contemporânea de arte, principalmente com as práticas que tomar o desenho como eixo de suas ações” (COELHO; VILLA, 2011, p. 14).

No que concernem as mediações, o Cartografias apresenta uma parte, na seção “Projeto Educativo”, que trata especificamente do assunto sob o título “Oficinas de arte”. É neste momento do livro que são apresentadas as mediações culturais que foram realizadas no projeto, demonstrando os resultados das mesmas, procedimentos e intencionalidades, que estão de acordo com o modo como ocorrem as mediações na DaP. Entretanto, no livro, as mediações são apresentadas em formas de ‘oficinas de arte’, pois o objetivo de partilhar como transcorreram as mediações foi de “[...] oferecer aos educadores estratégias criativas de aproximação, abordagem e manipulação de alguns conceitos de arte contemporânea” (COELHO; VILLA, 2011, p. 143).

É importante destacar que no momento anterior as mediações ocorreram, primeiramente, reflexões sobre os objetos de conhecimento artístico que seriam utilizados e de como estas iriam acontecer. Tal momento é retratado pelos autores na descrição sobre as oficinas de arte.

Depois de muita leitura das obras dos artistas presentes na mostra – trabalhos de Brígida Baltar, de Bettina Vaz Guimarães, de Danillo Villa, de Diego Rayck, de Rimon Guimarães e de Vânia Mignone – iniciou-se uma intensa provocação, para que se entendesse como a obra de cada artista sugere uma experiência qualificada e enriquecida do cotidiano (COELHO; VILLA, 2011, p. 143).

Tendo em vista a característica colocada em questão, entende-se que a mesma revela uma primeira fase do processo de mediação. Isto é, um primeiro momento de pensar o conteúdo que será abordado, pensar no objetivo das mediações e, por conseguinte, pensar nos recursos e na organização destas, para se alcançar as metas que, tencionam, notadamente possibilitar uma experiência de relevância na vida dos que participam das mediações. No caso das mediações viabilizadas por meio do Cartografias cotidianas, o público participante foi composto de alunos

de colégios estaduais, escolas do município, grupo de amigos e alunos da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Com relação a estrutura desta parte que trata das mediações, que foram viabilizadas por meio do Cartografias cotidianas, ela apresenta 13 oficinas que foram pensadas a partir da obra dos artistas supracitados, a saber: “Cadernos cotidianos” (obra do Danillo Villa); “Corpos escritos” (obra do Rimon Guimarães); “Dimensões” (obra da Bettina Vaz Guimarães); “Entre nós” (obra da Brígida Baltar); “Fa-bu-la-ções” (obra da Vânia Mignone); “Lupa” (obra do Diego Rayck); “Muito maior” (obra da Bettina Vaz Guimarães); “Não pode perder a linha” (obra da Bettina Vaz Guimarães); “Olhar tátil” (obra da Vânia Mignone); “Onde cabe o seu mundo?” (obra do Rimon Guimarães); “O que você viu hoje?” (obra do Rimon Guimarães); “Quem procura acha” (obra do Diego Rayck); e “Situações estranhas” (obra do Danillo Villa).

No livro é sempre apresentado, de um lado, o nome da oficina, seguido pelas “regras do jogo” e, depois, as “orientações de voo” e, do outro lado, as fotos dos resultados das mediações em forma de materiais compostos pelos participantes e, sempre, uma frase orientação que foi comunicada aos mesmos e deverá ser comunicada aos educadores que forem realizar oficina posteriormente. A última parte do livro, “Rastros de experiência”, traz pequenos textos dos rastros do contato com o público, das experiências e afetações que foram apercebidas pelos mediadores. A equipe entendeu, conforme expõem Coelho e Villa (2011, p. 170) que “A experiência é algo como uma bolha de sabão: existe, a gente vê e até sente, mas, logo se esvai, deixando rastros e memórias dessa existência” e, por isso, pensaram nessa alternativa, buscando uma maneira mais concreta de partilhar o que aconteceu no desenvolvimento das mediações.

No total, são apresentados 83 rastros e, destes, serão apresentados os que tiverem relação com as mediações que serão aqui abordadas e alguns dos que foram considerados importantes ao cenário em que se enquadra a investigação sobre as mediações culturais.

Apresentar-se-á, no instante a seguir, para concluir o desenvolvimento da caracterização das mediações, 3 das oficinas citadas. É importante evidenciar que a nomenclatura “oficina”, que decorreu por meio das mediações, é apenas o nome dado no livro para que outros educadores e mediadores possam fazer uso do material para, também, realizarem mediações.

A oficina “Corpos escritos”, proposta com base nas obras de Rimon Guimarães, tem por “regras do jogo” a seguinte orientação:

Ao entrar em um ambiente, onde existe um grande tapete formado por pedaços regulares um dos participantes do grupo deverá se deitar nessa superfície e falar para as demais pessoas palavras que lhe sejam significativas. Vale contar sobre o seu cotidiano, sobre sua família, as situações com amigos, o passado, os sonhos ou sobre suas sensações e invenções – o importante é falar de si. Essas palavras faladas serão escritas pelo grupo, mas não em qualquer lugar: as letras desenharão a silhueta do participante deitado. Muitas silhuetas, desenhadas com palavras, poderão ser formadas em “tapetes” distintos, desde que haja um revezamento entre aqueles que escrever e o outro que fala (COELHO; VILLA, 2011, p. 146).

Já nas “orientações de voo” da oficina, os autores compartilham que existe nela: “[...] a possibilidade dos tapetes coloridos – que podem ser construídos antecipadamente pelo propositor ou de forma coletiva pelo grupo – ter tamanhos e formas variadas, desde que sejam capazes de abrigar, em sua extensão, o corpo de uma pessoa” (COELHO; VILLA, 2011, p. 146). Seguida da frase “desenhe seu corpo com histórias e palavras do seu dia”, em meio as fotografias que foram tiradas na realização da mediação, e que estão expostas nas figuras 10, 11 e 12.

Figura 10 - Corpos escritos 1.



Fonte: Imagem do livro “Cartografias cotidianas”, 2011.

A mediação realizada, pensada a partir das obras de Rimon Guimarães, que apresentam muitas cores e objetos do cotidiano, foi concebida nas condições partilhadas acima e os seus resultados concretos podem ser observados nas fotos também partilhadas. O intuito da mediação foi de proporcionar aos participantes a produção de sentidos relacionada aos seus próprios “eus”. Neste sentido, o material composto pelos participantes remete à vida deles, por meio das palavras compartilhadas entre todos, formando o que os mediadores chamaram de “tapetes”. Sobre esta mediação, o Rastro 53, dos “Rastros de experiências” expressa que “Foi uma forma de pensarem no que importa, do que são constituídos.”

Figura 11 - Corpos escritos 2.

Fonte: Imagem do livro “Cartografias cotidianas”, 2011.

Além de ser uma mediação sobre cada um dos participantes, tocando na individualidade dos mesmos, ela se torna, ainda, uma ação grupal, o que pode ser conferido no Rastro 28 “Quando todo mundo desenha um caminho, acontece de um caminho cruzar com o outro... e outro... e outro...”. E, também, no Rastro 52 dos “Rastros de experiências”, sobre uma das participantes da mediação: “Ela quis desenhar seus pés interligados ao de seu amigo”. A figura 12, abaixo, ilustra esse momento da mediação, em que os dois mundos se conectam por meio dessa ligação proposta por uma das alunas.

Figura 12 - Corpos escritos 3.

Fonte: Imagem do livro “Cartografias cotidianas”, 2011.

Tendo em vista as proposições, o que foi realizado e os resultados disso tudo materializados, observa-se que a mediação é mais do que meramente um momento de descontração na vida dos mediados e isso pode ser observado em cada uma das mediações. É

um momento de experiência estética e de produzir relações significativas e essenciais na vida das pessoas “[...] é a relação sensível com o mundo, uma postura diante das coisas, um momento em que nos encontramos em presença de algo que provoca emoção, imaginação, cognição, presencialidade” (MARTINS, 2005, p. 126). O que manifesta a incontestável necessidade da Arte e de como ela possibilita “[...] ver o mundo mostrando-o de modo condensado e sintético, extrapolando o que é previsível e o que é conhecido” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p. 39).

Na oficina “Olhar tátil”, proposta com base nas obras de Vânia Mignone, tem-se por “Regras do jogo”:

Os participantes deverão adentrar no ambiente com os olhos vendados, para que as mãos substituam os olhos e a fabulação se solte no desafio do contato cego com objetos familiares. Então, em frente a uma mesa repleta de objetos cotidianos – funil, jarra com formato de abacaxi, garrafa, rato de plástico, borrifador de água, desentupidor de pia, caixa de ovo, entre muitos outros objetos que habitam nosso dia a dia e que, de tão comuns, quase nunca são percebidos – o participante deverá escolher uma forma que lhe agrade. Sua mão e sua imaginação serão o seu guia. Após esse contato, as vendas podem ser retiradas e o desenho deverá ser realizado tomando como base as sensações que o objeto forneceu e a surpresa da sua existência visual. Aproximações estranhas com objetos comuns geram imagens muito interessantes (COELHO; VILLA, 2011, p 160).

Já as “Orientações de voo” sugerem que: “O participante deverá imaginar, antes de retirar a venda, a cor do objeto que está apalpando. Quanto aos materiais, os meios variados podem ser fornecidos, desde que ofereçam a possibilidade ao grupo de trabalhar com a linha e com a cor” (COELHO; VILLA, 2011, p 160). A frase guia na página seguinte: “com os olhos vendados, escolha um objeto e imagine a sua cor”. O foco durante essa mediação ficou resguardado ao olhar; subverter a ordem as coisas consideradas comuns por meio de uma percepção diferente da usual: o “olhar” tátil, a partir de provocações e com o uso das sensações.

Panofsky (apud Martins, 2005, p. 17) infere que por meio das mediações, levando em conta os recursos e objetivos primordiais que estão vinculados ao contexto artístico e cultural, é possível ampliar “[...] a leitura e a compreensão do mundo e da cultura”. O Rastro 13, intitulado de “Um elefante verde não existe, né? E uma das crianças replicou: existe sim! É só pintar”, expressa essa compreensão ampliada, assim como o Rastro 4 expressa a necessidade que os participantes conseguiram enxergar sobre a importância da Arte: “Não importa se você é engenheiro, médico ou arquiteto, a Arte é fundamental para sermos criativos diante das dificuldades que aparecem em nossos caminhos”.

A Figura 13 demonstra um dos resultados feitos por um dos participantes que usou o “olhar tátil” para desenhar um borrifador de água, percebendo o objeto de uma maneira diferenciada e sensível.

Figura 13 - Olhar tátil 1.



Fonte: Imagem do livro “Cartografias cotidianas”, 2011.

A figura 14 apresenta outros resultados da oficina em questão e mostra, também, a foto de alguns objetos utilizados na realização da mesma.

Figura 14 - Olhar tátil 2.



Fonte: Imagem do livro “Cartografias cotidianas”, 2011.

É possível reconhecer, também, observando as figuras 13 e 14, mesmo que apenas pelo resultado concreto da mediação, ou seja, essas representações do que os participantes realizaram na mediação, que existe a promoção de ações que transformam a maneira de o indivíduo enxergar, ou seja, transforma a sua percepção de mundo. O que permite ampliar esta visão por meio da sensibilidade e construindo conhecimentos, a partir de provocações feitas pelos mediadores, que demonstram ser grande parte do que se entende por mediação cultural na DaP. Favaretto (2007, p. 33) considera “as ações realizadas nas mediações culturais como táticas que materializam uma estratégia geral, que é social e cultural, através da arte – com a arte e não pela arte, simplesmente”.

Na oficina, “Não pode perder a linha”, proposta com base nas obras de Bettina Vaz Guimarães, as Regras do jogo são:

Há algumas folhas de papel sobre a mesa; em cada pedaço de papel existe a presença de alguns traços, bem poucos e sutis. Cada participante terá direito a uma folha de papel. Como regra geral, não se pode perder a linha. Há a possibilidade de desenhar, pintar, grafitar e manchar o seu pedaço de papel, mas a regra é clara: não pode perder a linha. Depois de pintadas, as folhas serão unidas, e então se revela a surpresa: a linha que não poderia ser alterada formou uma grande imagem. Assim, têm-se uma garrafa, um liquidificador, uma tesoura e um ferro de passar roupa – imagens constituídas de pequenas e distintas partes que foram trabalhadas pelos participantes. Mesmo um objeto simples pode render boas surpresas (COELHO; VILLA, 2011, p. 158).

As Orientações de voo da oficina foram: “Para realizar a atividade o propositor deverá, antecipadamente, juntar folhas de papel, considerando o número de participantes, e fazer o grande desenho que será revelado no final” (COELHO; VILLA, 2011, p. 158). A figura 15 ilustra o momento em que as crianças receberam, cada uma delas, o seu pedaço de papel com os traços existentes e, também, como foram compondo a pintura deles.

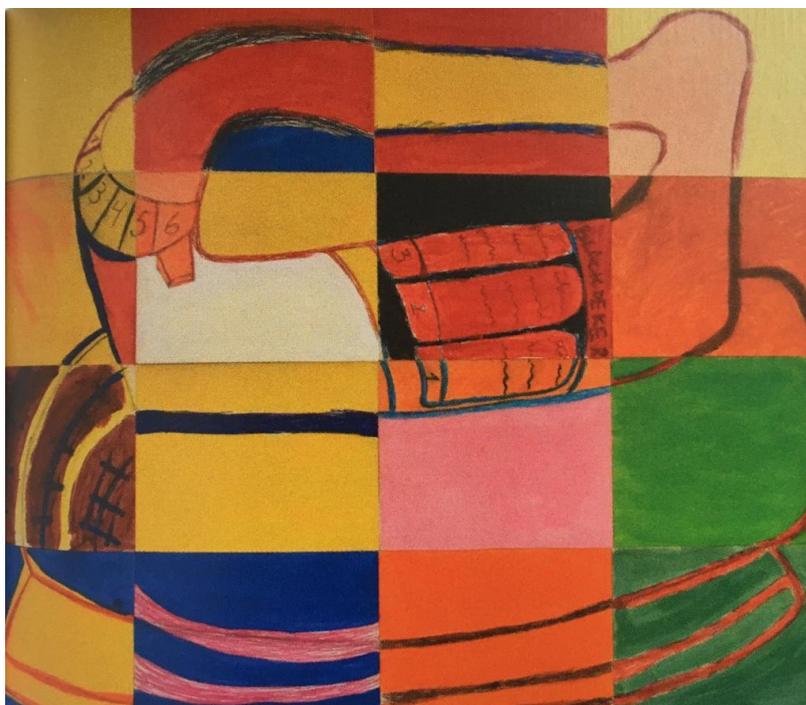
Figura 15 - Não pode perder a linha 1.



Fonte: Imagem do livro “Cartografias cotidianas”, 2011.

Na figura 16 é possível identificar como o trabalho individual de cada uma resultou em um enorme e lindo trabalho em conjunto, que eles nem imaginavam que iria surgir.

Figura 16 - Não pode perder a linha 2.



Fonte: Imagem do livro “Cartografias cotidianas”, 2011.

O trabalho acima (figura 16) que é apenas o exemplo de um dos trabalhos que os alunos fizeram a pintura e composição, revela um resultado incrível do que as crianças que participaram da mediação foram capazes de desenvolver, a partir das orientações dos

mediadores, da obra dos artistas, dos recursos utilizados e das constantes provocações feitas pelos mediadores. Neste sentido, retoma-se o conceito de mediação de Martins (2007) de “estar entre muitos”, pois a mediação vai além de ser meramente uma ponte entre o objeto artístico e o público, aludindo a importância da experiência individual e de comunidade:

[...] a própria ação mediadora, compreendida não como uma ponte entre quem sabe e quem não sabe, entre a obra e o espectador, mas como um “estar entre muitos” [...] nos coloca na posição de quem também há de viver uma experiência, estendendo-a aos outros, uma vez que a vivemos com intensidade (MARTINS, 2007, p. 07).

Tendo em vista a expressão de Martins (2007) sobre a mediação como “estar entre muitos” e as reflexões apresentadas sobre a caracterização das mediações, é possível compreender que as mediações culturais realizadas pela Divisão de Artes Plásticas de Londrina (DaP) identificam-se quanto ao perfil de mediação que vai além de ser uma ponte entre obra e espectador. As mediações culturais propostas e realizadas pela DaP contém em si um caráter diferenciado em relação ao objeto artístico e ao público que é recebido pela equipe no prédio da DaP, que é o local das mediações. Elas promovem uma relação aprazível com o aprender, ampliando a leitura de mundo e a compreensão cultural dos indivíduos que são ali “provocados” nas mediações, possibilitando afetações, construção de conhecimento e a humanização dos mesmos (SIMSON; PARKS; FERNANDES, 2001; PANOFSKY apud MARTIN, 2005).

O segundo material que este tópico se propõe a abordar, na caracterização das mediações culturais da DaP, é o catálogo 5 do Arte Londrina. Atualmente, o Arte Londrina é o principal meio de viabilizar exposições na DaP, que nos dias de hoje é “a única galeria de arte contemporânea da cidade que têm exposições regulares”, como explicitou o Chefe-DaP em entrevista concedida a este estudo. Por meio do Arte Londrina, como complementa, a DaP mantém um contato dialógico com a produção de Arte Contemporânea de todo o Brasil; explicitou, ainda, que foram recebidas inscrições da Argentina e da França no edital.

O catálogo Arte Londrina 5 foi primeiro dos catálogos a abordar questões relacionadas as mediações realizadas na DaP. Essa inclusão do tema no catálogo, que foi publicado no ano de 2017, demonstra como a mediação na DaP é de importância, pois se entendeu a necessidade de compartilhar sobre as mesmas até nos catálogos da organização. Diferente de como é abordado no Cartografias cotidianas, o Arte Londrina 5 apresenta uma seção chamada “Questões mediativas” após a exposição das obras de cada um dos artistas que fizeram parte da edição. No início do catálogo, em “O Arte Londrina e a partilha do mundo à parte”, explicita um pouco mais sobre essa relação das provocações com as obras e das intencionalidades das mediações da DaP:

Pode parecer que sim, mas não nos interessa simplesmente conectar a obra de arte com a vida do artista, esta questão não é tão simples. Interessa-nos o que a obra propõe de reflexão e as novas possibilidades para a percepção expandida do cotidiano de qualquer um, promovendo novas afetações. **Elaboramos perguntas, a partir da reflexão sugerida pelos trabalhos, que nos orientaram nas mediações.** Há uma checagem de alcance dos conceitos, um teste a respeito do que os visitantes sabem sobre um determinado assunto, como se abrem para serem afetados (VILLA et al, 2017, p.p. 16-17, grifo da autora).

