

Mediação em Artes Visuais no Contexto Escolar: um Estudo de Caso e uma Proposta de Formação para Professores de Arte

Rachel de Sousa Vianna¹

Raquel Jacqueline Emerenciana de Rezende^{2 3}

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre atividades de mediação em artes visuais no âmbito escolar tendo como foco professores e estudantes participantes do programa Circuito de Museus, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Realizado em 2014/2015, o estudo teve um duplo objetivo: 1) identificar o perfil dos professores envolvidos, contemplando suas motivações, sua formação, sua experiência docente e seus hábitos culturais; e 2) captar como visitas sistemáticas a espaços expositivos repercutem em sala de aula. A análise dos dados, obtidos através de métodos quantitativos e qualitativos de investigação, envolveu o cruzamento de diferentes pontos de vista, confrontando o olhar de professores, estudantes e pesquisadoras. Os resultados sugerem que a maior parte dos participantes ainda não incorporou atividades de mediação no cotidiano das suas aulas. Partindo dessa premissa, o texto discute quais seriam os conhecimentos e as competências necessários para a formação de um professor/mediador em artes.

Palavras-chave: mediação; artes visuais; escola; museu; formação de professores.

1 Professora da Escola Guignard e do Programa de Pós-graduação em Artes da UEMG.

2 Bacharel e Licenciada em Artes Plásticas; especialista em Gestão de Pessoas.

3 As autoras agradecem às agências de financiamento que concederam Bolsas de Iniciação Científica – FAPEMIG (ago. 2014 a jul. 2015) e CNPq (ago./dez 2015) – à equipe do programa *Circuito de Museus*, a todos os professores e estudantes que colaboraram com o estudo, em especial às duas professoras que nos permitiram acompanhar seu trabalho na escola.

Mediation in Visual Arts in the School Context: a Case Study and a Training Proposal for Teachers of Art

Abstract

This paper presents the results of a research on art criticism activities in school contexts. It focuses on teachers and students who participated in the Museum Circuit program, developed by the Municipal Education of Belo Horizonte (SMED). The study, which took place between 2014 and 2015, had a twofold objective: 1) to identify the profile of the teachers involved, contemplating their motivations, training, teaching experience and cultural habits; and 2) to understand the impact of systematic visits to exhibition spaces in classroom practices. Analysis of the data, obtained through quantitative and qualitative methods of research, involved the intersection of different points of view, confronting the perspective of teachers, students and researchers. Results suggest that the majority of participants did not incorporate art criticism in their classroom practices. Based on this premise, the text discusses the types of knowledge and competencies a teacher needs in order to work with art criticism.

Keywords: critical studies; visual arts; school; museum; teacher training

1 Introdução

Atividades voltadas para se promover experiências estéticas significativas no encontro entre observador e obra de arte recebem denominações diferentes, conforme o campo. Em museus e centros culturais brasileiros, geralmente, usa-se o termo “mediação”. Na educação formal, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* adotam os termos “apreciação” e “fruição” para designar esse eixo do ensino de artes (BRASIL 1997; 1998; 2000). Em que pese as diferenças de terminologia e as especificidades de cada contexto, a história e as teorias de mediação e de apreciação da arte encontram-se estreitamente relacionadas. Neste estudo, considera-se que os dois termos se referem a processos semelhantes e complementares. Tanto o educador interagindo com os visitantes, em um espaço expositivo, como o professor com seus alunos, em sala de aula, cumprem o papel de aproximar obra de arte e observador, contribuindo para aprofundar o âmbito e a qualidade desse encontro.

Esse entendimento do professor como mediador encontra eco na literatura do ensino de artes visuais. Ana Mae Barbosa aponta que o conceito de educação como

mediação tem uma longa tradição, começando em Sócrates e passando por Rousseau, John Dewey, Vygotsky e Paulo Freire. Segundo essa pesquisadora, o papel da arte/educação deve “ser a mediação entre a arte e o público” (BARBOSA, 2009, p. 13). No mesmo tom, Rejane Coutinho afirma que “um dos papéis preponderantes do arte/educador na contemporaneidade é o de mediar as relações entre a arte, a cultura e os sujeitos envolvidos na ação educacional” (COUTINHO, 2011, p. 1102). Fernanda Junqueira e Bernardo Oliveira consideram o professor um mediador, embora ressaltem que “o ambiente da exposição possibilita uma vivência que se diferencia daquelas desenvolvidas no ambiente escolar” (JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2015, p. 798). Para Paula Bezerra e João de Deus, assim como acontece no museu, o professor mediador também precisa adaptar os conteúdos e as abordagens didáticas para atender o perfil de cada turma (BEZERRA; DEUS, 2005, p. 1015).

Mais reveladores da aproximação desses dois contextos do que a terminologia comum são os estudos recentes realizados no âmbito de programas de pós-graduação. Para sua tese de doutorado, Rejane Ledur (2015) entrevistou 43 estudantes das séries finais do ensino fundamental que visitaram a 8ª Bienal do Mercosul. A análise dos dados evidenciou a importância do mediador e do professor de arte como potencializadores da experiência estética na escola. Diana Peres (2015) investigou no seu mestrado as reverberações em sala de aula da formação de professores de arte em instituições culturais. Também em um programa de mestrado, Ivana Mattos e Moema Rebouças (2015) pesquisaram como o museu compreende a escola como destinatária de suas ações.

No contexto internacional, os intercâmbios entre museu e escola também têm atraído um número cada vez maior de estudiosos. Makoto Yihikawa (2012), da Universidade de Kyoto, pesquisou formas de colaboração entre museu e escola, combinando apreciação e produção de arte. Eujung Chang (2012), da Universidade Francis Marion, e seus estudantes de licenciatura em artes observaram visitas mediadas em um programa para famílias com crianças pequenas, desenvolvido pelo *Metropolitan Museum of Art*, de Nova Iorque. Alice Arnold, Susan Meggs e Annette Greer (2014), da Universidade *East Carolina*, investigaram o impacto de múltiplas experiências em museus de arte na capacidade de estudantes de licenciatura de criarem empatia com trabalhos de arte e de vivenciarem experiências estéticas.