O excerto revela uma característica muito importante das mediações da DaP: elas acontecem, a princípio, por meio de “provocações”, com a utilização de perguntas previamente formuladas, com conceitos importantes implícitos, e outras que surgem no momento das mediações. Os mediadores suscitam perguntas relacionadas as obras dos artistas e isso estimula e encaminha a alcançar os objetivos de cada mediação, que podem ser variados. Esta ação, que é constante nas mediações, é encarada, então, como parte do processo de mediação, compondo o ciclo das etapas da mediação.

Além dos caminhos que se percorre para que aconteçam as mediações da DaP, que foram abordados até o momento, baseando-se em exemplos, excertos e resultados, é importante, também, compreender alguns pontos conceituais que norteiam as ações da DaP enquanto Galeria/Espaço Cultural e, conseqüentemente, as mediações que lá acontecem. No catálogo do Arte Londrina 5, que é o resultado da quinta edição de um evento que existe anualmente na DaP, podem ser apercebidos alguns destes pontos. Sobre a importância da participação da sociedade na elaboração da cultura, por exemplo:

Posto que a importância da participação de todos na elaboração da cultura é fato, a consciência deste processo pode não ser. Muitos se sentem excluídos ou não entendem que a posse destes conteúdos não está restrita às instituições ou aos iniciados, tendo em vista a necessidade de interação permanente que justifica sua existência, sendo mesmo sua razão de ser (VILLA et al, 2017, p. 37).

É possível identificar a consciência de Villa et al (2017) no que diz respeito a elaboração da cultura e a necessidade de que esta seja feita por todos, sem excluir ou restringir a um certo tipo de público. Os conteúdos, citados no excerto acima, são relativos aos objetos artísticos e culturais, que são patrimônio de todos, ou seja, os conteúdos que esses objetos contêm e, também, os conteúdos que podem ser suscitados a partir dos mesmos. O que acontece, então, nas mediações, é que todos estes conteúdos são colocados disponíveis a quem participa do processo mediativo e, também, a quem também oportuniza esses momentos de mediação (a equipe da DaP, os mediadores, o diretor, por exemplo). E todos fazem parte de um propósito muito maior que tem relação direta com a produção e difusão cultural, por meio dos objetos artísticos.

Existe, então, a

Interação e articulação das obras a partir de afetações próprias, aproximando-se de outras informações disponíveis, promovem um redimensionamento das distâncias entre arte e vida. Retiram as obras de sua aparente paralisia nas paredes ou nos espaços expositivos e promovem sua atualização tanto quando a do sujeito que entre em seu território de possibilidades (VILLA et al, 2017, p. 37).

O catálogo do Arte Londrina 5, em questões de estrutura, apresenta três momentos em que aborda as chamadas “Questões mediativas”, sempre após a apresentação da exposição. Sendo assim, são, também, três exposições, a saber: “O teu corpo é luta”, “Pela estrada e fora” e “As coisas escoram tortas”. Debater sobre cada exposição não faz parte das delimitações deste estudo. Sendo assim, serão abordadas apenas as “provocações”, ou seja, as perguntas que são expostas nos momentos das Questões mediativas da exposição I e II (O teu corpo é luta e Pela estrada e fora).

A primeira exposição se chama “O teu corpo é luta” e a figura 17, abaixo, refere-se a mesma.

Figura 17 - Exposição “O teu corpo é luta”.



Fonte: Site da DaP, 2017.

A seguir, são partilhadas algumas das provocações que são parte das Questões mediativas relacionadas a exposição em perspectiva, como: “como seu corpo se conecta com o outro?; “o teu corpo tem cor?;” você imagina movimentos/capacidades impossíveis para o seu corpo?; “a sua opinião sobre seu corpo é sua?;” “seu corpo é lugar de passagem ou de permanência?;” “que sentimento mora na sua barriga?;” “existe algum monstro dentro de você?;” “como corpos individuais podem constituir um único corpo social?;” “pra que serve o

seu corpo?"; "quantos corpos você tem?"; "em que momento o seu corpo rela no do outro?"; ou "quanto seu corpo aguenta?".

Todas essas provocações possibilitam suscitar nas pessoas reflexões e sentimentos que, se não fossem pela existência da obra de arte, não seriam suscitados. Como pode ser observado, as perguntas perpassam por campos muito importantes da vida dos seres humanos; questões sociais, de estética, psicológicas, sonhos, de conexão, de compreensão de si e do outro. São essas provocações que nortearam as mediações e que são vitais no processo de elaboração cultural e de relação dos indivíduos com o contexto a que pertencem, bem como ao mundo que habitam e o que habita dentro destes.

A segunda exposição é chamada "Pela estrada e fora" (representada na figura 18, abaixo) e tem como provocações partilhadas no catálogo as seguintes perguntas: "existe uma cor que só você vê?"; "quantos caminhos você consegue imaginar até a sua casa?"; "sua vida tem trilha sonora?"; "o que torna as coisas bonitas?"; "o que você sente quando as coisas desaparecem?"; "você encurta caminhos?"; "da sua janela você observa o espaço sideral?"; "qual caminho você mais faz?"; "você já se perdeu?"; "você já transferiu sentimentos para um objeto?"; "você já achou algo de valor na rua?"; "o que você sente quando vê algo sendo destruído?"; "quão longe você já foi?"; e, como as provocações existem em forma de proposição também, "imagine ir até o mesmo lugar de trem, de navio, de avião e a pé".

Figura 18 - Exposição "Pela estrada e fora".



Fonte: Site da DaP, 2017.

É possível observar que as provocações tendem a fazer com que quem participa desse processo de mediação reflita sobre as coisas que são consideradas importantes e caras a todo o ser humano, mas, que, em geral, são deixadas de lado ou afastadas do cotidiano. Também é possível notar que, independente do grau filosófico, psicológico ou mesmo trivial, as perguntas podem ser feitas para crianças de 5 anos até adultos de 50 e, com certeza, as respostas serão diferentes, porém, a relevância delas para a vida de cada indivíduo é o que conta na mediação, pois, mesmo sendo um processo coletivo (onde há a necessidade de um objeto e do mediador), ele é extremamente individual.

Há de se compreender, porém, que este processo é prioritariamente social e cíclico, visto que começa pela obra de arte, passa ao mediador, chega no público – e aí reside a transformação – para então voltar a sociedade. Jung (1981, p. 164) trata deste conceito, pautado na universalidade e, sobre isto, expõe: “[...] na medida em que o indivíduo humano, como unidade viva, é composto de fatores puramente universais, é coletivo e de modo algum oposto à coletividade”.

A partir dos aspectos relacionados e das características elencadas foi possível compreender mais intimamente sobre o perfil das mediações culturais que são realizadas na DaP. Reconhecem-se características e etapas que sugerem que existe um ciclo pré-definido, também de construção de conhecimento, a partir de como as mediações acontecem. Esta investigação, especificamente, é apresentada no subtópico final da pesquisa, que aborda o Ciclo de GC das Mediações Culturais da DaP e suas particularidades.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISES DOS RESULTADOS

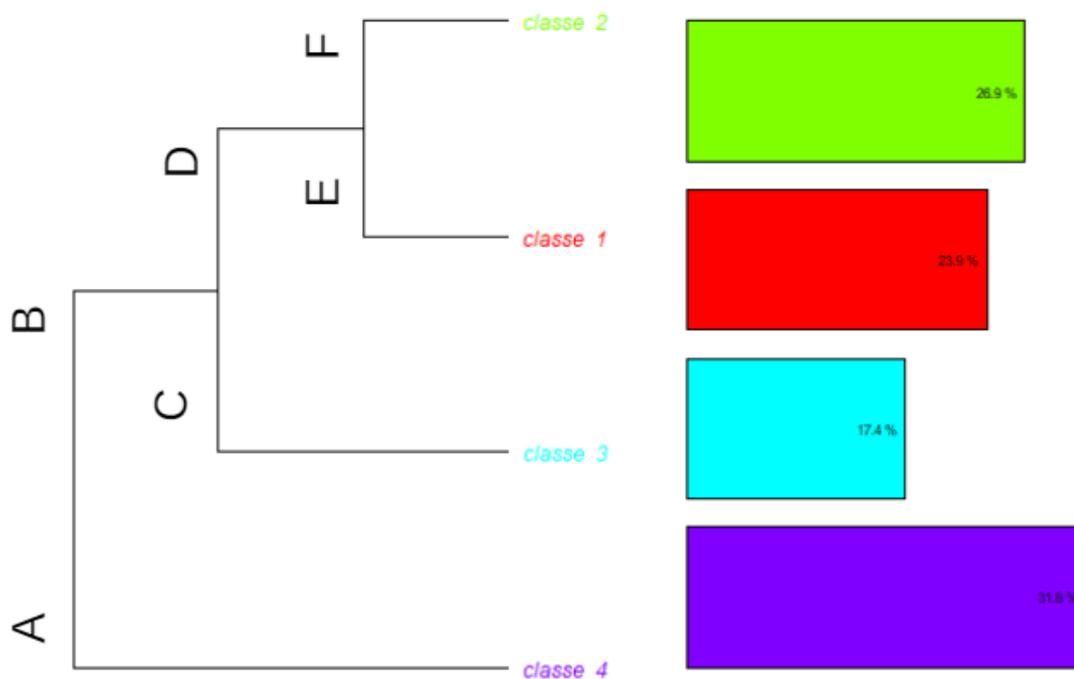
Esta seção é reservada à apresentação dos dados e às análises realizadas dos resultados da pesquisa.

5.1 ANÁLISES DAS ENTREVISTAS

Nesta seção são apresentados os resultados da pesquisa no viés qualitativo com a utilização da análise dos dados das entrevistas semiestruturadas realizadas com os sujeitos participantes (Chefe-DaP; Mediador 1; Mediador 2; e Mediador 3), com o emprego do software Iramuteq, que colaborou para a análise dos dados. São abordados temas específicos identificados como primordiais para esta pesquisa, aprofundando as análises possibilitadas a partir dos dados do Iramuteq.

A partir da análise do corpus textual, o Iramuteq, por meio do método de Reinert de Classificação Hierárquica Descendente (CHD), tornou-se possível identificar quatro classes e dois subcorpus (A e B), seguidos por suas ramificações (C e D) e subdivisões (E e F), como pode ser observado na figura 19. É possível observar na figura 19 o diagrama de classes, ou seja, as classes encontradas no corpus da pesquisa e suas respectivas ramificações. Foram encontradas quatro classes identificadas nas cores verde, vermelha, azul e roxa, que foram nomeadas, respectivamente, como: Perfil da mediação (classe 2); Mediação (classe 1); Mediador DaP (classe 3); e Obra de arte (classe 4).

Figura 19 - Dendograma de classificação pelo Método Reinert.



Legenda:

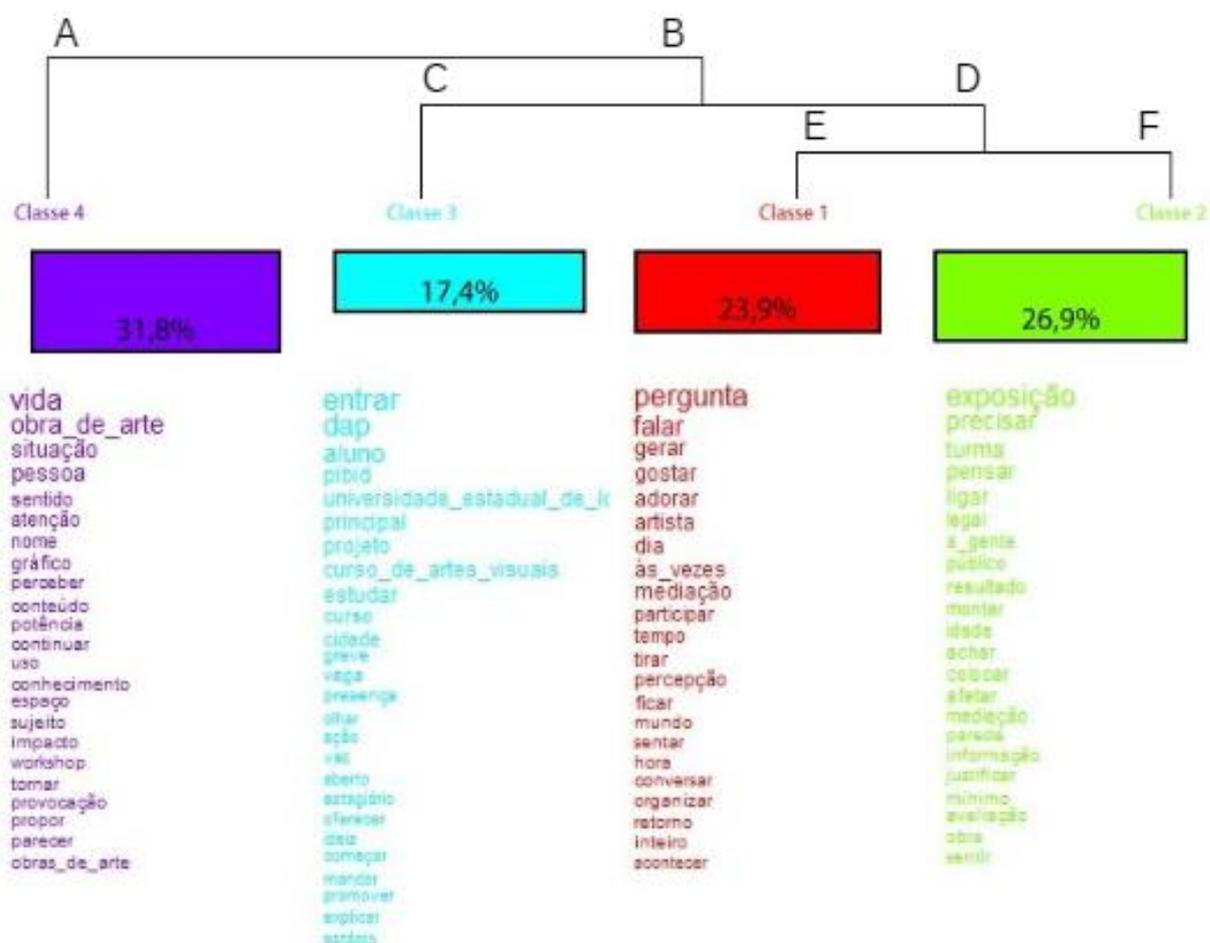
■ Obra de arte
 ■ Mediador DaP
 ■ Mediação
 ■ Perfil da mediação

Fonte: Elaborado pelo *software* Iramuteq com dados da pesquisa, 2018.

A utilização do Iramuteq possibilitou com mais facilidade identificar as categorias existentes no corpus textual, que é uma das fases mais importantes da Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Tal análise permitiu, também, reconhecer a categorização inicial, intermediária e final, também constituintes no método de Bardin (2016), a partir dos dendogramas, em que evidenciam a hierarquização e as ramificações presentes nas classes.

O Dendrograma apresentado na figura 20 expressa a análise quanto as classes identificadas, que exhibe as palavras pertencentes a cada classe e as relações entre as classes, com base na força e ocorrência das palavras no corpus textual. Em seguida, apresentam-se as leituras da figura 20, utilizando aspas simples para identificar as palavras que o Iramuteq apresentou como pertencentes a cada classe definida.

Figura 20 - Dendrograma de classificação de classes.



Legenda:

■ Obra de Arte ■ Mediador DaP ■ Mediação ■ Perfil da Mediação

Fonte: Elaborado pelo *software* Iramuteq com dados da pesquisa, 2018.

A partir das duas figuras 19 e 20 é possível observar a existência das quatro classes, sendo que as palavras elencadas na figura 20 apresentam a relação conceitual em cada classe e, também, uma relação hierárquica na associação das mesmas.

A **classe 1 (em vermelho)** foi categorizada como “Mediação” e remete ao ato da mediação e seus desdobramentos, ou seja, aspectos de como acontecem as mediações na DaP: entende-se que a ‘pergunta’ é o que vai nortear a mediação como expressa o Mediador 2, conforme a narrativa, “não existe um modelo de mediação, existem possibilidades, sempre uma pergunta começa e vamos chegar em algum lugar com isso [...] toda pergunta pode ser o começo de uma mediação” e então, a partir dessa pergunta existem as ‘falas’ dos participantes que ‘geram’ discussões sobre as obras, sobre se ‘gostam’ do que veem ou não, sobre o ‘artista’ e suas intenções e resultados.

O importante nestas intervenções de mediação é ‘participar’ e, a partir dessas provocações (como narram os mediadores e o Chefe-DaP), existe a possibilidade dos mediadores desenvolverem, a partir das obras, a ‘percepção’ de ‘mundo’ das pessoas. Isto está relacionado com a razão de ser da DaP, que como aponta o Chefe-DaP, a razão de ser da DaP está “em uma situação propositiva de fazer com que as pessoas se interroguem o quanto arte pode ser conhecimento”. Por fim, existe um momento de encerramento para ‘sentar’ e ‘conversar’ sobre o que ocorreu na ‘mediação’, e esse é um momento muito importante, pois, pode ser o momento final de obter o ‘retorno’ das mediações, por meio do diálogo, assim como ele também pode ‘acontecer’ com a realização de uma oficina, como expressa o Chefe-DaP “às vezes o retorno é uma produção, às vezes vai gerar um objeto ou uma outra coisa além desse diálogo”.

A **classe 2 (em verde)** nomeada “Perfil da Mediação” compreende as palavras que relacionam o perfil de como devem ocorrer as mediações da DaP, nela encontram-se as palavras como: ‘exposição’, ‘turma’, ‘pensar’, ‘público’, ‘resultado’, ‘idade’, ‘afetar’, ‘informação’, ‘avaliação’, ‘obra’ e ‘sentir’; que permitem interpretar, com base no corpus, as orientações para que sejam realizadas as mediações. Tais caracterizações são apresentadas e reconhecidas a partir das ‘exposições’ que a DaP promove. Geralmente com ‘turmas’ escolares, que são o grande ‘público’, mas, também, com ‘público’ em geral.

A DaP tende a focar sempre no ‘resultado’ das mediações, pois acreditam no impacto que elas proporcionam. A ‘idade’ é um fato que norteia as mediações, pois, elas são pensadas com base na faixa etária e o que norteia, de fato, todas as mediações, é a ‘afetação’. Também devem ser compartilhadas com os participantes ‘informações’ gerais sobre a DaP e seu papel, esta é a parte de apresentação do espaço. O Perfil da Mediação (classe 2) gera, por fim, uma ‘avaliação’, que são as formas de se obter um retorno quanto a ação dos mediadores nas mesmas, como se caracterizou o trabalho e a abordagem. Tudo isso deve ser feito a partir da ‘obra’, sendo um aspecto importante para os mediadores verificar o ‘sentir’ de tudo o que ocorre na mediação. Ou seja, se o que está sendo feito está gerando alguma afetação, se houve o desenvolvimento da percepção dos participantes ou se eles, de fato, conseguiram ser sensibilizados a partir das proposições e provocações.

Já a **classe 3 (em azul)**, intitulada de “Mediador DaP”, refere-se ao seu processo necessário para se tornar mediador na DaP, essa percepção aparece por meio de palavras como: ‘entrar’, ‘aluno’, ‘universidade estadual de londrina’, ‘curso de artes visuais’, ‘vaga’, ‘estagiário’ e ‘estágio’. Para se tornar mediador na DaP, como ‘estagiário’ da organização, deve-se participar de um processo seletivo para conquistar a ‘vaga’ e um dos requisitos é ser

‘aluno’ de ‘artes visuais’ da ‘universidade estadual de londrina’. Essa classe também apresenta algumas ações do mediador da DaP, que são identificadas nas palavras: ‘olhar’, ‘ação’, ‘aberto’, ‘ideia’, ‘promover’ e ‘explicar’. O mediador deve ter um ‘olhar’ atento nas mediações, tanto para a sua ‘ação’, quanto para o público, ele deve estar ‘aberto’, desenvolvendo ‘ideias’, para conseguir promover o que é proposto nas mediações. Um dos recursos muito utilizado pelos mediadores deve ser a ‘explicação’ da obra, mas, na DaP, há sempre a preocupação de ouvir o público e não apenas falar das obras, é assim que constroem o diálogo a partir das provocações.

Sobre estas ‘provocações’, o Chefe-DaP explicita que “com provocações muito elaborada e materiais às vezes muito simples e baratos as pessoas vivenciam coisas de uma maneira criativa que elas não fariam em outra situação”.

Um fator interessante, ainda em relação a classe 3, sobre os mediadores da DaP, que é explicitado pelos três mediadores, é que nenhum deles têm formação específica para atuarem como mediadores, nem na grade curricular do curso que eles fazem que é Artes Visuais. Todos são mediadores e estagiários da DaP, e no exercício de sua atuação vão reconhecendo-se enquanto mediadores, como é narrado nas entrevistas.

[...] não tenho uma formação especializada. Agora eu tenho experiência, mas formação em si não. No curso a gente não tem uma disciplina que trabalhe mediação, que trabalhe curadoria, então essas coisas não acontecem lá na UEL, na graduação. Então acho que isso justifica ainda mais a existência da DAP, sabe? A DAP é esse espaço que a gente tem pra conhecer e atuar dessas formas. [...] sinto que agora eu me reconheço como mediador. [...] a cada mediação que você faz é, assim, transformador, sua vida para por um instante! É muito legal. Eu quero continuar trabalhando com isso, sabe... (Mediador 1).

Formação especializada, um curso de mediação não. A mediação em si, principalmente quando você começa a frequentar como estagiário ou como algum participante contribuinte, é meio que um processo. Você entra como estagiário, mas na verdade você é mediador, então essa é a função (Mediador 2).

É possível observar na fala do Mediador 1, que atuou na função por quase dois anos, a significância que ele enxerga das mediações na vida das pessoas e, também, na própria vida dele. Um diferencial que pode ser enxergado na DaP, como um todo, é o amor e a excelência com que a equipe trabalha para as coisas acontecerem da melhor e mais significativa forma. Isso pode ser facilmente identificado na narrativa dos entrevistados, mesmo dos mediadores 2 e 3, que na época da entrevista estavam apenas começando as suas caminhadas como mediadores da DaP. Ao longo da entrevista é possível perceber na narrativa deles (Mediador 2 e 3), também, a consciência das mesmas sobre o quanto consideram importantes as mediações.

Nota-se também, na narrativa dos entrevistados, a relevância da atuação dos mediadores, por meio do estágio ofertado pela DaP, no que diz respeito a formação dos mesmos.

Como pode ser analisado, o Mediador 1 ressalta, ainda, que essa é uma das justificativas que evidenciam ainda mais a necessidade da existência da DaP, bem como é possível notar, por meio da fala do Mediador 2, que realizar as mediações na DaP exige um processo, então, é no exercício das funções de mediadores que estes vão aprendendo e aperfeiçoando as ações, com base nas diretrizes da organização.

O Mediador 1 narra, também, ainda sobre a questão de ser mediador na DaP, sobre uma noção essencial que o mediador deve ter em mente: sobre as possibilidades que a obra de arte contém, que existem várias maneiras de ‘acessar’ o conteúdo da obra de arte, e de como é importante saber trabalhar essas possibilidades com diferentes faixas etárias, pois “[...] o trabalho de arte te possibilita muita coisa e, eu como mediador, ter consciência disso é fundamental”.

É possível compreender também, a partir da narrativa do Mediador 1, que além de ser importante levar em consideração a faixa etária do público, esse é um fator característico da DaP; que adapta a linguagem de acordo com o público e, também, a abordagem que é feita em conjunto com a obra. Esse fato é importante ao contexto das mediações, pois, revela a preocupação da DaP em aproveitar ao máximo a construção de conhecimento que pode ser desenvolvida a partir da obra de arte, isso constantemente enriquece o processo.

Sobre a postura dos mediadores, os dois excertos abaixo explicitam um pouco do que o Chefe-DaP tenciona por parte dos mediadores.

Mas o que eu digo que é uma coisa importante para o mediador é uma coisa assim (tem que relativizar o sentido da palavra agora) mas, é que ele seja metido! Ele tem que ter um interesse genuíno em ser alguém manipulando esses conteúdos, sabe? Querendo receber pessoas, querendo provocá-las dentro de um conhecimento que ele tem a respeito das obras, de querer um contato efetivo com os seres humanos, curioso a respeito da curiosidade alheia, provocador da curiosidade alheia. [...] há mediações em que o resultado está no diálogo, e é uma escolha do mediador, e eu permito que isso aconteça. Então, não tem um fato físico, não tem uma pintura, um objeto qualquer. Só que eu fico insistindo para que eles tentem isso, porque nosso espaço é muito bacana e tem material. [...] como a gente não vai fazer uso disso? E um uso inteligente! [...]. Então eu insisto, como Chefe- DaP, que haja a construção de alguma coisa. E às vezes o mediador prefere fazer e às vezes ele prefere não fazer. Aí é uma escolha que tem a ver com perfil (Chefe-DaP).

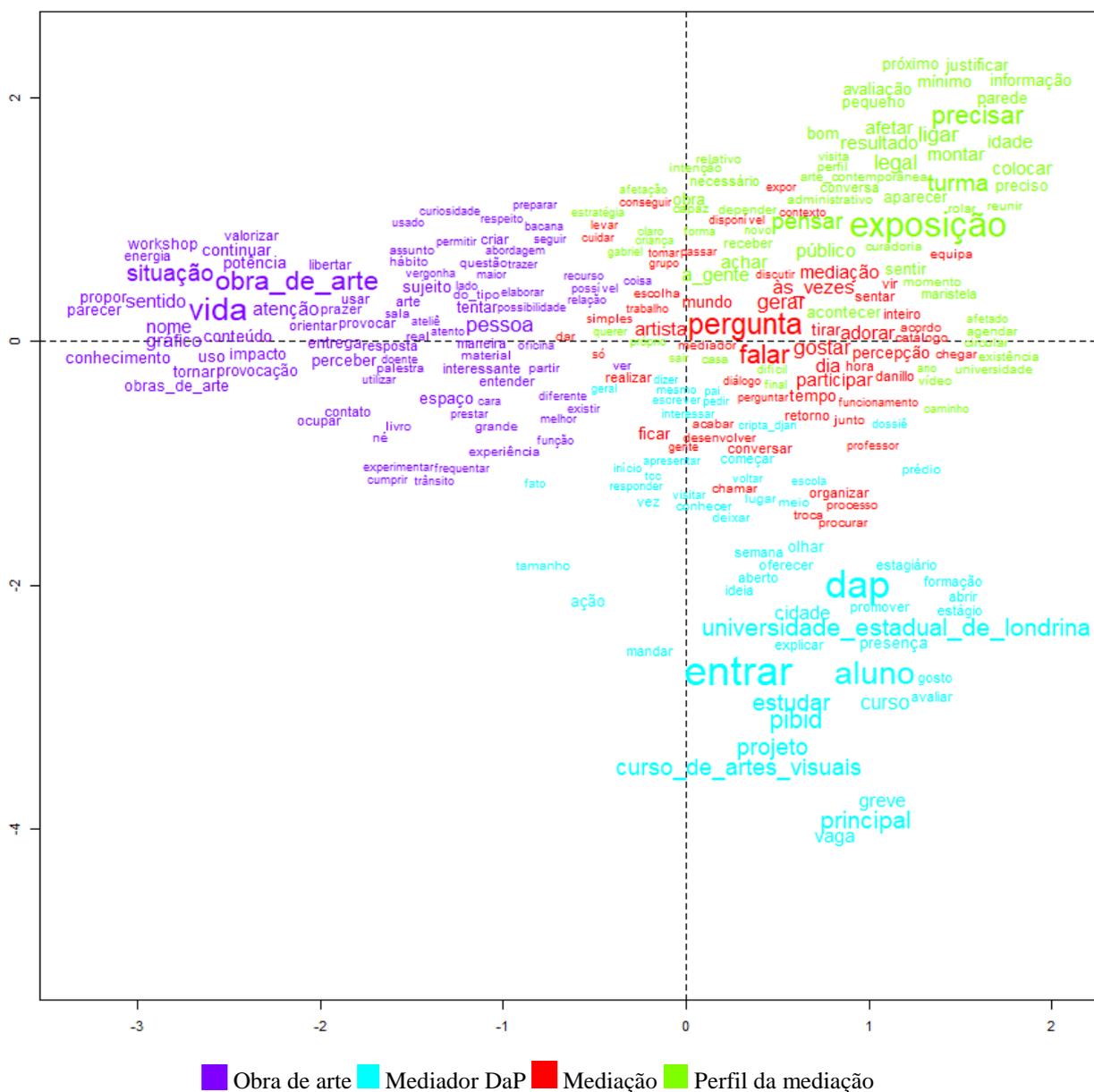
O Chefe-DaP explicita como os mediadores devem se portar sem timidez diante do público e das obras e sobre a importância de que façam uso dos recursos existentes na DaP para que haja a elaboração de materiais por parte do público, muito embora ele entenda que existem resultados que se resumem em diálogos muito importantes na mediação. Em momento posterior, o Chefe-DaP também narra sobre como ele acaba, durante as atividades do Arte Londrina, que é o principal meio de viabilizar as exposições, fazendo uma mediação com os

próprios mediadores, o que é muito interessante para a formação deles enquanto mediadores atuantes na DaP: “eu fico provocando, do tipo: “Em que sentido isso vai ser usado? De que tamanho isso vai ser feito? Quais materiais você tá pensando em usar?” [...] pra que seja maior, gaste os materiais, pra que pense o espaço maior possível, a circulação maior possível” (Chefe-DaP).

A última classe, **a classe 4 (em roxo)**, “Obra de arte” aborda justamente a questão do objeto de conhecimento das mediações: as obras. É somente a partir das obras que ocorrem as mediações. Algumas palavras desta classe são: ‘vida’, ‘obra de arte’, ‘pessoa’, ‘sentido’, ‘atenção’, ‘perceber’, ‘conteúdo’, ‘potência’, ‘uso’, ‘conhecimento’, ‘sujeito’, ‘impacto’ e ‘provocação’. As palavras expressam a característica intrínseca quanto uma relação da ‘obra de arte’ com a ‘vida’ das ‘pessoas’ e, também, como a mesma envolve o ‘sentido’ dessas pessoas. Por meio da ‘atenção’, que é direcionada pelos responsáveis da mediação, é possível ampliar a ‘percepção’ de mundo do público, a partir dos ‘conteúdos’ presentes na obra, ou seja, os participantes fazem ‘uso’ da obra como ‘potência’, pois ela é objeto de ‘conhecimento’, e esta dinâmica de construção de conhecimento proporciona ‘impacto’ na vida dos ‘sujeitos’. Um recurso muito importante utilizado pela DaP são as ‘provocações’, que são perguntas feitas aos participantes, com base nas obras e no objetivo de cada mediação, que possibilitam diálogos, percepções e, conseqüentemente, afetações.

A figura 21, que se refere a Análise Fatorial de Correspondência (AFC) das quatro classes identificadas, considera a frequência de incidência de palavras e evidencia as proximidades entre as classes:

Figura 21 - Análise Fatorial de Correspondência.



Fonte: Elaborado pelo *software* Iramuteq com dados da pesquisa, 2018.

A partir da análise por correspondência (figura 21), é possível compreender a relação intrínseca entre as classes 1 – Mediação (vermelho), 2 – Perfil da mediação (verde) e 4 – Obra de arte (roxo), com a classe 1, que representa a Mediação, bem no âmago de todas as outras. É possível observar que o perfil de mediação e classe Mediação estão relacionados por diferentes termos, representando as práticas da DaP, enfatizando a necessidade de ser reconhecido o ciclo da GC nas intervenções, pois há uma relação entre o processo e as pessoas envolvidas. Tal relação explicitada, na mesma figura, ao ser observado que a classe 3 – Mediador DaP (azul) também se aproxima das Classes 1 e 2, no que diz respeito as ações do mediador.

Portanto, o processo de mediação é composto, em sua especificidade, neste estudo, pela relação que existe entre a mediação, o perfil de mediação e o mediador, ou seja, existe uma correlação entre o que se quer ou como se caracteriza o processo, suas particularidades e seus objetivos com a abordagem realizada pelo sujeito responsável por mediar.

No entanto, na Classe 4 (Obra de arte) nota-se que a independência da classe advém do reconhecimento de que a obra de arte é uma referência para todo o processo de mediar, mas não é com o grupo (que identifica as outras 3 classes), e sim é o objeto de conhecimento. Logo, seu distanciamento pode ser analisado no viés de que a obra de arte é um recurso possível proporcionar a mediação em si e a ação dos mediadores.

A proximidade das Classes 1 (Mediação), 2 (Perfil da Mediação) e 3 (Mediador DaP), faz referência ao alinhamento que deve existir entre o perfil de mediação que é definido pela DaP, tendo em vista o discurso da obra de arte enquanto objeto de conhecimento e como essas mediações, de fato, acontecem. Por outro lado, a Classe 3 (Mediador DaP) se afasta no que se refere ao modo de como se tornar um mediador na DaP, pois trata de questões relacionadas ao processo seletivo para se tornar mediador na DaP enquanto que outros termos que se aproximam às outras classes referem-se ao perfil também do mediador na relação entre o perfil existente de mediação da DaP e como a mediação deve ocorrer. Observa-se, por outro lado, ao centro da integração das Classes Classes 1 (Mediação), 2 (Perfil da Mediação) e 4 (Obra de arte), que a vinculação ocorre por meio de palavras como: ‘possível’, ‘relação’, ‘querer’, ‘próprio’, ‘recurso’, ‘escolha’, ‘trabalho’ e ‘artista’. Vincula-se, assim, que o processo de mediação, a ação de práticas mediativas na DaP estão envolvidas nas aproximações entre a obra de arte e o perfil de mediação.

Neste sentido, da relação das Classes 1 (Mediação), 2 (Perfil da Mediação) e 3 (Mediador DaP), que estão a todo momento em confluência nas entrevistas, percebe-se, por meio das narrativas dos entrevistados que, de fato, existe um ciclo que é pré-estabelecido por eles mesmos no que se refere a mediação. Os mediadores 2 e 3 expressam, inicialmente, que existe um caminho a seguir desde quando o público entra no prédio da DaP para a mediação.

[...] na última mediação como eram crianças muito novas a gente já pensou em obras específicas para elas verem. Elas não passaram por todas as obras, então, depende do público. As crianças mais novas a gente já foi levando para obras as que a gente tinha pensado, pra elas não cansarem também, porque eram muito pequenas. Então meio que o caminho é pensado para eles, o público (Mediador 2).

E a narrativa do Mediador 3 concorda com a do Mediador 2 quando explicita que “Depende da mediação, do público, do que a gente está expondo” (Mediador 3). As narrativas

possibilitam compreender que o caminho é pensado de acordo com o público, que é uma especificidade da mediação, pois, pode variar de acordo com a faixa etária do público, como os mediadores explicitam e exemplificam em suas narrativas.

Existe, então, um caminho que é percorrido pensado antes e que é percorrido durante a mediação. Entretanto, no que diz respeito ao ciclo que a equipe considera que exista, são apresentados, pelos mediadores e pelo diretor, outros aspectos que identificam ações cíclicas, ou seja, que permitem analisar o processo de mediação (antes, durante e/ou depois) como um ciclo, de fato. Estes aspectos estão todos relacionados a seguir, por meio das entrevistas, e são analisados, em seguida, para clarificar o que cada um considera sobre o assunto e, também, ponderar sobre o mesmo, investigando mais profundamente, visto que é o principal foco de investigação deste estudo.

Sobre o tema, o Chefe-DaP narra que as grandes marcações (do início do ciclo) são as curadorias.

Vão vir as curadorias e a gente vai ter que pensar o trabalho dos artistas. **Daí nós vamos ter que discutir um pouco pra pensar qual será o caminho das mediações.** Depois acontece tudo e daí nesse tudo é tudo mesmo: vão ser feitas as mediações, as avaliações vão acontecer no contínuo...[...]. **O ciclo começa lá quando os artistas foram selecionados** (referindo-se ao processo da curadoria). Daí os mediadores vão poder entrar em contato com todos os materiais que os artistas mandaram pra gente nos dossiês deles. Então esse mediador vai estar estudando aí. Depois a gente senta e conversa sobre esses trabalhos, o que a gente tá entendendo que tá sendo proposto ali, que tipo de abordagem a gente pode fazer, para que lado nós vamos e como vamos. As turmas que idade terão. Se adaptações vão ser necessárias, quais serão. Porque no geral as adaptações são em função de um discurso. Mas não do material, necessariamente. O material pode ser o mesmo para criança e para adulto, depende do uso que você faz disso. **E aí eles vão fazer a mediação. Na mediação eles podem sentir na provocação da turma, pelo que elas me devolvem, que ela precisou ser adaptada totalmente durante a mediação. Então adapta a mediação. Depois que adaptou a mediação e aplicou a mediação e assimilou um pouco o que acontece ali, volta para uma mediação que eu quero saber o que aconteceu.** E as vezes efetivamente por curiosidade minha, porque eu quero saber o que aconteceu, e as vezes é pra ver como que o próprio mediador elaborou aquilo que aconteceu. **E ainda dentro da própria mediação, no ciclo que eu estava pensando, tem uma recepção destas pessoas, uma apresentação mínima do mediador, apresentação da DAP, pensar um sentido de orientação que seja bacana para aquela exposição.** No geral, a gente diz, deixe as pessoas serem afetadas primeiro e depois você entra. Porque elas devem ter autonomia para terem as próprias afetações e conduzir as próprias percepções como elas quiserem. Não fazer isso e **aí entra a interferência do mediador, provavelmente uma interferência com diálogo e se gera uma oficina, uma oficina e diálogo depois, pra gente avaliar as percepções e todo mundo poder dizer junto o que aconteceu ali.** Isso é mais ou menos um “modelão” e que ele pode mudar de acordo com as necessidades do mediador. E sempre pode ser adaptado. Conforme cada. A história é sempre tentar manter a energia, a vontade de estar fazendo aquilo, a máxima possível. Então se foi e deu errado e era um plano. Porque você vai voltar naquele plano que não aconteceu? Se foi uma coisa muito mais importante no meio da mediação, uma pessoa conhece o artista que tá expondo e quer falar um fato específico sobre aquela figura. Ou.... Tem uma produção específica que se relaciona com aquilo. A gente vai ouvir. **Então ela vai ser adaptada cada vez.** O professor é amigo de quem tá expondo e gostaria de participar com uma fala. Vai ser adaptada [...] (Chefe-DaP, grifo da autora).