Se o interesse acadêmico pelas relações entre museu e escola parece se ampliar, na prática, esse intercâmbio tornou-se intenso desde o início do processo de democratização das instituições culturais, com benefícios para ambas as partes. Por um lado, as instituições culturais oferecem a professores e estudantes oportunidades de conhecerem obras de arte em espaços sofisticados, com o apoio de atividades e de materiais desenhados especificamente para promover experiências estéticas significativas. Por outro lado, professores e seus estudantes constituem o grosso do público habitual das instituições culturais, e é justamente a quantidade e a diversidade de visitantes que justificam o investimento público e privado em eventos culturais (MARANDINO, 2008;

MORAES, 2015). Análises encontradas na literatura foram confirmadas em pesquisa de campo realizada em 2013. Dos oito coordenadores de programas educativos de museus e de centros culturais localizados na Região Metropolitana de Belo Horizonte, sete afirmaram que o público escolar representa o maior número de visitantes em suas instituições.

Para Ricard Huerta (2009), embora as instituições culturais estejam cientes da importância do público escolar e busquem diferentes formas de atraí-lo, isso não significa o estabelecimento de relações equilibradas entre museu e escola. Na visão desse pesquisador, é comum que profissionais de museus e de centros culturais considerem os professores como meros intermediários que facilitam o acesso dos estudantes às suas instalações. Com base em pesquisas realizadas durante quatro anos na Espanha, no Uruguai, no Chile e em Cuba, o autor afirma:

Lo más duro de asumir es que al maestro, sencillamente, no se le ve. El maestro es invisible par el programador del museo. El maestro como intermediário únicamente es visto cuando llega a la sala com su alumnado. Después vuelve a desaparecer” (HUERTA, 2009, p. 59, grifos do autor).

Compartilhando o movimento representando pelas pesquisas anteriormente citadas, este estudo buscou preencher essa lacuna, focando o trabalho do professor e as possíveis repercussões que as visitas a um espaço expositivo possam ter no âmbito escolar.

2 Contexto da pesquisa: o programa Circuito de Museus

Entre as diversas iniciativas que visam promover o acesso a instituições de arte e de cultura, o programa *Circuito de Museus* apresenta características que o tornam especialmente atrativo como contexto de pesquisa sobre a mediação em artes visuais. Em funcionamento desde 2011, o programa facilita o acesso dos estudantes da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte aos espaços museológicos da cidade, organizados em sete *Circuitos Temáticos*: Ciências e Tecnologia; Artes Plásticas; Histórico; Galerias; Território Negro; História de Mulheres; Arquitetônico da Pampulha. Para participar, o professor deve submeter um projeto direcionado para um dos temas. Cada projeto pode envolver até seis turmas de uma escola, sendo que todas as turmas devem estar cursando o mesmo ano.

Uma característica distintiva do programa diz respeito à continuidade. Cada projeto selecionado permite que os participantes visitem pelo menos três espaços expositivos ao longo do ano letivo. Para o estudante, a oportunidade de repetir a experiência pode contribuir para desmistificar o museu como lugar inacessível e para criar uma familiaridade com as formas de conduta, o que implica melhor aproveitamento do tempo e das atividades oferecidas. Para o professor, a continuidade acontece tanto dentro do mesmo projeto como pela possibilidade de inscrever um novo projeto a cada

ano. Ambos os casos abrem perspectivas de aperfeiçoamento da sua prática docente.

Outro ponto positivo do programa refere-se à grande diversidade, tanto em termos das instituições que integram os vários *Circuitos Temáticos* quanto dos participantes. O leque de opções oferecido nos circuitos *Artes Plásticas e Galerias* ilustra bem essa pluralidade. O primeiro inclui o Museu de Arte da Pampulha, o Museu Mineiro, o Centro de Arte Popular – CEMIG – e o Museu Inimá de Paula; o *Circuito Galerias* é composto pelo Centro Cultural Banco do Brasil, pelo Palácio das Artes e pelo SESC Palladium. Ambos os conjuntos estão representados por propostas curatoriais bastante distintas que contemplam os polos erudito/popular, contemporâneo/tradicional e local/internacional.

A diversidade de profissionais e estudantes que participam do programa advém de sua abertura para acolher projetos de todas as escolas da Rede Municipal, em todos os níveis de ensino, incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Programa Floração⁴ e Escola Integrada. Este último pode ser considerado como um espaço de educação não formal dentro do contexto escolar, uma vez que oferece atividades extraclasses desenvolvidas por monitores universitários e agentes comunitários.

Uma terceira característica que torna o *Circuito de Museus* um campo de estudo privilegiado está relacionada com o processo de seleção por edital. O fato de o professor precisar submeter um projeto sinaliza uma forte motivação e algum nível de reflexão sobre a importância do estudo da arte, no caso dos circuitos *Artes Plásticas e Galerias*, objetos desta pesquisa. Assim, a expectativa inicial era a de que os professores participantes do programa constituíssem um grupo bastante diverso, tendo como traços comuns a motivação e algum tipo de envolvimento com o campo da arte, seja por formação, seja por inclinação pessoal.

3 Objetivos e metodologia de pesquisa

Partindo do pressuposto de que o intercâmbio com museus e centros culturais tem um potencial transformador para as práticas pedagógicas na escola, o estudo se norteou por uma série de questões: qual será o impacto das visitas aos espaços expositivos nas aulas de arte? Em que medida os professores incorporaram atividades de interpretação e de crítica de obras de arte nas suas aulas? Que tipo de abordagem adotam nessas atividades de mediação e quais recursos utilizam? Suas propostas contemplam a diversidade cultural? Quanto aos estudantes, como suas expectativas em relação às aulas de arte foram afetadas? Anterior a isso, qual será a motivação dos professores para escolher os circuitos *Artes Plásticas e Galerias*? Quem são esses professores, qual a sua formação e sua experiência docente?

⁴ Atende jovens de 15 a 19 anos que se encontram em distorção idade/ano de escolarização.