A narrativa do Chefe-DaP permite ter a percepção de que, para ele, as grandes marcações. O início do ciclo, então, que refere as mediações, começa com a curadoria (das exposições que acontecem da DaP), que é o momento em que são pensadas as exposições, ou seja, o trabalho dos artistas, já surgem ideias e abordagens para mediação. Depois existe um segundo momento de pensar especificamente nas mediações, que se compreende como um Refinamento, quando se pensa nas etapas do Ciclo de Meyer e Zack (1996), em que se define a abordagem, o caminho, a faixa etária, os materiais e adaptações necessárias.

Após isto, existe um outro aspecto identificado quanto ao momento da mediação, de fato, onde existem as provocações, as adaptações pensadas constantemente tendo em vista as percepções e necessidades (que se compreendem a constante Renovação, para melhoria das mediações, que existe e também faz parte dos processos do Ciclo de Meyer e Zack), o caminho feito, a afetação e o resultado, em forma de oficina ou diálogo. Entende-se, então, que existem dois grandes momentos: o da curadoria e o da mediação e, então, quando se finalizam as exposições, começa um novo ciclo a partir de uma nova curadoria.

A partir da narrativa do Mediador 1, entende-se que este ciclo começa já no momento em que são colocados os editais do Arte Londrina no ar.

Elas começam no momento em que a gente coloca os editais no ar. O edital chega, você recebe os trabalhos, as exposições começam a ser montadas e a mediação começa naquele momento. [...] eu começava a pensar – não que a mediação já não estivesse acontecendo – mas tá, na quinta feira eu vou receber uma turma de 20 alunos do sétimo ano. **Tá, qual a idade desses alunos? Qual exposição que tá aqui? Quantos trabalhos eu tenho? Como vai ser essa mediação, eu quero falar de um trabalho específico? Quero falar de dois? Quer que eles me falem um momento qual o trabalho que mais afetou eles? [...] A mediação aqui ela não tem lei, ela não é regrada. É o que eu te falei. A gente quer o mínimo de afetação. [...] Mas tem mediações que o resultado é uma conversa. Então não precisa de um produto final concreto pra justificar o acontecimento.** Às vezes você entra em círculo com essas crianças e senta e essa conversa é tão prazerosa que a mediação é aquilo! Então não preciso de algo pra dizer que ela aconteceu. Sempre que eles chegam eu gostava de apresentar e explicar o que é a DAP, né, explicar o que é a UEL. Muitos alunos da rede estadual não sabem o que é a UEL, não tem noção do que é uma universidade, de que ela é gratuita. Às vezes chegava gente do ensino médio e eu perguntava: você vai prestar vestibular? E me respondiam que “não, não tenho dinheiro”. Ai eu respondia que é de graça estudar na UEL e eles me olhavam com cara de espanto. Então, assim, é bizarro como a coisa se dá. Então por isso a gente sempre tem que explicar também o que é a DAP. E no final da mediação, também, como a gente não tem catálogos pra todo mundo, eu gostava de sortear catálogos. Eu falava “, libera 4 catálogos que eu vou sortear 3 e dar um pra professora colocar na biblioteca da escola, pros alunos terem acesso a esse material.”. **Então assim, ritual com regrinha não existe, a mediação vai se dando assim, de quando eles chegam e são apresentados** (Mediador 1, grifo da autora).

Durante a narrativa do Mediador 1, também é possível identificar os dois momentos citados pelo Chefe-DaP (da curadoria e da mediação), mesmo com elementos diferentes do que

os citados pelo Chefe-DaP, pois, tudo se complementa e está conectado pela curadoria. Para o Mediador 1, considera-se que a mediação se inicia quando os editais são colocados no ar, que é como serão adquiridos os conhecimentos, na forma de dados e informações (etapa da aquisição no Ciclo de Meyer e Zack), ou seja, as obras de arte dos artistas que são selecionados para as exposições e que passam pela curadoria. O Mediador 1 entende o segundo momento que também especifica: o momento da mediação que, para o mediador, começa quando o público chega e é apresentado ao espaço da DaP. O Ciclo se finda, portanto, quando acabam as exposições e é lançado um novo edital, para realizar as curadorias e montar as exposições.

Na narrativa do Mediador 2 e Mediador 3, também é possível identificar estes dois momentos relatados pelo Mediador 1 e pelo Chefe-DaP.

[...] a gente faz um estudo da obra, do artista, e depois a gente começa a se fazer perguntas. E depois de estruturada essa parte, pensando os materiais, não que não possa ser pensado o material primeiro, as vezes o material é muito importante. Mas não existe um ritual do tipo: tais dias da semana a gente vai sentar e ficar tentando tirar uma coisa disso. A gente pode ter ideia o tempo inteiro e ir anotando isso. Claro que tem aquela primeira apresentação, do lugar. O que é o espaço, qual a exposição, questão de informação mesmo. Mas cada turma é uma turma. A gente teve mediação com uma turma de terceiro colegial dessa exposição e também teve mediação com uma turma de alunos de quatro anos de idade, então assim, não tem nem como ser a mesma coisa, impossível. **E claro, a mediação já está pronta quanto eles chegam, a gente já pensou e tal.** A maioria do público é escolar, normalmente quem aparece sem agendar é mais para visita (Mediador 2, grifo da autora).

A partir das perguntas, pensamos uma ação ou alguma provocação. Depende muito de cada artista e de cada obra. Existem algumas coisas que a gente sente que tem que falar, né (se referindo ao momento das mediações). A maioria do público é escolar. As mediações são sempre marcadas antecipadamente. **Se chegar gente aqui e solicitar, a gente faz, mas não houve até então.** Geralmente estamos fazendo outras coisas (Mediador 3, grifo da autora).

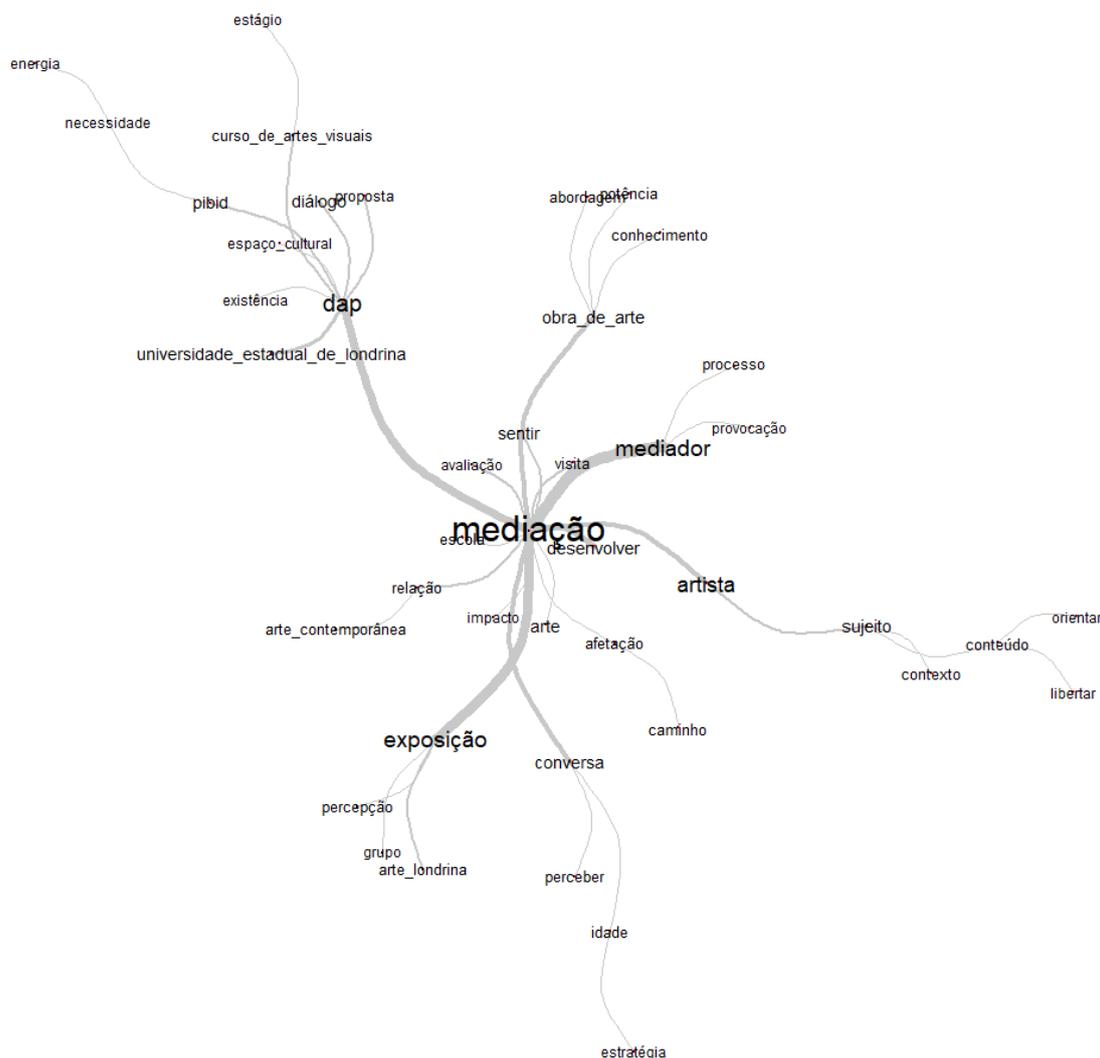
O Mediador 2 comenta sobre o estudo das obras, que remete ao momento da curadoria, e sobre o tempo de pensar e definir como ocorrerão as mediações, as intenções e materiais. Ela também expressa sobre o momento da mediação, em que há uma apresentação sobre o espaço (DaP), sobre a exposição e, também, revela a especificidade de cada público. O Mediador 3 também explicita estes dois momentos, quando comenta sobre as perguntas que norteiam as provocações e ações que são pensadas para a mediação e, também, quando expressa que existem coisas que elas (incluindo o Mediador 2) sentem que tem de falar quando a mediação está ocorrendo (se referindo a apresentação do espaço).

Entre todos os entrevistados da equipe da DaP existe um ponto de entroncamento de ideias que se resume a uma das descobertas deste estudo, tendo em vista os questionamentos e problematizações contidas no mesmo. Há uma noção, implícita, que a partir da fala dos

entrevistados sobre os momentos repetidos de mediação (e principalmente sobre a existência de um ciclo) se torna explícita, sob a investigação que este estudo permitiu, por meio dos procedimentos técnicos, coleta e análise de dados, que diz respeito a descoberta da existência não de apenas um, mas, de três ciclos: o Ciclo de Gestão de Mediação Cultural da DaP, o Ciclo de Mediação Cultural da DaP e, ainda, o Ciclo de Construção de Conhecimento em Mediação Cultural da DaP; que são apresentados em conjunto no último subtópico deste estudo.

A seguir, têm-se as análises de similitude geradas pelo Iramuteq. A análise similitude apresenta graficamente a relação das palavras presentes no corpus textual, a partir desta “[...] é possível inferir a estrutura de construção do texto e os temas de relativa importância, a partir da coocorrência entre as palavras” (SAVIATI, 2017, p. 69). A figura 22, o Gráfico de Similitude 1, apresenta um cenário que engloba a similitude dos termos, entre todos os entrevistados, e que demonstra a ligação entre as palavras a partir do corpus textual. O que esse gráfico apresenta, em suma, é a possibilidade de compreender mais visual-conceitualmente a relevância (por meio do teste de x^2 representado nas palavras-chave em destaque) e ligação entre as ideias apresentadas nas narrativas de todos os entrevistados, no discurso geral – e ao mesmo tempo central – que compreende o tema das mediações que ocorrem na DaP.

Figura 22 - Gráfico de Similitude 1.



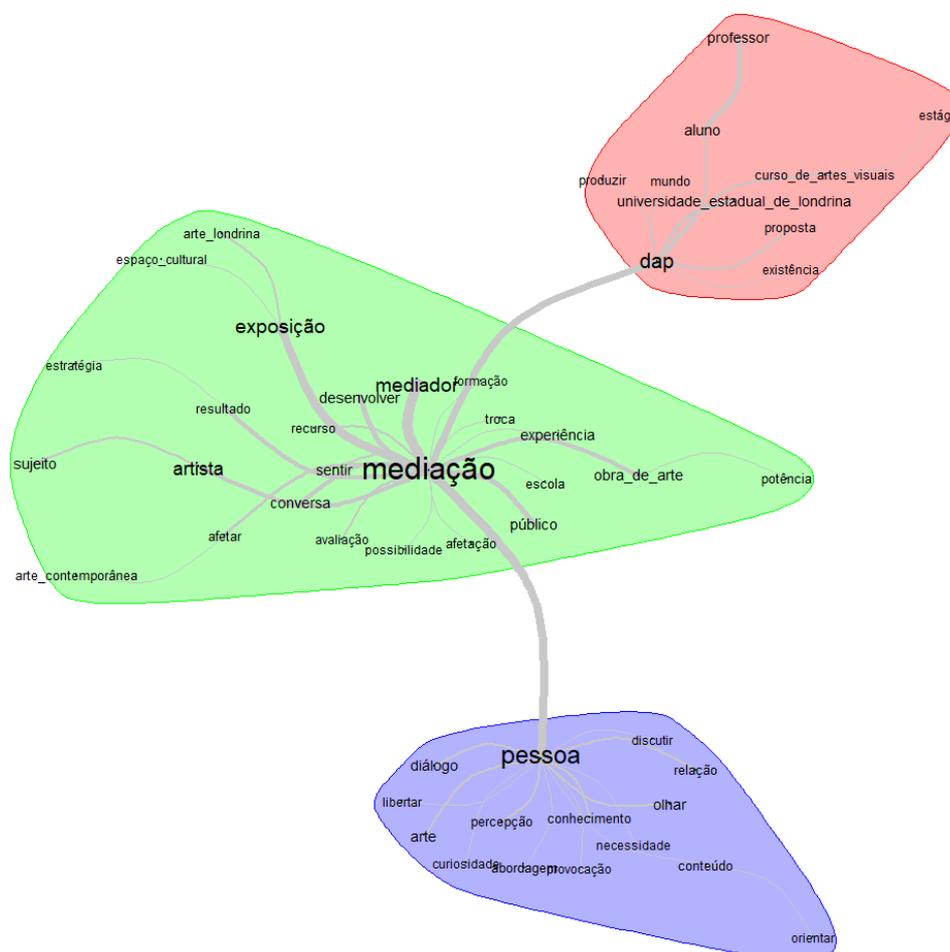
Fonte: Elaborado pelo *software* Iramuteq com dados da pesquisa, 2018.

A análise da figura 22 possibilita compreender que o ‘caminho’ para ‘afetação’ é a ‘mediação’, a partir da ‘mediação’, em relação com a ‘obra de arte’ do ‘artista’, é possível desenvolver uma ‘relação’ com ‘a arte contemporânea’, onde o ‘sujeito’, dentro daquele ‘conteúdo’, no ‘contexto’ da DaP, é ‘orientado’ e pode se ‘libertar’, por meio do ‘sentir’, por meio da ‘obra de arte’, que é considerada ‘conhecimento’, valendo-se da mesma como ‘potência’. Fica clara, também, desta maneira, a relação das mediações e o ‘impacto’ direto que as mesmas provocam na sociedade.

Já a figura 23, também gráfico de análise de similitude, sintetiza o que se entende pela ação da DaP no que referem as mediações, apresentando uma divisão em três esferas. É importante perceber, na visualização deste gráfico, que existem três elementos que representam a base do foco desta pesquisa: a DaP (vermelho), a mediação (verde) e a pessoa (azul).

Considerando-se estes elementos e suas características advêm dos sujeitos que participam da mediação. É na relação entre estes três elementos que ocorrem as mediações na e da DaP.

Figura 23 - Gráfico de similitude 2.



Fonte: Elaborado pelo *software* Iramuteq com dados da pesquisa, 2018.

A partir dos Gráficos de Similitude 1 e 2 (figuras 22 e 23) é possível perceber os aspectos pertinentes ao contexto deste estudo, visual e conceitualmente. Um dos primeiros pontos que se destacam na figura 23 é a DaP, que é o campo de pesquisa do presente estudo. O Chefe-DaP expõe, em sua narrativa, que o maior público da DaP são estudantes de escolas, colégios e de artes visuais da Universidade Estadual de Londrina, mas que as portas da DaP estão abertas para a sociedade como um todo, o que manifesta o caráter social da DaP, pois não é uma organização cultural que se restringe a um público específico.

A partir da análise do Gráfico de Similitude 1 (figura 22) entende-se, também, que a mediação é o cerne de todas as relações existentes. Mais do que isso, é possível afirmar que a mediação é coração das ações que a DaP promove na cidade de Londrina e, que estas mediações só acontecem em função das exposições que a DaP realiza em seu espaço. Como pode ser visto

na figura 23, observando as ramificações que direcionam à exposição, o ‘Arte Londrina’ é o elemento na ponta da ramificação da ‘exposição’, para se chegar a ‘mediação’, assim como acontece na prática, onde as mediações são realizadas no contexto das exposições que, por sua vez, são viabilizadas, em sua maioria, pelo Arte Londrina.

Outra palavra importante que aparece nesta mesma ramificação é “impacto”. Os entrevistados garantem que a partir das mediações, realizadas no contexto das exposições, é possível constatar que existe um impacto das mediações na vida das pessoas, mas que esse impacto nem sempre é concreto, como é possível identificar na narrativa dos entrevistados.

Me vem questões na cabeça, mais das intenções do que eu efetivamente poder te apresentar resultados. Não sei, talvez eu também posso te apresentar resultados porque essa abordagem da obra de arte é a minha abordagem na vida. De fazer com que a obra de arte seja entendida como uma potência disponível e que as pessoas podem fazer uso dessa potência. [...] Mas eu recebo de vez em quando esse retorno [...] Então essas questões eu não tenho dúvida do impacto, mas eu não recebo tudo de uma vez, do tipo “É um impacto maravilho e que a gente está achando tudo incrível”, não é assim. Mas eu sempre recebo esse feedback do impacto (Chefe-DaP).

[...] eu acho que o trabalho educativo é fundamental em qualquer espaço cultural. Uma coisa é você abrir um espaço, colocar obras e esperar que o público venha e outra coisa é você ter uma equipe preparada pra receber esse público. A percepção das pessoas é totalmente outra. A DaP, com essa equipe de mediação, tendo as propostas e o desenvolvimento, muda a experiência das pessoas aqui dentro da casa. Uma coisa é você aqui dando uma volta na exposição, vendo um vídeo ali, outro aqui, outra coisa é alguém te perguntando, te incentivando e te fazendo pensar em coisas que você não pensou. [...]. Então sim, tem impacto (Mediador 1).

O Mediador 3 comenta, ainda, que mesmo quando as pessoas não têm muito acesso a obras de arte, a partir das mediações “conseguem criar uma relação a partir do que a gente tenta desenvolver na mediação, de criar uma relação da obra com a vida delas”, e o Mediador 2 complementa que não consegue medir certamente “o quanto isso se repete na vida da pessoa depois que ela sai daqui, mas durante a mediação a gente vê que tem um impacto importante, de elas relacionarem coisas.”, o que se refere diretamente ao impacto social das mediações na vida do público. Então, as narrativas dos entrevistados expressam o quanto as mediações têm relevância quando se fala no impacto social, entretanto, é muito difícil pensar em algum instrumento que possa medir esse impacto.

Os entrevistados assumem, então, uma postura otimista em relação ao assunto, visto que recebem esporadicamente “devoluções” que explicitam esse fator e sabem da importância da ação deles enquanto mediadores (e do enquanto diretor que encaminha essas mediações), pois, como o Mediador 1 declarou: “uma coisa é você abrir um espaço, colocar obras e esperar que o público venha e outra coisa é você ter uma equipe preparada para receber esse público. A

percepção das pessoas é totalmente outra”, e o papel da mediação está totalmente vinculado a este ponto, a de transformar a percepção de mundo das pessoas que participam das mediações.

Neste momento é interessante voltar ao gráfico (figura 22) e notar que este entendimento também está presente na análise textual do Iramuteq. A palavra ‘mediação’ que é o coração do Gráfico de Similitude está diretamente conectada com a palavra ‘impacto’. Percebe-se, portanto, essa relação entre as mediações e o impacto que elas têm sobre a vida das pessoas.

No que concernem as medições, o Chefe-DaP expressa que elas sempre aconteceram na DaP desde que ela existe. Só que com o passar do tempo o perfil do mediador foi-se modificando e, conseqüentemente, o perfil das mediações também se modificou, até chegar no que se entende por mediação hoje na DaP. Conforme a narrativa do Chefe-DaP, compreende-se que anteriormente a mediação era baseada na presença do mediador que ficava “na frente da obra, e que isso se alterou”, pois, antes “parecia que o mediador sabia de uma coisa sobre a obra de arte e que quem entrava aqui não sabia nada sobre a obra de arte e era “ofertado” esse conhecimento na mediação”. Atualmente as mediações possuem um perfil diferente deste, a intenção delas agora é

[...] que o mediador fique ao lado dessa pessoa que entra para visitaçao. Entao o que ele faz e um pouco uma provocacao ou um acompanhamento provocativo para que a pessoa que esta diante da obra perceba que qualidades ou que proposicoes de experiencia estetica, conhecimento, afetacao, localizacao, qualquer coisa que tenha na obra de arte que possa ser percebida, e que o mediador se prepara para provocar a pessoa que vem visitar para que ela saiba que esse universo de questoes que a obra de arte traz diz respeito a vida dessa pessoa de alguma forma (Chefe-DaP).

Compreende-se, portanto, que houve uma mudançã no papel do mediador. Antes ele era a ligaçã que fazia a “ponte”, a frente, ofertando os conteúdos que supostamente só o mediador possuía – posiçã que remete ao ensino tradicional, do indivíduo como depósito de ideias (FREIRE, 2007). A agora, o mediador fica ao lado dos indivíduos que participam da mediaçã, propondo um outro tipo de relaçã, que conseqüentemente altera a posiçã dos participantes que se tornam capacitados a possuir os conteúdos que as obras de arte contêm. Tudo isso, por meio do que o Chefe-DaP chama de “provocação” ou “acompanhamento provocativo”, que norteia todo o processo de mediaçã que é proposto pela DaP e, assim, as ações dos mediadores. Este perfil de mediaçã surgiu desde 2011, que tem como marco o projeto Cartografias cotidianas, e que teve resultado gráfico por meio do livro. O Chefe-DaP explica, sobre a mediaçã, que:

[...] o nome do projeto era Cartografias cotidianas [...]. A gente pensou nas mediações como uma parte talvez tão importante quanto colocar o trabalho na parede e deixar que as pessoas vejam e interajam com os trabalhos, ou seja, criar situações para que haja uma valorização desse sujeito pra ele se sentir dono desses conteúdos. [...] A gente consegue entender que com provocações muito elaboradas e materiais às vezes muito simples e baratos as pessoas vivenciam coisas de uma maneira criativa que elas não fariam em outra situação (Chefe-DaP).

A narrativa do Chefe-DaP faz transparecer características do que se entende por mediação como, por exemplo, a concepção de fazer com que as pessoas tomem “posse” da obra de arte, como um patrimônio, para se sentirem no poder sobre os conteúdos que elas oferecem, pois, ela não é estática e permite um diálogo interno a partir de seu exterior, quando se propõem determinadas situações para que possam ser trabalhados estes conteúdos. Entende-se, também, que as provocações (sempre citadas pela equipe da DaP) são parte fundamental das mediações, elas geralmente são o que iniciam a mediação. É possível visualizar no Gráfico de Similitude 1 (figura 22) a relação dessas ‘provocações’, que é feita por meio do ‘mediador’ e se localiza dentro da ‘mediação’. A figura 22 ilustra esta dinâmica que ocorre, tal como nas mediações.

Outra característica revelada é quanto a flexibilidade que a DaP promove quanto ao seu espaço, pois a DaP é como uma casa¹⁸. Os entrevistados utilizam diversas vezes esta definição de ‘casa’ (na citação acima o Chefe-DaP mesmo explicita), qualificando o espaço da DaP não apenas quanto a sua abertura ao público, mas quanto ao acolhimento deste público que participa de ações elaboradas (a mediação), para que exista uma experiência significativa relacionada as obras de arte.

De fato, eles se utilizam do espaço como casa, como narra o Chefe-DaP e os três mediadores entrevistados, a mediação pode ocorrer em qualquer cômodo dela, começando na cozinha ou terminando na mesma, preparando uma pipoca para iniciar uma reflexão sobre o que aconteceu na mediação. Então, a noção de vivência/experiência na mediação se amplia e torna-se muito rica, visto que perpassa por todos os meios (as ações com intencionalidade) que os mediadores propõem nas mediações.

O gráfico de Similitude 2 (figura 23) serve como base para analisar as principais variáveis deste estudo sobre as mediações. Neste gráfico é possível verificar as relações existentes entre os três principais elementos: mediação, pessoa (no caso, os indivíduos que participam da mediação) e a DaP. A proximidade dos termos demonstra a intrínseca relação que a narrativa dos entrevistados permite analisar: entende-se que a mediação (ao centro) é o

¹⁸ Narrativa do Chefe-DaP sobre a DaP como casa: “o início desse lugar chamava Casa Branca, a DAP. Sempre foi DAP, mas antes de ser DAP era um blog e o blog chamava Casa Branca. A ideia de ser casa é porque é esse encontro que avalia a proximidade entre as pessoas, a facilidade de diálogo”.

ponto fulcral que faz o elo entre o público (pessoa) e a DaP. Não fosse pela existência da DaP e das mediações, todas estas variáveis existentes, da relação com o público, não existiriam, como, por exemplo: a ‘experiência’ e a ‘troca’, por meio da ‘obra de arte’ que é entendida como ‘potência’; ‘desenvolver’ com uso dos ‘recursos’ e ‘sentir’, gerando ‘resultados’; a ‘possibilidade’ de ‘afetação’ através de uma ‘conversa’ em relação a obra do ‘artista’; e a relação direta da ‘mediação’ como elo entre o ‘mediador’, a ‘obra de arte’, o ‘artista’ e o ‘público’, que, em geral, deriva da ‘escola’.

As mediações são abordadas no decorrer das narrativas das entrevistas e, embora cada mediador possa tratar de conceitos diferentes, em situações de proposições diferentes também, a maneira como ocorrem as mediações situa-se dentro do conceito que é o estabelecido pelo diretor da organização, o que também comprova a relação de confluência entre as Classes 1 (Mediação), 2 (Perfil da Mediação) e 3 (Mediador DaP).

Isso fica aparente na narrativa dos mediadores, tal qual no Gráfico de Similitude 2, figura 23, onde existe um ponto que converge em entender as mediações, partindo do que a equipe de mediadores chama de ‘provocação’, tencionando a afetação dos indivíduos e colaborando na construção de conhecimento por meio da obra de arte, que demonstra-se como o âmago das mediações realizadas na DaP.

Em conformidade com esse fator, o Mediador 2 narra: “é despertar para essa afetação mesmo. Não é tentar fazer gostar ou não, ou ficar explicando, é mais criar uma sensibilidade para o que está sendo exposto e abrir caminho para a afetação. E os Mediadores 1 e 3 complementam:

Eu acho que a gente pensa em afetar essas pessoas que vem pra cá. Tem que gerar uma afetação. Essa afetação pode gerar um desconforto, pode ser um sentimento, pode ser... Eu adoro quando alguém chega pra mim e diz “eu achei tudo horrível” eu falo assim “que bom, você sentiu alguma coisa” ou “nossa, amei tudo”. [...]. Ela não precisa entender de conceitos históricos porque tem obra aqui falando sobre os períodos históricos da arte, não [...]. Não existe um modelo de mediação, sabe? Existem possibilidades. Sempre uma pergunta começa e vamos chegar em algum lugar com isso (Mediador 1).

[...] as mediações são bem diferentes umas das outras. Mas no fim, as mediações são necessárias para esse contexto da arte contemporânea, essas relações mais conceituais, precisa haver ao menos uma conversa. Uma conversa pode ser uma mediação, para afetar esse público. A mediação possibilita essa afetação (Mediador 3).

Neste sentido, das provocações como caminho para gerar afetos, descobertas e construir conhecimentos, é importante expor a narrativa do Chefe-DaP no que toca ao objeto de arte enquanto conhecimento.

Então talvez seja exatamente essa a função da obra de arte, ela é uma coisa que está guardadinha ali, parada, mas quando eu vou lá e vejo o que eu posso fazer com a minha vida, a minha vida se torna alguma outra coisa que eu não conhecia. [...] se a obra de arte não me sugerisse eu não iria experimentar. Então é como leitura de livro, é como assistir um bom filme... A obra de arte tá ali, paradinha, pra fazer a gente entender o nosso corpo de uma maneira diferente, o que eu penso de uma maneira diferente, o que eu experimento, cheiro, como, qualquer coisa que possa ser experimentada. Que se não houvesse a obra de arte eu não faria, então a obra de arte está me capacitando. **E é aí que eu digo que há a transferência de potência. Ela tá me dando uma coisa que sem ela eu não faria** [...] Então, existe para mim na obra de arte um roteiro interno não-visível nem tão didático, mas existe uma estruturação de um comportamento proposto na obra de arte que me interessa profundamente. Ele é capacitante. **Viver é muito mais legal que a obra de arte. Só que a obra de arte faz isso.** Esse lugar de efetivamente prestar atenção no que nos afeta e nos move para adiante é de suma importância para uma mediação. Se não a gente não escuta de verdade e a gente está criando uma coisa de modelos de comportamento, que é tudo o que eu não quero em mediação (Chefe-DaP).

A narrativa do Chefe-DaP permite compreender que se não fosse pela obra de arte, que é o objeto de conhecimento que permite aos indivíduos essa libertação – que o Chefe-DaP chama de ‘potência’ – todas as circunstâncias que são possíveis, na relação com a obra, não seriam possíveis. Então, retornando ao Gráfico de Similitude 2 (figura 23), nota-se essa relação: existem os três elementos-base: ‘mediação’, ‘pessoa’ e ‘DaP’ e, logo na ponta à direita (na área verde, no centro das relações), também em posição de evidência, e a ‘obra de arte’ que, enquanto potência, permite ao ‘sujeito’ (na outra ponta, à esquerda, em correspondência com a ‘obra de arte’), ‘experiência’, ‘afetação’, ‘sentir’, ‘desenvolver’, por meio de ‘troca’, ‘conversa’, ‘recurso, e, claro, do ‘mediador’, que é essencial nesta conjuntura.

Os entrevistados narram, sobre os materiais que são produzidos na DaP, que existem registros das mediações no site, o plotter da parede que informa sobre as exposições em cartaz, bem como os catálogos que são o registro dos eventos do Arte Londrina, como as exposições e mediações a partir delas. Uma das questões explicitadas pelo Chefe-DaP é sobre a limitação em decorrência das condições de recursos humanos da DaP, ele narra que a equipe é muito enxuta, assim como os recursos financeiros, então fica difícil produzir tanta coisa, embora eles tenham muitas ideias em vista.

E em outro momento o Mediador 1 narra, ainda sobre os materiais produzidos pela DaP, que “[...] o nosso principal material educativo as vezes é o site. Que a gente faz as entrevistas, sempre manda para os artistas, recebe as respostas e são registradas no site. E o catálogo é mais expositivo sobre o que aconteceu aqui”. Neste momento da narrativa, torna-se perceptível que o site é um recurso muito utilizado, o que revela uma alteração quanto à postura dos registros das mediações por parte dos novos mediadores – Mediador 2 e 3 –.

Mesmo que a equipe não seja tão grande, eles fazem questão de manter esse recurso para que haja uma certa rotatividade de informações sobre as mediações que ocorrem na DaP, como é explicitado nas narrativas: “Sempre a gente tira a foto pro site e publica. A gente não demora para publicar para manter esse fluxo e ficar registrado também. E sempre tem um texto que acompanha” (Mediador 2), e “também depende da mediação, como essa exposição que é de vídeo, várias vezes a gente gravava vídeos. Então o site é importante, a gente tenta manter atualizado” (Mediador 3).

Tendo em vista a narrativa do Chefe-DaP, sobre as mediações como forma de provocação e caminho para a afetação, e também dessa noção presente na ação dos mediadores, é importante, também, compreender um pouco mais sobre o perfil das mediações, por parte dos mediadores, aprofundando mais nas suas ações (que remetem a Classe 3 – Mediador DaP) do que somente nos conceitos que os norteiam.

Toda mediação é diferente da outra, até quando a gente aplica a mesma mediação. Então já teve dias de eu receber duas turmas, no mesmo dia, do mesmo ano e o resultado era completamente diferente um do outro porque as pessoas são afetadas de formas diferentes. [...]. As estratégias são pensadas de acordo com a idade, de acordo com: Que público é esse, de onde vem? É uma escola de Londrina ou é de fora? É uma escola mais central, é uma escola mais periférica? Que público é esse? Então pensando nesse público você vai preparando a mediação e as mediações vão se complementando (Mediador 1).

[...] de uma forma geral é tentar fazerem as pessoas serem afetadas e pra isso a gente tem os recursos, perguntas, ou tentar fazer uma ligação com a vida da pessoas, coisas do cotidiano que talvez de alguma forma a gente possa conectar essas duas coisas. [...]. Uma coisa que o Danillo sempre fala e a gente tenta prestar atenção [...] é de deixar todo mundo falar. Ou quem está mais quieto, numa atividade em grupo que você faz perguntas e tal, às vezes chamar quem está mais quieto [...] para que seja uma experiência para todo mundo. Aqui como tem alguns ambientes, tipo a cozinha, que lembram muito uma casa, então, quando a gente pode a gente serve um café ou pipoca. Então em algum momento elas podem se sentir mais à vontade e mais confortáveis aqui (Mediador 2).

Em várias vezes a gente parte de uma experiência, na produção de um objeto ou de alguma ação. [...]. Acho que para dizer que a mediação foi positiva a gente tenta pensar no resultado para no final, uma ação livre por exemplo. A gente sempre tenta pensar no que a gente quer chegar pra reparar se a turma chegou onde a gente queria ou não. Então a gente pensa na estratégia focando no resultado, mais objetiva ou mais subjetiva, mas sempre podendo fazer essa avaliação no final (Mediador 3).

A partir da entrevista aplicada aos mediadores foi possível perceber que existe uma preocupação quanto a faixa etária do público, e este elemento orienta as ações dos mediadores, pois, dependendo da idade do público, a abordagem das obras se modifica. Também é

percebida a importância de utilizar o espaço que a DaP tem por inteiro e, fazer disso, um benefício para os participantes das mediações se sentirem mais confortáveis, e a necessidade de produzir algum objeto ou uma ação, a partir das experiências.

É necessário pensar os discursos dos mediadores enquanto um corpo unificado. Muito embora as personalidades deles influenciem o modo como cada um realiza as mediações, o que é nítido, e que é primordial, é que todos orientem suas ações com base nas diretrizes da organização. E isso é facilmente percebido quando se observa a Análise Fatorial por Correspondência (figura 21), que permite visualizar a confluência entre as ações e conceitos importantes, bem como nos Gráficos de Similitude 1 e 2 (Figuras 22 e 23) que demonstram a relevância dos termos e a relação com base no discurso de todos os entrevistados, ou seja, todo o corpus textual.

Em um determinado momento da entrevista o Mediador 1 narra que “[...] a mediação sempre começa antes de, de fato, acontecer” e é isso que é investigado neste estudo, não só o ato da mediação, mas as ações antes, durante e depois, que dizem respeito a gestão das mesmas. Diante disso, é pertinente explicitar que os entrevistados narram que há sempre um retorno sobre as mediações, às vezes é o público que entrega esse retorno aos mediadores e até professores das turmas que dialogam depois com a equipe da DaP oferecem esse retorno.

Quanto ao retorno por parte do público, os três mediadores narram que, em geral, existem proposições de ações para finalizar as mediações, gerando resultados físicos que depois são registrados por meio de fotografias, como também este retorno pode surgir de um diálogo. As narrativas dos Mediadores 1 e 2 validam tais afirmações: “a gente sentava em círculo no chão da sala, comia pipoca e às vezes rolava um chá. E nessa hora da pipoca rola essa conversa: Eai galera, como foi? Que trabalho chamou atenção? Eu sempre gostava de fazer isso, pra ter esse retorno” (Mediador 1) e “Sim, tem! Não é uma obrigação, pode ser só uma reflexão, uma conversa. Mas normalmente a gente propõe sim alguma ação; algo coletivo ou individual” (Mediador 2).

É possível compreender, então, pela análise das narrativas, que existe sim uma preocupação quanto a produção de materiais e quanto as ações ao final ou após o término das mediações. Existe também o diálogo que é geralmente solicitado pelo Chefe-DaP, e que é também um dos jeitos de obter o que eles chamam de ‘retorno’, mas que também acontece entre os mediadores para sempre manterem-se atualizados e possibilitarem melhorias nas suas ações.