Realizada entre agosto de 2014 e dezembro de 2015, a pesquisa combinou métodos quantitativos e qualitativos de investigação. Entendendo que este estudo seria uma oportunidade de aproximação entre universidade, escola pública e museu, foi estabelecida uma parceria com a coordenação do programa *Circuito de Museus*, a qual se mostrou fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. O primeiro método de investigação utilizado consistiu na aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas. Para atrair o maior número possível de respondentes, foi organizado um encontro de formação dirigido a todos os professores que participaram dos dois circuitos temáticos desde o início do programa. A equipe do *Circuito de Museus* se encarregou da divulgação e das inscrições, realizadas por *e-mail*. O evento aconteceu na Escola Guignard em 23 de outubro de 2014, nos turnos da manhã e da tarde. Após uma atividade formativa sobre linguagem visual, os 22 professores presentes responderam o questionário.

Para complementar os dados quantitativos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professoras que responderam o questionário. Na busca por uma aproximação maior com a realidade escolar, foi realizado um trabalho de campo nas escolas de duas professoras entrevistadas, identificadas aqui com os pseudônimos Mariana e Rosa. Nessa fase, a coleta de dados seguiu dois procedimentos. O primeiro momento consistiu no acompanhamento e na observação não participativa de aulas de artes, assim como uma visita orientada a um museu de arte, realizada por uma das turmas participantes do estudo.

Para capturar a perspectiva dos estudantes, foram realizadas entrevistas coletivas. Na escola da professora Rosa, participaram cinco estudantes do 9º ano, que entregaram a declaração de consentimento assinadas por eles e por seus pais. Dois grupos focais, formados por dois estudantes da Turma 9A e por três estudantes da Turma 9C, tiveram lugar na sala de ciências da escola, durante o horário da aula de artes. Na escola da professora Mariana, a entrevista coletiva aconteceu na sala de aula de uma turma de 5º ano, com a participação de todos os presentes. A professora não se envolveu, embora tenha permanecido na sala. A direção da escola autorizou a conversa, e pais e alunos não foram consultados, porque já haviam assinado um consentimento prévio autorizando a gravação de atividades em sala de aula. Todas as conversas foram gravadas em áudio e integralmente transcritas.

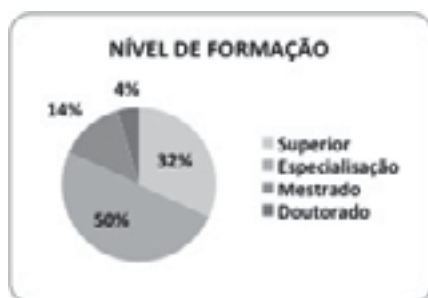
O trabalho de campo resultou em um banco extenso de dados, composto por tabelas, gráficos, numerosas páginas de transcrição e registros de observação. Também foram examinados os projetos aprovados, nos dois circuitos, no ano de 2014⁵. O cruzamento desses dados permitiu esboçar um retrato que refletisse a complexidade do tema de estudo. As seções a seguir apresentam um recorte dos resultados obtidos.

5 Disponível na página eletrônica do projeto: <sites.google.com/site/circuitodemuseusdebh/agendamentos/planilha-galerias>. Acesso em 15 fev. 2016.

4 O perfil dos professores participantes do Circuito de Museus

As respostas ao questionário confirmam as expectativas em relação ao conhecimento sobre arte e sinalizam um perfil sofisticado de professor, com alto nível de formação. Conforme se pode ver no gráfico 1, metade dos 22 respondentes tem curso de especialização concluído, e quase 20% estão estudando em cursos de pós-graduação *strictu sensu*. Considerando todos os níveis de formação, quase 60% dos professores que responderam o questionário têm alguma formação em artes (gráfico 2). Entre esses, foram contabilizados nove professores com licenciatura ou bacharelado em Artes, e quatro com especialização em Arte-Educação, Artes Cênicas ou Gestão de Projetos Culturais. O grupo com formação em educação e áreas afins é constituído por uma maioria de professores com Normal Superior ou Pedagogia, e inclui docentes com formação em Psicologia e em Letras; quatro deles têm especialização em Educação Infantil ou Juventude e Educação.

Gráfico 1 – Nível de formação dos respondentes



Fonte: Das autoras.

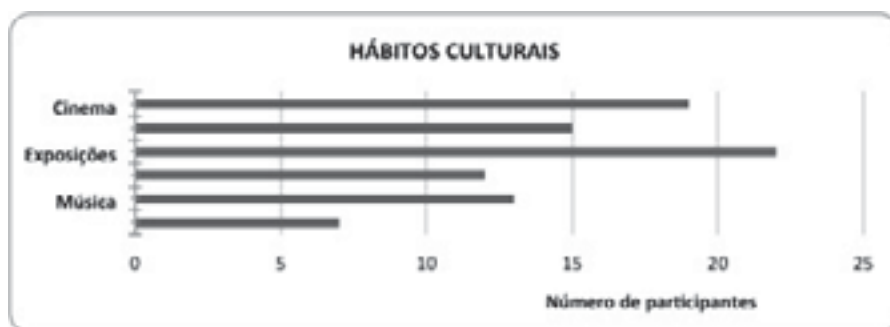
Gráfico 2 – Área de formação



Fonte: Das autoras.

Entendendo que o convívio com a arte pode ser um motivador para a participação dos professores nos circuitos *Artes Plásticas e Galerias*, o questionário buscou mapear os hábitos culturais dos respondentes, solicitando que assinalassem os tipos de atividades culturais que tinham participado ou assistido durante o ano. Conforme o gráfico 3 aponta, a incidência de participação é bastante alta em todas as áreas. Como era de se esperar, todos os professores assinalaram “visita a exposições de arte”.

Gráfico 3 – Hábitos culturais dos respondentes



Fonte: Das autoras.

A experiência docente da maioria dos professores que responderam ao questionário é bastante ampla, tanto em termos de tempo quanto em níveis de atuação. Conforme o gráfico 4, mais de 60% dos respondentes têm mais de 15 anos de docência. Pode-se supor que professores com mais experiência tenham superado as dificuldades iniciais da profissão e que se sintam mais seguros para propor projetos que incluam atividades extraclasse. A diversidade dos professores em relação aos níveis de ensino se confirmou, conforme se pode observar no gráfico 5. Com exceção de três professoras que atuaram somente na Educação Infantil, todos os outros respondentes tinham lecionado em diferentes níveis de ensino.