O Mediador 1 narra que “esse processo é constante. [...] a informação tem que circular, eu acho que esse é o pensamento aqui dentro, porque daí a gente consegue chegar no que a gente quer”. Em concordância com o trecho acima, o Mediador 2 narra que “Sempre há esse

diálogo até quando a gente vê, também, que alguma coisa não foi legal. Levantamos os pontos positivos e negativos entre a gente [...]. É feito de uma forma dialogada” e, o Mediador 3, também em concordância, expõe por meio de narrativa que “A gente sempre conversa depois da mediação para saber como cada um acha que foi, como cada um viu o que aconteceu, o que a gente acredita ter resultado, a gente se reúne, com o Danillo também” (Mediador 3).

Considera-se, então, a partir das narrativas, que existe, de fato, percurso que é seguido mesmo após as mediações, existindo um diálogo constante sobre as mediações, após elas acontecerem. Esse é um momento muito importante se justifica, ainda, pela necessidade de existir uma avaliação das mediações, para repensá-las, pensando em aprimorar os resultados das mesmas, sempre renovando e melhorando cada uma delas, esse passo reflete uma das etapas existente no Ciclo de Meyer, a Renovação, e que é abordado nas discussões finais deste estudo.

Os mediadores compartilharam também, por fim, sobre a existência de uma escala, não muito rígida, de quem realiza as mediações nos dias determinados: “Já houveram mediações a noite em que vieram todo mundo e aí o Danillo também estava junto, todo mundo participou, teve outra que apenas duas de nós realizamos, é flexível” (Mediador 2); “A mediação é feita por todos. Sempre por quem está na DAP, porque a gente reveza. [...] A noite também já teve mediação, que é mais de acordo com a disponibilidade” (Mediador 3). Os Mediadores 2 e 3 esclarecem, então, por meio das narrativas, que as mediações são feitas de acordo com quem está na DaP e com a disponibilidade, como também explicitam sobre ações e mediações que ocorreram/ocorrem durante o período noturno.

Sobre outras atividades que ocorrem na DaP, além das mediações, e que são importantes para entender mais sobre o funcionamento e o perfil como organização, pois diz respeito as ações da mesma. Sobre isso, a equipe declara nas entrevistas que existem outras atividades, várias, inclusive, e revela que as aberturas (vernissage) das exposições são um momento diferenciado e marcante para a DaP e para quem participa delas, pois, elas têm um fluxo grande de pessoas e os artistas participam, realizando discussões diretamente com o público. Sobre isto, o Mediador 2 narra que “Não é uma ação educativa exatamente, mas eu acho que por ter fala dos artistas, é uma troca” e o Mediador 3 complementa que “Nas aberturas. Existe uma relação com a obra diferente da que a gente faz nas mediações geralmente”.

As aberturas das exposições, então, são grandes momentos para DaP e para o público. São nelas que ocorrem momentos diferenciados no que tangem as relações entre público e obra e entre público e artistas; ocorrem falas, trocas e discussões significativas para todos os envolvidos. Neste sentido, a DaP cumpre seu papel enquanto Espaço Cultural sublevando essa atribuição por meio das ações que promove, como, por exemplo, o espaço aberto à população

para produções artísticas (chamado de Ateliê permanente) e a constante percepção – e mais do que isso, a disponibilidade de poder realizar projetos e ações significativas para a área artística-cultural do país.

O Chefe-DaP ressalta que existem debates, oficinas, visitação, workshops, exposições, entre outras a es, mas que geralmente isso ocorre sem estes nomes declarados, e que muitas dessas a es acontecem no decorrer do processo do Arte Londrina, quando os artistas visitam a DaP. Ele revela, por meio de sua narrativa, que nestes momentos diferenciados, que são realizados não como uma atividade demarcada, às vezes

[..] o contato   mais intenso do que os nomes dariam entender que vamos ter um conteúdo através de um tipo de a o. Expande! [...] Quebra limites. Experiência além das a es. Quando o curador vem pra c  já fica agendado que vai ter uma fala dele, que vai ter uma palestra do curador,   uma situa o onde a gente fica conhecendo um pouco a perspectiva do sujeito a partir do trabalho que ele faz na vida toda. Então, a gente aí tem uma palestra. Já teve uma curadora que propôs um outro workshop, já teve um curador que desenvolveu um projeto piloto, que   um outro tipo de a o. [...]. Então, de novo, tem uma coisa assim... E talvez eu mesmo tenho uma dificuldade de pensar em workshops, palestras e por um nome disso pro que foi desenvolvido aqui. Mas eu tenho certeza absoluta que a gente tem, só que como tem o espaço da DAP e como eu penso arte, tem uma abertura para a experimenta o. A gente pode, as vezes, t  com uma coisa atravessada na outra e não saber direito nominar exclusivamente, sabe? (Chefe-DaP).

  possível observar na narrativa do Chefe-DaP a relevância que as a es têm no contexto cultural em que estão inseridas. Mais importante do que nome -las, então, e o diretor revela a dificuldade que existe nisso de nomear,   que elas aconteçam e sejam significativas, expandindo, quebrando barreiras e limites, e que possibilitam mudar a percep o sobre a necessidade de atividades, transportando essa percep o para os resultados que são possibilitados; seja por meio de qualquer a o com intencionalidade. Portanto, também acontecem outras atividades na DaP além das media es.

As media es são, de fato, o cora o da DaP, mas a existência de tantas outras atividades e/ou a es demonstram apenas mais uma característica da razão de existir da DaP, que   a do impacto, por meio de provoca es e, conseqentemente, afeta es, na vida das pessoas, pois, como partilhou o Chefe-DaP em certo momento, que ele não quer “[...] que a arte seja grande pra ser linda.   linda. Que seja bacana, que seja ótimo pra que as pessoas gostem de ver. Mas que elas entendam a potência que   necessária pra fazer aquilo. [...]” (Chefe-DaP). O quanto a Arte   o meio para que tudo isso seja possibilitado, seja por meio das media es, de outras a es e, principalmente, da sustenta o da DaP pela Universidade Estadual de Londrina.

Embora a equipe não considere que exista um ciclo estrito (um dos entrevistados chama também de ‘ritual’) no que concerne as media es, por meio das investiga es e análises feitas

As temáticas principais abordadas neste subtópico referem-se à atuação da DaP quanto as mediações, ao papel do mediador, as exposições realizadas pela mesma, ao impacto social que as ações da DaP promovem, as peculiaridades da DaP – como o Arte Londrina e o projeto Cartografias Cotidianas – e, por fim, as ações em mediação cultural que permitem identificar um ciclo do processo mediativo, baseado no Ciclo de Meyer e Zack (1996).

É interessante perceber que, afinal, todas as ações da DaP giram em torno das mediações e por elas; a mediação é o propulsor que move a DaP. Sendo assim, o objetivo das mediações e como elas acontecem são importantes para a DaP e para o contexto na qual a mesma está inserida. Também são importantes para compreender as etapas que são necessárias, não só no momento da mediação, mas para elas acontecerem.

5.2 DISCUSSÃO SOBRE O DELINEAMENTO DAS MEDIAÇÕES CULTURAIS DA DaP NOS PARÂMETROS DO CICLO DE MEYER E ZACK

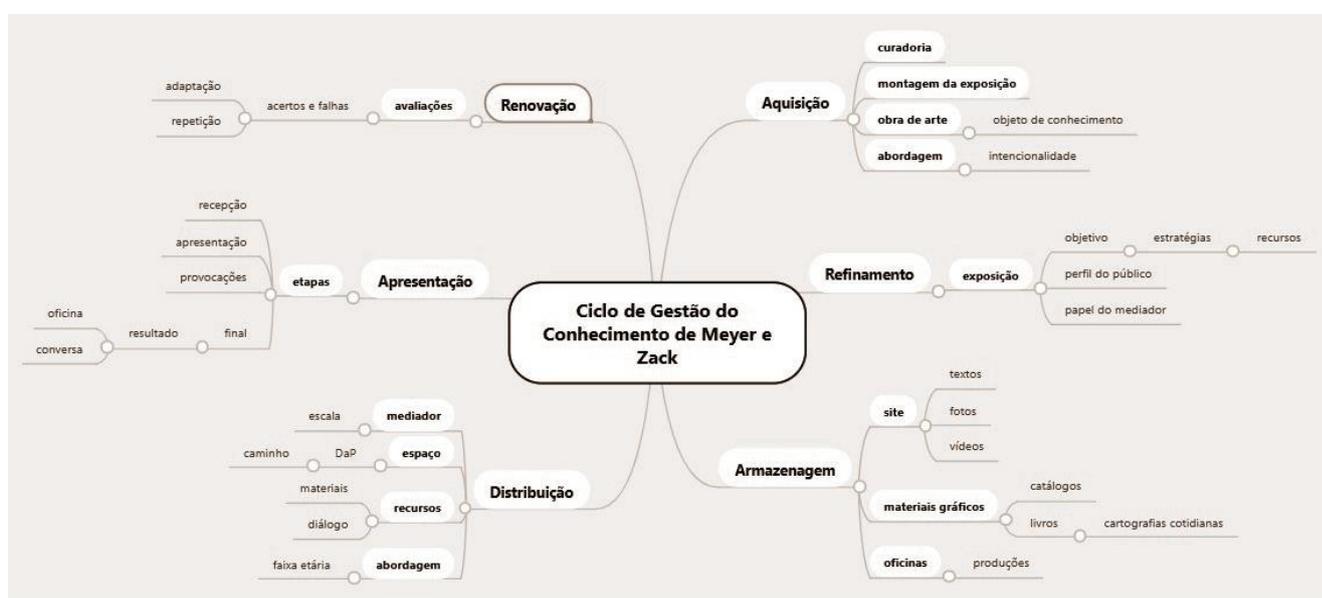
O presente estudo possibilitou perceber que o ciclo investigado nas mediações culturais realizadas pela DaP vai além do momento da mediação em si, pois refere à GC das mesmas, bem como ao processo de construção de conhecimento por meio do objeto de conhecimento, que é a Arte. Isto posto, apresentam-se, a partir do Ciclo de Meyer e Zack (1996), as correlações identificadas para o reconhecimento do Ciclo de Gestão do Conhecimento de Mediação Cultural da DaP e, posteriormente, dos outros dois Ciclos também reconhecidos: o Ciclo de Mediação Cultural da DaP e o Ciclo de Construção de Conhecimento em Mediação Cultural da DaP.

É importante salientar, novamente, como explicitado no subtópico 2.5.1 que o Ciclo de Meyer e Zack foi pensado no contexto do design, tendo os produtos de informação como objetos de construção do conhecimento, a partir das informações. Neste sentido, a Mediação Cultural, que tem como objeto de construção de conhecimento a obra de arte, vincula-se por meio da relação teórico-conceitual. Considera-se esta premissa básica da relação que se refere ao ponto central das ações contidas tanto do Ciclo de Meyer e Zack, quanto nas Mediações Culturais da DaP.

Por se tratar de um ciclo, constituído de fases, a discussão foi desenvolvida a partir de cada etapa do mesmo, a saber: Aquisição; Refinamento; Armazenagem; Distribuição; Apresentação (MEYER; ZACK, 1996) e Renovação, sendo que a última foi adaptada ao âmbito desta pesquisa, pois, demonstrou-se devesas importante, tal como Dalkir (2005) evidenciou em

seu estudo sobre os *Knowledge Management Cycles (KMC)*, apresentando a concepção de que a Renovação possui uma relevância enquanto meio de encadear as etapas do ciclo no contexto das mediações. E, por tal motivo, foi acrescentada ao ciclo que se buscou investigar no contexto das mediações culturais. Abaixo, no mapa mental (figura 25), pode-se visualizar as ações e processos identificados durante o processo de análise dos dados, entre as Mediações Culturais da DaP e as fases do Ciclo de Meyer e Zack.

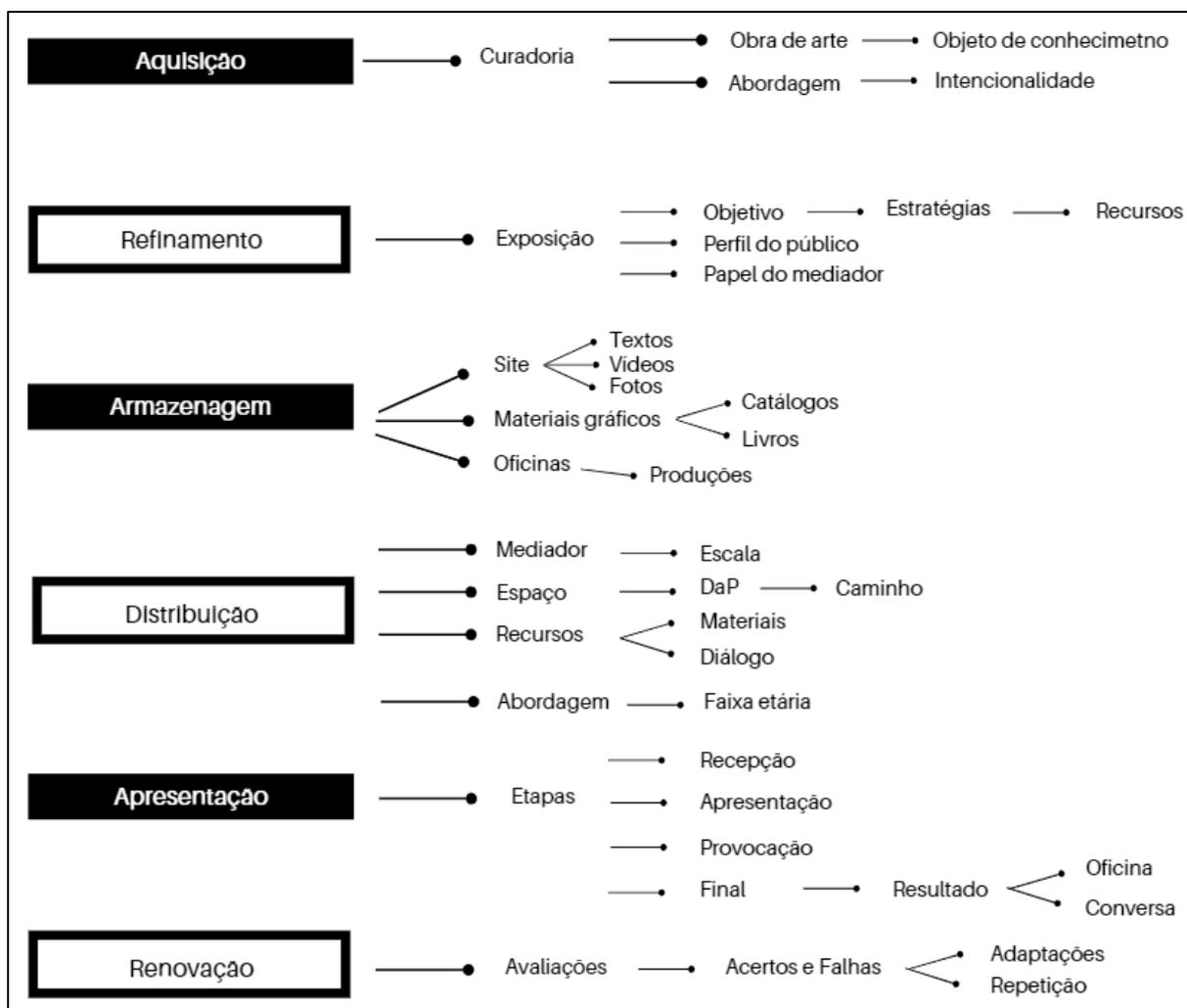
Figura 25 - Mapa mental das Mediações Culturais da DaP com base no Ciclo de Gestão do Conhecimento de Meyer e Zack.



Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa, 2019 e em Meyer e Zack, 1996.

O mapa mental foi exposto para retratar, em cada fase, como foram identificados os aspectos das Mediações Culturais da DaP dentro do Ciclo de Meyer e Zack, para facilitar a compreensão do leitor quanto ao processo realizado e, também, para mostrar o caminho realizado até alcançar a descoberta dos ciclos. Foi elaborada, também, uma imagem complementar (figura 26), em que é possível a visualização dos dados correspondentes a cada fase do ciclo investigado para se compreender como foi reconhecido os Ciclo de Meyer e Zack nas ações mediativas da DaP.

Figura 26 - Correlação teórico-conceitual do Ciclo de Gestão do Conhecimento de Meyer e Zack com o processo de Mediação Cultural da DaP.



Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa, 2019 e em Meyer e Zack, 1996.

Para Oliveira (1997), embora as mediações sejam reconhecidas como um processo de intervenção, dotado de instrumentos que possibilitam a relação dos sujeitos de ensino e aprendizagem, conforme explicita Vygotsky (1984), assim como na produção de produtos de informação existe um processo que envolve sujeitos e instrumentos, é possível, então, reconhecer um Ciclo de GC nas mediações, o Ciclo de Meyer e Zack (1996).

Identifica-se, na figura 26, que na primeira fase do Ciclo de Meyer e Zack, ‘Aquisição’, que tem por significado a obtenção de algo, por meio de dados e informações qualificadas e alinhadas com os objetivos da organização, conforme expõem Meyer e Zack (1996); Dorow; Calle; e Rados (2015), que no processo de mediação foi identificado, a partir da coleta e análise

dos dados, como correspondente ao ato da curadoria¹⁹ das exposições realizadas na DaP. É neste momento em que são recebidas as obras de arte para a realização da exposição e que, a partir do estudo das mesmas, o curador, junto aos mediadores, já começa a pensar nas mediações, na abordagem e na intencionalidade das mesmas.

Existe, posteriormente, um segundo momento em que pensar as mediações, também acontecem, só que de maneira mais aprofundada e buscando definições. Este momento é identificado como o ‘Refinamento’, que abrange a principal fonte de valor agregado e a relevância da qualidade de dados e informações para o processamento (MEYER; ZACK, 1996). É nesta fase que os mediadores, junto ao diretor da DaP, a partir da exposição, cujo o processo de conceitualização e montagem é realizado no momento anterior, define como vão ser realizadas as mediações com base na obra dos artistas que participam da mesma, conforme aborda Martins (2005) sobre a importância da flexibilidade e da consciência de percepção da atuação do mediador. É determinado, então, o objetivo da mediação, bem como a estratégia para atingir esse objetivo e os recursos que serão utilizados para tal. O perfil do público orienta como será a abordagem da mediação e, também, o papel do mediador, que se refere a como ele vai agir para alcançar os objetivos da mediação, tendo como base os objetos de conhecimento (as obras de arte).

Para Meyer e Zack (1996), na fase de ‘Armazenagem’, em que se realiza o registro e ‘estoque’ de informações, criando um banco de dados, foi possível identificar que a DaP conta com três diferentes tipos de ações que correspondem a essa armazenagem: o site, por meio de textos, vídeos e fotos; os materiais gráficos, os catálogos do Arte Londrina e livros, como, por exemplo, o Cartografias cotidianas; e as oficinas, que geram as produções de materiais de arte dos participantes das mediações. O fato de os mediadores da DaP fazerem esses registros constantes e colocarem no site, revela o site como elemento importante no que refere ao Armazenamento das mediações.