Gráfico 4 – Tempo de docência



Fonte: Das autoras.

Gráfico 5 – Experiência docente por nível de ensino



Fonte: Das autoras.

Embora não se possa generalizar os resultados obtidos através dos questionários para todos os professores que participaram dos circuitos *Artes Plásticas e Galerias* desde o início do programa, os dados sugerem que as suposições iniciais sobre o perfil dos professores estavam corretas.

5 A mediação em artes no contexto das escolas participantes do Circuito de Museus

Considerando o alto nível de qualificação e a formação em arte da maioria dos professores que respondeu o questionário, a expectativa era de que os projetos selecionados para participarem dos circuitos *Artes Plásticas e Galerias* apresentassem propostas consistentes. No entanto, o exame dos projetos eleitos para os dois circuitos, no ano de 2014, não comprovou essa suposição. Ao todo, foram 25 projetos, de 23 escolas diferentes, contemplando cerca de 82 turmas distribuídas em todos os níveis de ensino, do Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental, mais três turmas do Programa Floração.

No geral, o que se vê são projetos genéricos, com objetivos muito amplos. No circuito *Artes Plásticas*, apenas três projetos fizeram referência às especificidades dos acervos dos museus a serem visitados. No circuito *Galerias*, não há como prever o tipo de obras que serão vistas nas exposições temporárias. Mesmo assim, dois projetos apresentaram objetivos mais direcionados. Um deles fazia referência a um diálogo entre espaço e forma na arte e na matemática, porém, de forma bastante esquemática. O outro projeto apresentou uma proposta mais elaborada, abordando a diferença entre olhar e ver e estabelecendo uma metodologia para desenvolver a “arte do olhar”.

Mesmo com o caráter predominantemente vago das propostas, é possível detectar duas tendências. De um lado, projetos que valorizam questões específicas do campo da arte, com objetivos como sensibilização, valorização da arte e da diversidade de expressão, ampliação da imaginação criadora e participação na vida cultural. De outro lado, projetos que abordam a arte de forma instrumental, como “suporte pedagógico” para atividades de leitura, para o “estabelecimento de referências históricas, de formação geográfica, econômica, social e cultural de Minas Gerais”, discussão de valores ou socialização.

Uma questão central da pesquisa consistia em descobrir se os participantes do *Circuito de Museus* tinham incorporado atividades de mediação em suas aulas. Para tanto, uma das questões de múltipla escolha do questionário solicitava que o respondente indicasse quais atividades, de uma lista de sete possibilidades, tinha oferecido em sala de aula naquele ano. Dos 22 participantes, 15 (o que corresponde a 68% do total) assinalaram o item “estudo/análise de obras de arte”. Conforme se pode notar no gráfico 6, essa atividade aparece em segundo lugar, atrás apenas da produção de arte, e bem à frente da releitura de obras de arte. No entanto, surgem discrepâncias quando se compara

esses dados com os relatos produzidos pelos professores acerca de uma atividade em que se trabalhou com obras de arte.

Gráfico 7 – Atividades em sala de aula realizadas ao longo do ano letivo



Fonte: Das autoras.

Na descrição das atividades, 15 professores fazem referência a alguma forma de releitura, sendo que 11 assinalaram esse item na questão fechada. Os números não batem também em relação às pesquisas. Na questão de múltipla escolha, 14 professores afirmam ter promovido atividades de pesquisa sobre obras de arte em sala de aula. Nos relatos, apenas três fizeram alguma menção a atividades de investigação desenvolvidas pelos estudantes. Para além dessas contradições, a análise dos relatos desenha um quadro bastante vago sobre as atividades desenvolvidas pelos professores.

Do total de 22 respondentes, seis disseram explorar aspectos biográficos dos artistas, e três se referiram ao contexto histórico de produção da obra. Cinco professores mencionaram algum critério de análise, sendo que, desses, três se referiram a questões formais (cor, forma, volume, plano, linha), e dois, a aspectos técnicos da produção da obra. Somente uma professora mencionou o relato oral de análises e interpretações a respeito da obra em estudo. Certamente não se poderia esperar uma correspondência exata entre uma questão de múltipla escolha e uma resposta aberta, e outros estudos seriam necessários para esclarecer esses pontos. Pode-se supor, no entanto, que os professores entenderam a expressão “estudo/análise de obras de arte” como compreendendo diversas atividades, não necessariamente correspondentes à mediação de obras de arte.

Descobrir em que medida as atividades de mediação contemplam a diversidade cultural foi outro objetivo deste estudo. No ensino formal, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* consagram a questão ao propor o pluralismo cultural como um dos temas transversais a serem trabalhados nos currículos escolares da educação básica. No campo museal, o *Estatuto dos Museus*, instituído pela Lei 11.904/2009, define como um dos princípios fundamentais “a universalidade do acesso, o respeito e a valorização

à diversidade cultural”. Para averiguar como os respondentes abordavam a diversidade cultural em suas aulas, o questionário propôs duas questões. Uma pedia que os professores assinalassem, de um elenco de temas, os que tinham trabalhado em aula naquele ano letivo, e a outra, que listassem o nome de três artistas cujas obras tinham estudado com seus alunos nesse mesmo período.

A comparação entre as respostas das duas questões aponta, mais uma vez, algumas contradições. O gráfico 7 mostra que a arte contemporânea aparece como o segundo tema mais estudado, tendo sido marcado por 13 professores. No entanto, do total de 20 professores que responderam essa questão, somente quatro indicaram artistas contemporâneos. Outros quatro professores citaram pelo menos um artista fora do círculo erudito (Heitor dos Prazeres, Bispo do Rosário) ou quadrinistas (Maurício de Sousa, Ziraldo, Jim Davis, Quino). O restante, que corresponde a 60% dos respondentes, listou apenas artistas eruditos. No cômputo geral, artistas homens, brancos e eruditos compõem a maioria absoluta dos artistas citados, somando quase 70% do total.

Gráfico 7 – Temas trabalhados em sala de aula



Fonte: Das autoras.

6 Um olhar sobre a prática docente

As duas professoras que participaram dessa fase do estudo apresentam perfis bastante distintos. Ambas têm graduação em Artes, mas Mariana tem uma abordagem mais conservadora. Seus artistas preferidos são Van Gogh, Tarsila do Amaral e Romero Brito. Pôsteres com reproduções de obras desses artistas decoram a sala de artes onde

leciona. Com tempo suficiente para se aposentar, Mariana mantém um entusiasmo e uma alegria contagiantes. Ela trabalha na mesma escola nos dois turnos: de manhã, como professora de artes, e à tarde, como coordenadora pedagógica. Com ótimo trânsito com a direção da escola, conseguiu adaptar o espaço destinado ao laboratório de ciências para ateliê de artes, e todas as suas aulas são dadas ali. Ela participa do *Circuito de Museus* desde a sua primeira edição. Na sua escola, acompanhamos duas aulas de uma turma do 5º ano.

Rosa demonstra interesse especial pela arte contemporânea, que foi tema do projeto que submeteu ao *Circuito de Museus* em 2014. No questionário, citou Frida Kahlo, Bill Viola e Liliane Dardot, que vive e trabalha em Belo Horizonte, como os artistas que estudou com seus alunos durante o ano letivo. Além do bacharelado e da licenciatura em Artes, tem uma especialização em Gestão de Projetos Culturais. Ela leciona há 12 anos, sempre a disciplina de artes. No turno da manhã, dá aulas em uma escola; e, no turno da tarde, em outra, sendo que ambas pertencem à Rede Municipal de Belo Horizonte. Com essa professora, acompanhamos quatro aulas de duas turmas do 9º ano, e a visita de uma das turmas a um museu de arte.

A observação das aulas mostrou que não é só a escola que visita o museu. Conceitualmente, o museu também vai à escola. Usando uma variedade de recursos didáticos – vídeos, apresentações em *Power point*, textos e exercícios escritos – as duas professoras trataram de questões relativas às funções e à organização do museu, além de regras de comportamento, noções sobre memória, cultura, patrimônio, acervo etc. O depoimento da professora Rosa mostra que a relação entre museu e escola extrapola a simples visita aos espaços expositivos.

[...] sempre que tem alguma exposição que eu ache interessante eu sempre aproveito. [...] Às vezes, nem levando os alunos, mas trabalhando com eles dentro de sala e falando: tá acontecendo em tal lugar, se os pais puderem ir, a família puder ir, vá, que vale a pena. E eu costumo dar prova, assim mesmo, no formato clássico, e, às vezes, eu utilizo matéria que sai na mídia, coloco o texto na prova. Ou eu vou à exposição, fotografo e levo para os alunos pra eles verem. Até a última que teve aqui eu fotografei todas as obras com as legendas e mostrei pra eles, porque eu acho importante eles saberem também quem foi [o artista, qual] o material, a técnica. (Depoimento da professora Rosa).

Os materiais educativos fornecidos pelos museus aos professores também desempenham um papel importante nesse diálogo entre a educação formal e a não formal. No questionário, 73% dos professores assinalaram que usam os materiais produzidos por museus como fonte de consulta. Depois da internet e dos livros de arte, esses materiais aparecem, em terceiro lugar, como os mais acessados. A fala da professora Mariana aponta que eles podem sobreviver às mostras para os quais foram produzidos, funcionando como suporte para atividades sem relação direta com o seu contexto original.

[...] fui ao educativo, falei com a moça: eu não vou conseguir trazer os meninos aqui, mas eu quero o material. Ela viu meu interesse e me deu um tanto de material, um tanto de folhetos, e eu vou trabalhando com os meninos na sala de aula [de forma] independente. Eu acho esse material muito válido, muito rico. Quem sabe explorar, explora bem mesmo. Ano passado, eu trabalhei Segall com eles, porque nós fomos à exposição. Esse ano, [trabalhei] outra questão de Segall na sala de aula do 6º ano, e trabalhei o material que eu tenho do educativo do SESC. Então, quer dizer, eu trabalhei com esse material de uma forma diferente; eu usei o texto e trabalhei de forma diferente com ele. (Depoimento da professora Mariana).

Sobre a incorporação de atividades de mediação em artes visuais no contexto escolar, os dados permanecem contraditórios. Nas entrevistas, as duas professoras afirmaram que essa era uma prática comum em suas aulas. A professora Mariana declarou: “eu sempre trabalhei com eles a questão da apreciação da arte”. Sobre como divide o tempo entre atividades de ateliê e de apreciação, disse: “eu acho que é meio a meio... eu acho que a apreciação ela é bem casada com a produção”. No entanto, essa não é a impressão dos estudantes. Segundo eles, só de vez em quando eles conversam sobre uma obra de arte. O mais comum são as atividades de desenho. Para uma criança: “Nos museus a gente vê muitas pinturas e aqui a gente desenha”. Outra completou: “Lá a gente vê a pintura pronta, aqui a gente faz a obra”.

Indagada sobre quando começou a propor a apreciação de obras de arte nas aulas, a professora Rosa afirmou: “Eu sempre trabalhei... desde o início... sempre foi uma conduta”. Mas os estudantes se recordaram apenas de duas atividades de apreciação ao longo do ano letivo, um exercício sobre “O grito”, de Edvard Munch, e um trabalho sobre Frida Kahlo e Diego Rivera. Fora esses dois casos, os estudantes não identificaram esse tipo de atividade na rotina das aulas, se bem que houve dúvidas quanto a isso, como os trechos a seguir mostram.

Não... a Rosa não faz uma descrição da obra igual tem no museu não... (ESTUDANTE A).

Ela faz...dependendo do que ela vai trabalhar ela explica...fala isso é isso e tal... às vezes ela mostra até imagem... manda a gente pesquisar... (ESTUDANTE C).

Ela não descreve uma obra... a obra tá ali e ela fica falando... (ESTUDANTE A).

Ela não passa obra de arte assim não... ela passa mais desenho... (ESTUDANTE R).