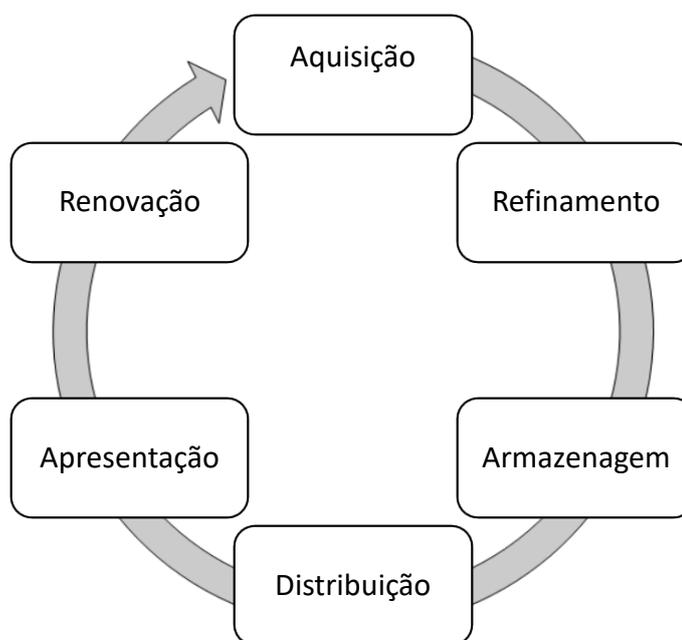
Na penúltima fase, a de ‘Distribuição’, que é relativa a maneira como é compartilhada as informações foi identificada nas mediações culturais um compartilhamento com base em quatro elementos: o mediador, que é definido por escala; o espaço, que é o prédio da DaP, onde é definido um percurso para a mediação a partir da exposição; os recursos, que podem ser tanto materiais como, também, de forma dialogada; e a abordagem, que é definida anteriormente, segundo a faixa etária do público.

¹⁹ A curadoria é o momento de organizar uma exposição, desde o momento da seleção das obras de arte, da conceitualização e montagem da exposição até a desmontagem da mesma.

Meyer; Zack (1996), ressaltam que na etapa da ‘Apresentação’, pertencente ao modo como todo o conteúdo processado e apresentado foi possível perceber que existem quatro ações identificadas nas mediações que referem a esta etapa: existe a recepção, que é quando os alunos são recebidos no espaço da DaP; a apresentação formal do que é a DaP, a sua importância e relação com a UEL; as provocações, que é quando os mediadores utilizam-se das estratégias para chegar ao objetivo das mediações; e o momento final, que se resume, sempre, a uma oficina de arte ou a uma conversa, referente ao Ciclo de Construção de Conhecimento em Mediação Cultural da DaP.

Abaixo, apresenta-se o ciclo que foi identificado quanto as mediações culturais da DaP, a partir do Ciclo de Meyer e Zack.

Figura 27 - Ciclo de Gestão de Conhecimento de Mediação Cultural da DaP.

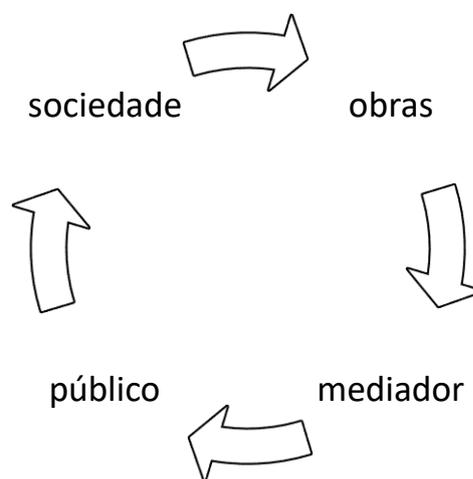


Fonte: Elaborado pela autora com base em Meyer e Zack (1996).

O ciclo apresenta as cinco fases do Ciclo de Meyer e Zack e mais uma fase, a de Renovação, que compreendida como procedimento fundamental no Ciclo de Meyer e Zack, conforme descrições apresentadas pela Dalkir (2005), foi reconhecida no Ciclo de Mediação Cultural da DaP. Os entrevistados narram, e a todo momento reiteram, a existência de uma avaliação dialogada constante das mediações, onde elencam as falhas e os acertos, e, a partir de então, eles decidem por fazer adaptações ou repetir as ações que deram certo no processo ou resultado final das mediações, ou seja, no quanto a mediação repercutiu por meio das provocações.

É importante ressaltar que “A fundamental characteristic of information products is that the value of information and, therefore, the value added in producing information products are pervasively influenced by the context of their use” Meyer e Zack (1996, n.p), pois, isso justifica a relação entre o ciclo, no que diz respeito a produção de produtos de informações e a construção de conhecimento pela Arte, que envolve seres humanos e não apenas dados e informações. Na presente pesquisa interessa a fonte de tudo e a repercussão das ações na sociedade. Sendo assim, foi possível identificar outros dois ciclos dentro do processo de mediação, apresentados e descritos a seguir.

Figura 28 - Ciclo de Mediação Cultural da DaP.



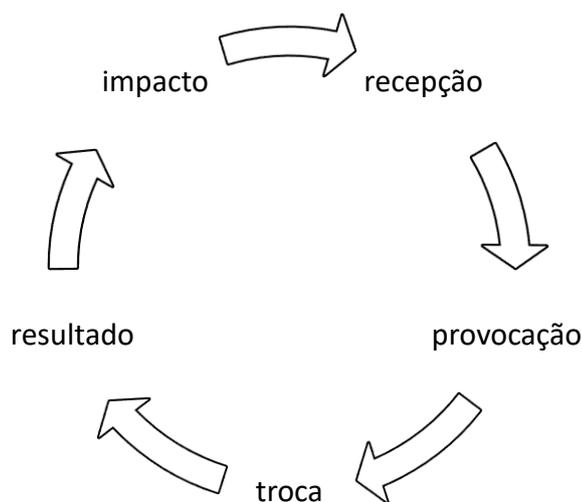
Fonte: Elaborado pela autora.

O segundo ciclo reconhecido foi o Ciclo de Mediação Cultural da DaP. Este foi elaborado, segundo Martins (2005) com base nos estudos sobre mediação cultural e nos estudos, especificamente, das mediações realizadas na DaP, que abordam a questão das mediações no contexto brasileiro e das mediações como ocorrem na DaP. Foi possível reconhecer este ciclo a partir da compreensão dos quatro elementos que se relacionam na mediação: as obras de arte; o mediador; o público; e a sociedade. É a partir destes quatro elementos que neste estudo enfatiza-se que a mediação cultural se baseia.

Os elementos: obra, mediador, público e sociedade; são os que, correlacionados, promovem não só as práticas mediativas, bem como o encadeamento inerente com a sociedade e sua vertente cultural, que perpassa por todo o curso de individualidade/identidade humanas, bem como a construção coletiva, que começa na individualidade de cada um, mas, que é social (JUNG, 1981).

A figura 29 apresenta o terceiro e último ciclo reconhecido a partir da pesquisa, o Ciclo de Construção de Conhecimento em Mediação Cultural da DaP, que explicita a relação entre a ação do mediador, a mediação, com a construção do conhecimento pela Arte, e o impacto da mesma. Visualizando o ciclo, na figura 29, percebe-se que a mediação se inicia com a ‘recepção’ do público, onde existe uma apresentação do espaço da DaP e da exposição em questão na mediação, seguido das ‘provocações’ que são o elemento primordial das mediações da DaP, e estas possibilitam as relações de ‘trocas’, entre mediador e público, do público com a obra e do público consigo mesmo. Depois disso, gera-se o ‘resultado’ da mediação, que pode ser um diálogo ou uma oficina. Toda essa ação/processo das mediações contribuem para que haja a construção do conhecimento a partir da obra de arte e, sendo uma ação estruturada e com objetivos explícitos atrelados ao contexto cultural, promove ‘impacto’ na sociedade.

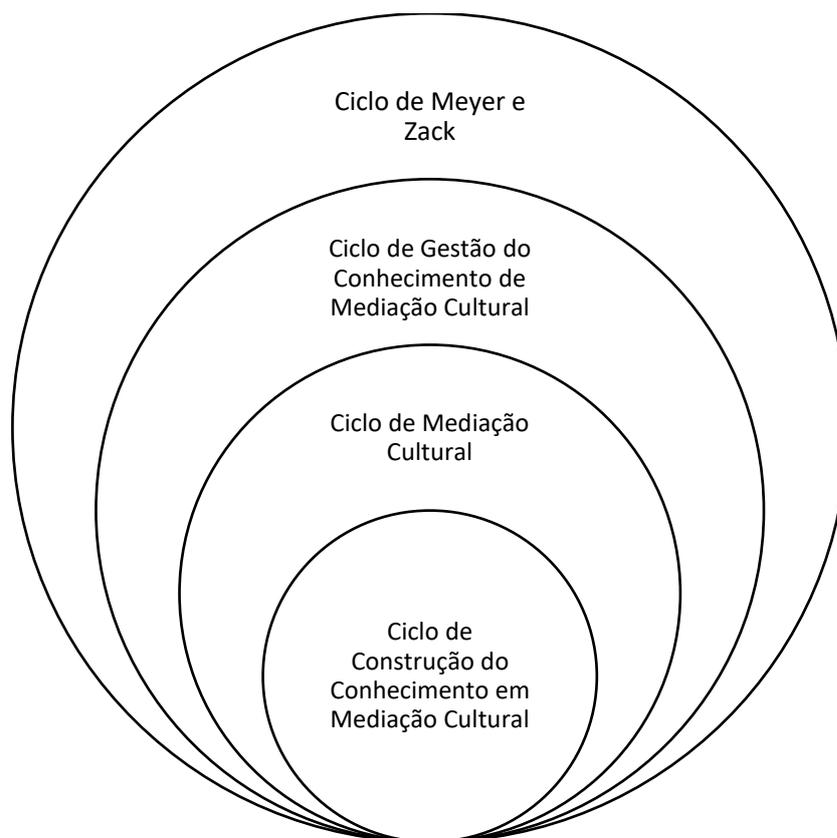
Figura 29 - Ciclo de Construção de Conhecimento em Mediação Cultural da DaP.



Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa e análise de dados.

Por fim, apresenta-se uma correlação dos ciclos reconhecidos nas investigações da pesquisa.

Figura 30 - Correlação dos Ciclos de Mediação Cultural da DaP.



Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa e análise de dados.

A figura 30 demonstra a intrínseca relação de um ciclo para com o outro, envolvendo todos os ciclos encontrados e o Ciclo de Meyer e Zack, como princípio para se pensar a existência de ciclos no processo de mediação cultural de uma organização. A partir da figura é possível identificar que o Ciclo de Meyer e Zack, a partir das fases deste, possibilitou a construção do Ciclo de Gestão de Mediação Cultural da DaP. Incorporados a este Ciclo de Gestão de Mediação Cultural da DaP, é possível localizar outros dois ciclos que se relacionam hierarquicamente dentro do contexto específico de mediação: o Ciclo de Mediação Cultural e o Ciclo de Construção de Conhecimento em Mediação Cultural.

Além de apresentar visualmente a relação entre os ciclos identificados, a figura acima consubstancia a ideia de que todos os ciclos também contêm uma relação em comum, não somente entre um e outro, mas uma relação mais abrangente no que se refere ao cerne do estudo, que é a mediação cultural. Sendo assim, é possível observar que no processo de mediação cultural da DaP identificam-se a gestão sobre as mesmas, a relação com a sociedade e a construção de conhecimento; neste mesmo processo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se o enfoque do conhecimento na sociedade contemporânea, por meio do reconhecimento da Arte como objeto de conhecimento, que não se caracteriza por uma disciplina complementar para formação humana, ou para os documentos curriculares nacionais. A partir disso, passa-se a reconhecer a relevância das mediações enquanto recurso de formação no contexto cultural brasileiro, evidenciando que existem distinções legais e ações práticas pedagógicas no contexto escolar. Deste modo, reconhecer as mediações realizadas na DaP possibilitaram o entendimento de que o processo de ensino e aprendizagem no campo da Arte repercutem em propósitos investigativos e problematizadores, sempre se originam de provocações elaboradas a partir da obra de arte.

A análise do Ciclo de Meyer e Zack quanto ao reconhecimento da Gestão de Conhecimento possibilitou a compreensão de que as etapas do mesmo representam a elaboração de produtos de informação que, neste estudo, foi relacionado com a obra de arte, que é objeto de conhecimento e ao mesmo tempo é a ferramenta que possibilita a construção de conhecimento. Verificou-se que as mediações realizadas na DaP uma sequência de etapas que se inicia pelo estudo das obras de arte, perpassando pela problematização das mesmas para gerar discussões que serão utilizadas nas mediações para a construção de conhecimento pela Arte.

Nesta pesquisa, investigou-se as mediações culturais realizadas na Divisão de Artes Plásticas de Londrina e as suas relações com um Ciclo de Gestão de Conhecimento. A partir disso, cumprindo o objetivo geral, identificou-se que existe uma relação do Ciclo de Meyer e Zack e as mediações realizadas na DaP, que foi percebida a partir das próprias fases do ciclo. Portanto, nesse viés, este estudo tem como principais resultados que as mediações culturais realizadas na DaP acontecem por meio de dois ciclos: o de gestão do conhecimento e o ciclo de mediação. Como o primeiro ciclo que foi identificado e utilizado como meio de reconhecer as etapas é o de GC, nota-se que há uma relação direta entre a mediação cultural e o Ciclo de Meyer e Zack.

Tendo em vista a relevância desta pesquisa, tanto para área de GC como para a área de Arte, através da demonstração das mediações culturais como uma prática pedagógica para a construção do conhecimento e ao contexto cultural, compreende-se que este pode ser um ponto de partida para perspectivas de estudo futuros, sobre as mediações culturais, com base no estudo feito até o momento neste estudo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Gilson. **Fundamentos sociológicos e antropológicos da educação**. Maringá: CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ, 2014.

AMORIN, Verussi Melo De; CASTANHO, Eugênia Maria. Da dimensão estética da aula ou do lugar da beleza na educação. In: **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2011.

ANDER-EGG, Ezequiel. A animação sociocultural e as perspectivas para o século XXI. In: PEREIRA, J. D. L; VIEITES, M. F e LOPES, M. S. **A animação sócio cultural e os desafios do século XXI**. Intervenção – Associação para a promoção e divulgação cultural: abril, 2008.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

AUSUBEL, D. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

BABIN, Pierre; KOULOUMDJIAN, Marie-France. As oportunidades da escola na era das mídias. In: **Os novos modos de Compreender: a geração do audiovisual e do computador**. São Paulo: Paulinas, 1989.

BACARIN, Lígia Maria Bueno Pereira. **O movimento de arte-educação e o ensino de arte no Brasil: história e política**. 2005. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá - PR.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTISTA, António Manuel Rodrigues Ricardo. **Animação Sociocultural: imprecisões, ambiguidades, incertezas e controvérsias de uma ocupação profissional**. Forum Sociológico. 25. 2014. Disponível em: <https://journals.openedition.org/sociologico/898> Acesso em: 28 nov. 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: As consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para o consumo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1993.

BOCK, A. M. B. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1999.

BORDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2018.

BRASIL. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília, DF: IBRAM, 2018. 132p.

BRASIL. **Caderno de diretrizes Museológicas**. Brasília: Ministério da Cultura / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/ Departamento de Museus e Centros Culturais, Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura/ Superintendência de Museus, 2º Edição, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Formação Pessoal e Social. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Volume 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília, DF, 2000.

BUENO, Maria Helena Ribeiro; SCANDOLARA, Camilo. Casa de Cultura da UEL: a potencialidade e a especificidade da universidade pública no contexto das políticas públicas de cultura. Cap. 2 – Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. p. 137-153. In: **Formulação e Gestão de Políticas Públicas no Paraná: reflexões, experiências e contribuições**. Org. Blênio César Severo Peixe et al. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – EDUNIOESTE: Imprensa Universitária da Universidade Federal do Paraná, vol. 1 e 2, 2010.

BURKE, P. **Cultura Popular na Idade Moderna**. Trad. Denise Bottmann. SP: Cia. das Letras, 1989.

CAGLIARI, L. C.. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita para crianças na alfabetização. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. 2013. Disponível em: <<http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>> Acesso em 20 de janeiro de 2019.

CAMILLIS, Lourdes Stamato de. **Criação e docência em arte**. Araraquara: JM Editora, 2002.

CARLAN, Umpierre Claudio. **Os Museus e o Patrimônio Histórico: uma relação complexa**. HISTÓRIA, São Paulo, 27 (2): 2008.

CARRETERO, M. **Construir e ensinar as ciências sociais**. São Paulo: Artmed, 1997.

CASADEI, S.; FRANCESCHETTI, M. **Il mediatore culturale in sei Paesi europei (Italia, Francia, Germania, Grecia, Regno Unito, Spagna)**: Ambiti di intervento, percorsi di accesso e competenze. Roma: Strumenti ISFOL, 2009.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

CAVALCANTI, M. C. B.; GOMES, E. B. P; PEREIRA A. F. **A gestão de empresas na sociedade do conhecimento: um roteiro para a ação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

CEN. **European Guide to good Practice in Knowledge Management**. Brussels, 2004.

COELHO, Eike; VILLA, Danillo. **Cartografias Cotidianas**. Londrina: UEL, 2011.

COELHO NETO, José Teixeira. **Dicionário Crítico de Política Cultural**. São Paulo: Editora Iluminuras, 1997.

CORTELLA, Mário Sergio; DIMENSTEIN, Gilberto. **A era da curadoria: o que importa é saber o que importa**. Campinas: Papirus 7 Mares, 2015.

COSTA, Cristina. **Questões de arte: o belo, a percepção estética e o fazer artístico**. São Paulo: Editora Moderna, 1999.

CRESWELL, John W. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. Thousand Oaks, California: Sage, 2009.

DALKIR, K. **Knowledge management in theory and practice**. Burlington, MA. Elsevier, 2005, 356 p.

DARRAS, Bernard. As várias concepções da Cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs). **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

DAVENPORT, Thomas. **Conhecimento empresarial: como as organizações gerenciam seu capital intelectual**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

DOROW, Patricia Fernanda; CALLE, Guillermo Antonio Dávilla; RADOS, Gregorio Jean Varvakis. Ciclo de conhecimento como gerador de valor: Uma proposta integradora. **Espacios**. vol. 36. n. 12. 2015. 12p.

DRUCKER, Perter Ferdinand. **Sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1993.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

EIKE, Coelho; VILLA, Danilo. **Cartografias Cotidianas**. Londrina: UEL, 2011.

FALCÃO, Andréa. Museu como lugar de memória. In: **Museu e escola: educação formal e não-formal**. Salto para o futuro: ano XIX, n. 3, maio, 2009.