Sobre o desenho ser a atividade mais frequente na aula de artes do 9º ano, todos concordaram. Ao longo do ano, eles trabalharam com mandalas, módulos, técnicas de perspectiva linear e de retrato de perfil. Mesmo tecendo críticas ao que consideraram como um excesso de desenhos, os estudantes avaliaram positivamente a disciplina de artes, ainda mais em comparação com as aulas de anos anteriores. Na visão de um deles, “a gente aprende algumas coisas... poucas coisas a gente aprende... antigamente a gente não entendia nada”. E outro aponta: “agora a gente tem que escrever... antes

era só um caderno para colorir”. Um fator interessante é que todos os participantes dos dois grupos focais demonstraram interesse pela história da arte, conforme indicam os trechos a seguir.

[...] eu acho que tem que parar de dar desenho pra colorir... parar de dar desenho e mostrar mais a história da arte... (ESTUDANTE D).

[...] o negócio da história da arte... eu acho bacana... que muitas vezes a gente não entende... a gente podia aprofundar mais... essa parte né... como é feito a obra... como é que o artista fez... quanto tempo ele demorou pra fazer... (ESTUDANTE A).

[...] não ficar desenhando... saber mais... aprofundar mais na arte... não pegar o lápis de colorir e lá e rabiscar... entrar mais na arte... saber mais da história desses artistas... como foi feito... acho isso muito importante... igual eu vejo... não tem arte só de pintura... tem arte de várias outras coisas... e ela não passa isso pra gente... ela passa só da pintura... e eu acho que a arte envolve tudo... (ESTUDANTE B).

Dois questões merecem consideração aqui. A primeira concerne ao que foi observado nas aulas, já que a história da arte foi tema de duas das quatro aulas que acompanhamos em cada turma. Se, por um lado, há que se levar em conta os depoimentos dos estudantes, por outro, deve-se ter em conta que suas avaliações podem ser pouco rigorosas. Durante a entrevista, eles se lembraram dessas e de outras atividades sobre museus, observadas ao longo das aulas, somente depois que nós as mencionamos. A segunda questão diz respeito aos depoimentos, que parecem sugerir uma confusão entre a apreciação da obra de arte e o estudo da história da arte. Nas declarações sobre a visita ao museu de arte, a noção de mediação aparece como sinônimo de explicação, descrição ou informação.

[...] eu acho importante... porque minha mãe não tem esse tempo... ah eu vou te levar... se você vai com a sua mãe as vezes você nem presta atenção... as vezes o guia não vai te dar aquela atenção igual é com escola... pra mim eu acho fundamental... (ESTUDANTE C).

[...] com certeza... os museus essas discussões são muito bacanas... porque a gente sai um pouco do clima da aula né... e o guia explicando à gente o que que é aquilo ali é muito importante... uns trechos que a gente olha assim e diz... o que que é isso... e aí o guia chega e diz... ah isso aí é tal... isso é muito interessante... (ESTUDANTE A).

[...] eu também gosto... a gente vai visitar sem ser com uma turma... a gente fica perdido... a gente mesmo tenta achar... mas quando a gente tiver com um guia ele vai falando pra gente... vai mostrando... aí se a gente tiver alguma dúvida... ele responde claramente... (ESTUDANTE R).

Considerando a visita ao museu que acompanhamos com a turma, a impressão dos estudantes não está muito distante do que foi oferecido como mediação. Embora a educadora do museu tenha enfatizado que todos deveriam se sentir à vontade para participarem da conversa, que suas questões e ideias eram importantes, na prática, os estudantes tiveram pouco tempo e pouco espaço para se colocarem. A urgência em

dar conta de todas as obras da exposição não permitiu um tempo de contemplação ou de reflexão, e a educadora terminou ocupando o papel de autoridade a maior parte do tempo, fornecendo informações e sugerindo chaves de leitura.

7 O que se pode concluir sobre a mediação na escola a partir deste estudo

Ponderando todos os fatores, é possível dizer que o intercâmbio entre museus e escolas repercute de diversas formas, tanto nos temas e nas atividades propostas pelos professores como na expectativa dos estudantes em relação à disciplina de arte. Os dados confirmam as observações de Ricard Huerta (2009, p. 57) sobre o papel determinante que os professores desempenham na ampliação das possibilidades que a população escolar terá ao visitar uma instituição cultural. Muito além de organizar visitas, eles atuam como incentivadores desse hábito, indicando mostras que consideram interessantes e produzindo ou adaptando materiais didáticos sobre obras em exibição. Tão importante quanto são os mediadores desse universo, introduzindo um arcabouço teórico, normativo e valorativo sobre a importância e o funcionamento dos espaços de arte e de cultura.

Os dados apontam também a coexistência de modelos tradicionais e contemporâneos de ensino da arte na escola. Junto com práticas e temas inovadores, que incorporam reflexões sobre arte, patrimônio e memória, convivem os desenhos para se colorir e a releitura de ícones da arte ocidental. O perfil dos artistas que os participantes trabalharam com seus estudantes em sala de aula é outro indicador de uma postura convencional da maioria dos professores, que privilegiam artistas eruditos como Picasso, citado por 25% dos respondentes do questionário.

Quanto às atividades de mediação, vários indícios sugerem que ainda não foram devidamente incorporadas ao cotidiano das aulas de arte pela maior parte dos professores participantes da pesquisa. Não só as respostas a algumas perguntas do questionário são contraditórias; há também relatos em que o estudo de obras de arte serve meramente como referência para a produção plástica dos estudantes. Quanto às aulas de arte que as pesquisadoras acompanharam, foi possível observar vários tipos de atividades, mas nenhuma que pudesse ser classificada como interpretação ou análise de uma obra.

O resultado mais surpreendente da pesquisa refere-se às declarações dos cinco estudantes do 9º ano da professora Rosa. Além de avaliarem de forma muito positiva a mediação oferecida nos museus de arte, todos se mostraram curiosos em relação à história da arte e aos processos envolvidos na construção de obras de arte, sugerindo que esses temas fossem abordados nas aulas. Um dos alunos chegou a mencionar a exigência da escrita na aula de artes como um fator positivo. É claro que não se pode dizer que um número tão pequeno de depoimentos seja representativo da diversidade

de interesses dos estudantes que participam do *Circuito de Museus*, mas não deixa de ser animador pensar que eles podem, muito bem, não serem os únicos.

Em síntese, os resultados deste estudo indicam um paradoxo. Por um lado, a maioria dos professores participantes possui um alto nível de formação acadêmica, larga experiência didática, hábitos culturais diversificados e alguma formação em artes. Além disso, os estudantes se mostraram receptivos às atividades de mediação. Por outro lado, a fragilidade dos projetos selecionados para participarem da edição 2014 do *Circuito de Museus*, as respostas contraditórias ao questionário, a observação da prática e os depoimentos dos estudantes levam a crer que atividades de mediação não fazem parte da prática pedagógica das aulas de arte na maior parte dos casos. Qual seria o fator ou fatores responsáveis por esse quadro? Uma explicação possível aponta para a ausência de uma formação específica para se trabalhar com mediação em artes visuais.

8 Conhecimentos e habilidades para se trabalhar com mediação em artes visuais

Referindo-se à formação de mediadores culturais, Rejane Coutinho avalia que “os cursos de licenciatura em geral tratam muito pouco da questão da educação não-formal nos conteúdos de suas disciplinas pedagógicas” (COUTINHO, 2009, p. 3743). Segundo a mesma pesquisadora, essa lacuna é preenchida por “um curso preparatório para educadores antes do início da exposição (no caso das exposições temporárias) e/ou ao longo do processo de trabalho (no caso das coleções fixas)” (COUTINHO, 2009, p. 3744). Uma pesquisa desenvolvida com estudantes do curso de Licenciatura em Artes Plásticas da Escola Guignard, da Universidade do Estado de Minas Gerais, confirma essas observações no âmbito dessa instituição (VIANNA; POMPEU, 2013). Um debate com professores de diversas universidades brasileiras, ocorrido em uma sessão de comunicação de trabalhos no 22º Encontro Nacional da Associação de Pesquisadores de Artes Plásticas, realizado em Belém, em 2013, sugere que essa é uma situação nacional.

Pode-se supor, portanto, que, enquanto os educadores de museus e de centros culturais recebem formação para atuarem como mediadores ao longo de sua prática profissional, os professores de artes que lecionam nas escolas precisam se formar nessa área por iniciativa própria. Nesse sentido, as visitas mediadas, às quais levam seus estudantes, podem constituir uma referência. No entanto, há que se levar em conta as especificidades de cada contexto. Nos espaços expositivos, a mediação acontece em torno de obras originais, o que significa um apelo maior e possibilidades sensoriais muito mais ricas, principalmente em se tratando de trabalhos tridimensionais. Além disso, normalmente, os educadores têm acesso a um amplo material de pesquisa,

o que facilita a elaboração de propostas de mediação. Por outro lado, ao lidar com reproduções, ou mesmo se optam por trabalhar com objetos originais acessíveis, os professores gozam de total liberdade para montarem uma “curadoria educativa”.

Esse termo, adotado em alguns museus e centros culturais, ainda é pouco discutido no ambiente de sala de aula (MARTINS, 2012, p. 65). Tanto em um caso como em outro, refere-se à proposta conceitual e metodológica que embasa as proposições de mediação, incluindo aí a seleção de obras que será objeto de contemplação e/ou estudo. Nos espaços expositivos, a curadoria educativa opera tendo em vista o conjunto de obras definido pelo curador. Mesmo considerando que é possível questionar ou, mais radicalmente, subverter as proposições dos curadores de arte, ainda assim os curadores educativos são, de certa maneira, reféns da lógica institucional. Lógica esta que opera dentro de um contexto neoliberal, em que a presença do público, em especial o chamado “público escolar”, constitui uma contrapartida aos patrocinadores (MORAES, 2015). A esse respeito, Rejane Coutinho alerta:

[...] a breve história da mediação cultural no Brasil vem nos mostrando, através de práticas vinculadas ao campo da arte, o quanto as ações de mediação têm buscado muito mais reforçar as distinções socioeconômicas de cunho elitista que têm por base as heranças culturais previamente adquiridas, do que propriamente procurado reduzir as desigualdades de acesso (COUTINHO, 2009, p. 3738).

Nesse cenário, a independência do professor para propor uma curadoria educativa capaz de estimular um diálogo produtivo com o universo cultural dos seus estudantes reveste-se da maior importância. Livre das amarras institucionais que limitam a mediação nos espaços expositivos, o professor pode, como recomenda Imanol Aguirre,

[...] ampliar nosso campo de estudo para todos os artefatos geradores da experiência estética, provenham esses das belas artes, das artes populares ou da chamada cultura visual. Colocar no espectro de nosso âmbito de estudo a cultura popular e inclusive a cultura de massa; submeter esse tipo de práticas à análise crítica e à desconstrução de suas relações com as tramas das hegemonias e do poder são ações que respondem, perfeitamente, aos fundamentos de uma educação artística renovada (AGUIRRE, s/d, p. 7).

Ainda segundo esse estudioso espanhol, não se trata de reproduzir na escola o universo cultural dos estudantes, nem de selecionar obras pelo seu grau de popularidade nos meios midiáticos. Tampouco se propõe prescindir das artes eruditas, por mais canônicas que sejam. A lógica na seleção dos conteúdos para o ensino de artes deveria passar

[...] pela capacidade de entrelaçar os sujeitos em experiências educacionais, pela capacidade de propiciar transformações pessoais, de formar critério, de enriquecer a experiência estética, de ampliar o conhecimento de si mesmo e dos outros, pela possibilidades de gerar tramas com causas próprias e alheias ou de suscitar o ânimo compassivo (AGUIRRE, s/d, p.5).