FAVARETTO, Celso. Entre a proximidade e o estranhamento: a mediação e o público. MARTINS; SCHULTZE; EGAS (orgs.). In: **Mediando [con]tatos com arte e cultura**. São Paulo: UNESP/Instituto de Artes. Pós-graduação; v.1, nº1, novembro 2007.

FERMIANO, Maria Belintane. Educação para o consumo: uma proposta transversal para o ensino de história. **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 2, p. 111-135, jul./dez. 2016.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. 7ª ed. Rio: Zahar Editores, 1979.

FONTANA, R. A. C. Sobre a aula: uma leitura pelo avesso. **Presença Pedagógica**, v. 7, n. 39, maio-jun., 2001. p. 31-37.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GALEANO, Eduardo. A caminho de uma sociedade da incomunicação? In: **Sociedade Midiatizada**. Moraes, Denis (org). RJ: Mauad, 2006.

GAMBÔA, R. **Educação, ética e democracia**. A reconstrução da modernidade em John Dewey. Porto: ASA Editores, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIRARDELLO, G. Voz, Presença e Imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. In: FRITZEN, C.; CABRAL, G. S. (Orgs.) **Infância: Imaginação e Educação em Debate**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

GOERGEN, Pedro. **Educação e diálogo**. Maringá: Eduem, 2010.

GOHN, M. G. Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 1999. apud MARANDINO, Martha. Faz sentido ainda propor

a separação entre os termos educação formal, não formal e informal? Rev. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 811-816, 2017.

GOMBRICH, E.H. **A História da Arte**. 16^o ed, Rio de Janeiro, LTC, 2012.

HERNANDEZ, Fernando. **Educación y Cultura Visual**. Barcelona: Octaedro, 2000.

HOBSBAWM, Eric J. **Era dos Extremos**. O Breve Século XX, 1914-1991, São Paulo: Ed. Cia. das Letras, 1994.

IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus. Caderno da Política Nacional de Educação Museal. Brasília, DF: 2018.

ICOM – International Council of Museums. **Museum definition** – 1974. In: Development of the museum definition according to ICOM Statutes (1946 – 2001). Disponível em: <http://icom.museum/hist_def_eng.html>. Acesso em: 28 nov. 2018.

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Minc), 2008.

JUNG, C. G. **O eu e o inconsciente**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1978.

JUNIOR, José do Nascimento; CHAGAS, Mário. Museus e Política: apontamentos de uma cartografia. In: **Caderno de diretrizes museológicas**. Brasília: Ministério da Cultura / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/ Departamento de Museus e Centros Culturais, Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura/ Superintendência de Museus, 2006.

KAMI et al. **Trabalho no consultório na rua: uso do software IRAMUTEQ no apoio à pesquisa qualitativa**. Esc Anna Nery, 20(3), Jul-Set, 2016.

LEMOS, Cristina. Inovação na Era do Conhecimento. In: LASTRES, Helena; ALBAGLI, Sarita (Org.). **Informação e globalização na era do conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1999. Disponível em: <<http://www.uff.br/ppgci/editais/saritalivro.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: **Democratização da escola pública** – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992.

Disponível em:

<https://praxistecnologica.files.wordpress.com/2014/08/tendencias_pedagogicas_libaneo.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARANDINO, Martha. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal? Rev. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 811-816, 2017.

MARTINS, Mirian Celeste. Conceitos e terminologia. Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 49-60.

MARTINS, Mirian C. [Con]Tatos com mediação cultural: um ciclo de conversações no SESC Pinheiro/SP. In; MARTINS; SCHULTZE; EGAS (orgs.). **Mediando [Con]Tatos com arte e cultura**. São Paulo: UNESP/Instituto de Artes. Pós-graduação; v.1, n1, nov. 2007.

MARTINS, Mirian Celeste (org.). Mediação: provocações estéticas. São Paulo: UNESP/**Instituto de Artes**; v.1, nº1, outubro 2005.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2010.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Nova Cultura. Cap. I. p. 165-175;197-208, 1996.

MARX, Karl. Prefácio. In: **Para a crítica da economia política**: salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Os economistas)

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional de pesquisa e estudos qualitativos, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais..., Bauru: USC, 2004.

MEDIAÇÃO. In: Dicionário Michaelis. Editora Melhoramentos, 2015. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

MEYER, M., ZACK, M. The design and implementation of information products. **MIT Sloan Management Review**, 37(3):1996. 43–59 p. Disponível em: <https://sloanreview.mit.edu/article/the-design-and-development-of-information-products/> Acesso em: 7 ago. de 2018.

MONTESSORI, Maria. **Mente absorvente**. Rio de Janeiro, Portugália Editora (Brasil), s.d.

MORIN, E. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram dinâmica de inovação. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação e Sociedade**. 2000, vol.21, n.73, pp. 9-40.

OLIVEIRA, M. K. de. **Teorias psicogenéticas em discussão**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1997.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PELAES, Maria Lúcia Wochler; STORI, Norberto. Arte contemporânea e meio ambiente no museu Inhotim. **GeoGraphos**. Alicante: Grupo Interdisciplinario de Estudios Críticos y de América Latina (GIECRYAL) de la Universidad de Alicante, 2 de junho de 2016, vol. 7, nº 87 (22), 26 p.

POLANYI, Michael. **The tacit dimension**. London: Routledge & Kegan Paul, 1983.

PONCE, Branca J. **A aula como instrumento de transformação social**. São Paulo, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC/SP.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

QUEL; L. F. **Gestão de conhecimentos: os desafios da complexidade nas organizações**. São Paulo: Saraiva, 2006.

QUINTELA, Pedro. Estratégias de mediação cultural: Inovação e experimentação no Serviço Educativo da Casa da Música. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n. 94, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/lcolo/Desktop/estratégias%20de%20mediação%20cultural.pdf> . Acesso em: 11 dez. 2018.

READ, Herbert. **Educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

REIS, Ana Carla Fonseca; MARCO, Kátia de (Orgs). **Economia da cultura: ideias e vivências**. Rio de Janeiro: Publit, 2011.

SÁ FREIRE, Patricia de; SPANHOL, Fernando José. O conhecimento organizacional: produto ou processo? **Revista Perspectivas em Gestão e Conhecimento – PG&C**, Cidade de João Pessoa, Estado da Paraíba, Brasil: 2014.

SALVIATI, M. E. (comp.). **Manual do Aplicativo Iramuteq (versão 0.7 Alpha 2 e R Versão 3.2.3)**. Planaltina, DF: Embrapa Cerrados, 2017. 93p.

SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. **Processo museológico: critérios de exclusão**. II Semana de Museus da Universidade de São Paulo, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª edição: revista conforme nova ortografia. Campinas. Autores Associados, 2010.

SEMIDÃO, Rafael Aparecido Moron. **Dados, informação e conhecimento enquanto elementos de compreensão do universo conceitual da ciência da informação: contribuições teóricas**. 2014. 198 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.

SIMSON, PARKS e FERNANDES (Orgs.) **Educação não-formal: Cenários de criação**. Campinas: UNICAMP, 2001.

SCHOR, Juliet B. **Nascidos para comprar: Uma leitura essencial para orientarmos nossas crianças na era do consumismo**. São Paulo: Gente, 2009.

SILVA, Andréa Vilela Mafra da. **A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro**. Revista HISTEDBR, Campinas, nº 70, p. 197-209, dez. 2016.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4 ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SOUZA, Marco Aurélio Batista. Gestão do conhecimento: uma contribuição ao seu entendimento. **Revista de Administração e Negócios da Amazônia**, v.6, n.3, set/dez. 2014.

Souza MAR, Wall ML, Thuler ACMC, Lowen IMV, Peres AM. The use of IRAMUTEQ software for data analysis in qualitative research. **Rev Esc Enferm USP**, 2018.

TAVARES, Fred. **Publicidade e consumo: a perspectiva discursiva**. Rio de Janeiro: Comum, 2006.

TEIXEIRA, Anísio. **Aspectos americanos de educação**. Salvador: Tip. De São Francisco, 1928. 166p.

TERRA, J. C. C. **Gestão do conhecimento: o grande desafio empresarial: uma abordagem baseada no aprendizado e na criatividade**. São Paulo: Negócio, 2000.

TONIOLI, Valeria. Una figura da ri-definire: il mediatore linguistico e culturale. In: RODRÍGUEZ, C. A. M. **Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo**. Venezia, Italia: Università Ca' Foscari, 2016. Disponível em: <http://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-073-0/978-88-6969-073-0-ch-11.pdf>

TURBAN et al. **Tecnologia da Informação para Gestão**. 6ª ed. Porto Alegre: 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL). **Casa de Cultura Uel**. Site Oficial da Universidade, 2011.

UNESCO. Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M. et al. **Learning to be**. The world of education today and tomorrow. Paris, 1972.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 15ª ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática: uma retrospectiva histórica. In: _____ (Coord.). **Repensando a Didática**. 29. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

VILLA, et al. **Arte Londrina 5**. Londrina: Midiograf, 2017.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WILSON, Brent. Mudando conceitos de criação artística: 500 anos de Arte-Educação para crianças. In: Barbosa, Ana Mae. **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 81-97.

APÊNDICE I – INSTRUMENTO ELABORADO PARA COLETA DE DADOS QUALITATIVOS NO CAMPO DE PESQUISA

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA

ENTREVISTA DIRECIONADA AO DIRETOR DA DAP:

- 1) Como a DAP pode ser identificada quanto a sua atuação na cidade de Londrina?
- 2) Como são organizadas as exposições, são projetos da DAP ou solicitação externa? (Como são definidos os artistas, os temas, objetivos, as obras e a estrutura das exposições?)
- 3) Referente as mediações, a partir de quando começaram a acontecer na DAP, como se desenvolveram no quesito perfil e como são definidos seus perfis e objetivos?
- 4) Os mediadores são escolhidos com base no domínio do conteúdo, formação ou aleatoriamente? Entre os mediadores determinados, é feita uma seleção para atender à acessibilidade de linguagem de cada público?
- 5) O mediador tem alguma participação no processo de curadoria antes de realizar, de fato, as mediações? Qual a importância da atuação do mediador?
- 6) Foram definidas ações educativas específicas para serem realizadas na DAP? (Debate, oficina, visitação, workshop, exibição, entre outros.)
- 7) Existe algum tipo de ciclo estabelecido para desenvolvimento das mediações ou geralmente são feitas instintivamente?
- 8) Necessariamente, as exposições têm catálogos, livros ou livretos informativos? (Ainda: são produzidos materiais pedagógicos para o público?)
- 9) Após as mediações, os alunos dão algum retorno das atividades que participaram ou entregam algo referente ao que compreenderam?
- 10) Qual a relação das mediações com a cultura e a comunidade? Alicerçado em sua experiência, você diria que essas mediações promovem impacto social?
- 11) Passado todo o processo, existe um momento em que toda a equipe envolvida se reúne, analisa e discute o processo todo e através disso passam por mudanças (de maneira a melhorar as mediações)?

ENTREVISTA DIRECIONADA AOS MEDIADORES

- 1) Você tem formação especializada para atuar como mediador? Discorra também sobre a sua formação acadêmica e sobre como chegou a ser mediador. (Você se reconhece como mediador? Como você compreende o seu papel enquanto mediador?)
- 2) Como você caracteriza o perfil das mediações realizadas na DAP e qual a finalidade das mesmas? As mediações são pensadas de acordo com a faixa etária?
- 3) Existe algum tipo de ciclo estabelecido para desenvolvimento das mediações ou geralmente são feitas instintivamente?
- 4) Existe uma escala pré-estabelecida de quem será o mediador na exposição que está por vir? Com base no que?
- 5) Existe um caminho a seguir pelo espaço quando o público participa das visitas? Qual a intencionalidade desta ação? Ainda: existem regras de como devem ocorrer as mediações? O que é permitido e o que não é permitido?
- 6) Quais são os instrumentos e estratégias para que todos os públicos tenham uma experiência positiva e significativa no decorrer das mediações?
- 7) As mediações são fotografadas ou registradas de outro jeito?
- 8) Após as mediações, os alunos dão algum retorno das atividades que participaram ou entregam algo referente ao que compreenderam?
- 9) Existem outras ações educativas além da visita mediada? Se sim, quais e qual a função das mesmas? E, ainda: são produzidos materiais pedagógicos para o público?
- 10) Qual a relação entre as mediações e a cultura? De acordo com a sua experiência e envolvimento no processo, você admite que exista um impacto dessas mediações na vida do público? Se sim, favor explicar qual (is).
- 11) Passado todo o processo, existe um momento em que toda a equipe envolvida se reúne, analisa e discute o processo todo e através disso passam por mudanças (de maneira a melhorar as mediações)?

ANEXO 1 – APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNICESUMAR

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
MARINGÁ - UNICESUMAR



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CICLO DE GESTÃO DO CONHECIMENTO E ARTE: MEDIAÇÕES DA DIVISÃO DE ARTES PLÁSTICAS DE LONDRINA - PR

Pesquisador: LUANA ALVES COLOSIO

Versão: 3

CAAE: 90774818.4.0000.5539

Instituição Proponente: Centro Universitário de Maringá - CESUMAR

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 059149/2018

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto CICLO DE GESTÃO DO CONHECIMENTO E ARTE: MEDIAÇÕES DA DIVISÃO DE ARTES PLÁSTICAS DE LONDRINA - PR que tem como pesquisador responsável LUANA ALVES COLOSIO, foi recebido para análise ética no CEP Centro Universitário de Maringá - UNICESUMAR em 04/06/2018 às 14:28.

Endereço: Avenida Guedner, 1610 - Bloco 11 - 5º piso

Bairro: Jardim Aclimação

CEP: 87.050-390

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3027-6360

E-mail: cep@unicesumar.edu.br

ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE UTILIZADO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Ciclo de gestão do conhecimento e arte: mediações da Divisão de Artes Plásticas de Londrina – PR

Declaro que fui satisfatoriamente esclarecido pelos pesquisadores Leticia Fleig Dal Forno e Luana Alves Colosio, em relação a minha participação no projeto de pesquisa intitulado “Ciclo de gestão do conhecimento e arte: mediações da Divisão de Artes Plásticas de Londrina – PR”, cujo objetivo é investigar as mediações culturais realizadas da Divisão de Artes Plásticas de Londrina e as suas relações com um Ciclo de Gestão de Conhecimento. Os dados serão coletados através de entrevista semiestruturada com questões abertas; a forma de coleta dos dados; os desconfortos e os riscos a que os sujeitos estarão submetidos de quaisquer danos decorrentes da referida pesquisa. Ressalta-se que uma cópia do TCLE ficará comigo e uma cópia com o pesquisador. Estou ciente e autorizo a realização dos procedimentos acima citados e a utilização dos dados originados destes procedimentos para fins didáticos e de divulgação em revistas científicas brasileiras ou estrangeiras contanto que seja mantido em sigilo informações relacionadas à minha privacidade, bem como garantido meu direito de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento de dúvidas acerca dos procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, além de que se cumpra a legislação em caso de dano. Caso haja algum efeito inesperado que possa prejudicar meu estado de saúde físico e/ou mental, poderei entrar em contato com o pesquisador responsável e/ou com demais pesquisadores. É possível retirar o meu consentimento a qualquer hora e deixar de participar do estudo sem que isso traga qualquer prejuízo à minha pessoa. Desta forma, concordo voluntariamente e dou meu consentimento, sem ter sido submetido a qualquer tipo de pressão ou coação.

Eu, _____

após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com a pesquisadora Luana Alves Colosio, CONCORDO VOLUNTARIAMENTE a participar do mesmo.

Maringá-PR, ___/___/ 2018.

Continuação do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, Luana Alves Colosio declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo ao sujeito da pesquisa.

Para maiores esclarecimentos, entrar em contato com os pesquisadores nos endereços abaixo relacionados:

Nome: Leticia Fleig Dal Forno
Endereço: Avenida Guedner, 1610
Bairro: Jardim Aclimação
Cidade: Maringá UF Paraná
Fones: 44-3027-6360 e-mail: leticia.forno@unicesumar.edu.br

Nome: Luana Colosio
Endereço: Avenida Guedner, 1610
Bairro: Jardim Aclimação
Cidade: Maringá UF: Paraná
Fones: 44-3027-6360 e-mail: lcolosio@hotmail.com

**ANEXO 3 – OFÍCIO PARA O ENCAMINHAMENTO DO PROJETO DE PESQUISA
A COORDENAÇÃO DO CEP**

**UNICESUMAR – Centro Universitário de Maringá
Diretoria de Pesquisa**



**OFÍCIO PARA O ENCAMINHAMENTO DO PROJETO DE PESQUISA A
COORDENAÇÃO DO CEP**

Maringá, 29 de junho de 2018.

Ilma Sr.ª

**Prof.ª Dr.ª Sônia Maria Marques Gomes Bertolini
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UniCesumar)
UNICESUMAR – Centro Universitário Cesumar**

Senhora Coordenadora,

Encaminhamos a V. Sa. o projeto de pesquisa intitulado "CICLO DE GESTÃO DO CONHECIMENTO E ARTE: MEDIAÇÕES DA DIVISÃO DE ARTES PLÁSTICAS DE LONDRINA – PR", sobre a minha responsabilidade, solicitando deste comitê a apreciação ética do mesmo. Aproveito para informá-lo que os conteúdos descritos no corpo do projeto podem ser utilizados no processo de avaliação do mesmo, e que:

- (a) Estou ciente das minhas responsabilidades frente à pesquisa, conforme a resolução 466/12 CNS-MS e, que a partir da submissão do projeto ao CEP, será estabelecido diálogo formal entre o CEP e o pesquisador;
- (b) Declaro que a coleta dos dados não foi iniciada, aguardando o parecer deste CEP para iniciar a pesquisa
- (c) Estou ciente que devo acompanhar a tramitação do meu protocolo de pesquisa, por minha própria conta, junto à Plataforma Brasil;
- (d) Estou ciente de que as avaliações, possivelmente, desfavoráveis deverão ser, por mim, retomadas para correções e alterações;
- (e) Estou ciente de que os relatores, a coordenação do CEP e eventualmente a CONEP, terão acesso a este protocolo e que este acesso será utilizado exclusivamente para a avaliação ética.

Sem mais para o momento, agradecemos.

Atentamente,

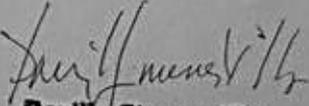

Assinatura do responsável
Dra. Letícia Fleig Dal Forno
010.729.740-02

ANEXO 4 – MODELO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**MODELO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu Danillo Gimenes Villa, abaixo assinado, responsável pela Divisão de Artes Plásticas de Londrina (DAP), autorizo a realização do estudo “Ciclo de gestão do conhecimento e arte: mediações da Divisão de Artes Plásticas de Londrina – PR”, a ser conduzido pelas pesquisadoras Luana Alves Colosio e Leticia Fleig Dal Forno. Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bemestar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Maringá, 14 de Maio de 2018.


Danillo Gimenes Villa
Coordenador da Divisão de Artes Plásticas
Assinatura e compromisso do responsável institucional