A proposta de Aguirre permite perceber a complexidade envolvida na definição de uma curadoria educativa no âmbito escolar. Diante das infinitas possibilidades de temas, campos e obras, como desenvolver um projeto coerente? Mesmo com uma formação específica, essa tarefa constitui um desafio incrível. E isso ainda não é tudo. Paula Bezerra e João de Deus apontam que “o trabalho de mediação cultural exige dos mediadores/educadores não só uma gama de novas competências ligadas a um conhecimento amplo do mundo e de fatos atuais, mas didáticas e metodologias” (BEZERRA; DESU, 2005, p. 1016). Celso Favaretto (2010) e Márcia Tondato (2009) estão entre os estudiosos que discutem os desafios que o contexto contemporâneo coloca para a apreciação da obra de arte. Outros autores tratam especificamente dos conhecimentos e das habilidades necessárias para o trabalho de mediação.

Mirian Celeste observa que o mediador precisa entender “a diferença entre apresentação, explicação, interpretação, conhecimento teórico, informação e mediação cultural. Embora essas ações se superponham em alguns momentos, ver diferenças pode nos ajudar a distingui-las” (CELESTE, 2014, p. 252). Para Rejane Coutinho, “no processo de formação é importante ressaltar as competências ou dimensões do campo educacional e do campo comunicacional que se entrelaçam na ação mediadora. Resumidamente pode-se dizer que são as competências para se relacionar com o público” (COUTINHO, 2009, p. 3745). Eduardo Duarte defende que o mediador “só pode, de fato, criar sensibilizações nas outras pessoas [...] se essa sensibilização passar pela sua corporeidade” (*apud* PINHEIRO, 2010;2011, s/p).

Para Boyd White (1998), a capacidade de vivenciar experiências estéticas é uma condição essencial, mas não suficiente para trabalhar com a mediação em arte. Para ir além de uma compreensão global e indiferenciada desse fenômeno, é necessário desenvolver um conhecimento reflexivo sobre os diversos âmbitos que compõem a experiência estética. Ao se dar conta da natureza dessa experiência, o professor está melhor preparado para propor situações que permitam encontros significativos com a arte. O mesmo se pode dizer a respeito da capacidade de percepção das qualidades visuais. Para um mediador, o pensamento visual deve vir acompanhado do pensamento verbal. Em outras palavras, não basta ser capaz de apreender relações de proporção, equilíbrio ou contraste, é necessário saber argumentar sobre elas.

Outra esfera de conhecimento importante no planejamento e na condução de atividades de mediação envolve as teorias de desenvolvimento da compreensão estética, propostas por Michael Parsons (1992), Abigail Housen (ROSSI, 2001) e Maria Helena Rossi (2001). As pesquisas de base cognitivista, que estudam os processos de aprendizagem em arte, também são uma referência relevante (EFLAND, 2002; KOROSCIK, 1997). No Brasil, a pesquisadora Teresinha Franz desenvolveu um instrumento didático para promover uma compreensão crítica da arte com base nesses estudos (FRANZ, 2003; 2011; RANGEL; FRANZ, 2009).

O rol de conhecimentos e de competências elencado aqui, mesmo sem pretender ser compreensivo, sugere que, sem uma formação específica, dificilmente um professor conseguirá conceber e aplicar uma proposta coerente de curadoria educativa a seus estudantes. Também se pode depreender que essa lacuna na formação dos professores de arte não será resolvida com a simples inclusão de uma disciplina sobre mediação nos cursos de licenciatura em Artes. A solução para esse impasse passa por uma reestruturação dos currículos, de forma que os três eixos (produção, apreciação e contextualização), definidos pelos documentos oficiais do ensino de arte no país, sejam igualmente contemplados na formação dos professores. Se os *Parâmetros Curriculares Nacionais* representaram uma mudança de paradigma para o ensino da arte na educação básica, passados quase 20 anos de sua publicação, é urgente fazer essa revolução também na universidade.

Referências

- AGUIRRE, I. **Imaginando um futuro para a educação artística.** (s/d). Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/60824348/Imaginando-um-futuro-para-a-educacao-artistica-Imanol-Aguirre#scribd>>. Acesso em: 21 set. 2015.
- ARNOLD, A.; MEGGS, S. M.; GREER, A. G. Empathy and aesthetic experience in the art museum. **International Journal of Education through Art**, Bristol, v. 10, n. 3, p. 331-347, 2014.
- BARBOSA, A. M. Mediação cultural é social. In: ____; COUTINHO, R. G. (Orgs.). **Arte/Educação como mediação cultural e social.** São Paulo: Unesp, 2009. p. 13-22.
- BEZERRA, P. F. B.; BARROS, J. D. V. Mediação da cultura visual no cenário contemporâneo: Diálogos propositivos. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 24., 2015, Santa Maria. **Anais...** Compartilhamentos na Arte: Redes e Conexões. Santa Maria: ANPAP, 2015. p. 1009-1022.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- ____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (5a a 8a séries).** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília, DF: MEC; Secretaria de Educação Básica, 2000.
- CHANG, E. Art Trek: Looking at art with young children. **International Journal of Education through Art**, Bristol, v.8, n.2., p.151-167, 2012.
- COUTINHO, R. G. Questões sobre a formação de mediadores culturais. In: ENCONTRO

DAANPAP, 18., 2009, Salvador. **Anais...** Transversalidades nas Artes Visuais. Salvador: ANPAP, 2009. p. 3737- 3749.

_____. Questões sobre mediação e educação patrimonial. In: ENCONTRO DA ANPAP, 20., 2011, Rio de Janeiro, 2011. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAP, 2011. p. 1102-1114.

FAVARETTO, C. F. Experiência estética, instituições e educação. **Marcelina**, São Paulo, a. 3, v. 4, p. 54-62, 1º sem. 2010.

FRANZ, T. S. **Educação para uma compreensão crítica da arte**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

_____. Os estudantes e a compreensão crítica da arte. **Imaginar**, São Salvador, Portugal, n. 49, p. 4-11, jan. 2008. Disponível em: <<http://www.apecv.pt/anexos/imaginar/nr49.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2011.

HUERTA, R. ¿Qué esperan los museos de los maestros? **Invisibilidades**. Revista da Rede Ibero Americana de Educação Artística, Beja, Portugal, n. 0, p. 54-65, dez. 2003.

ISHIKAWA, M. Young people's encounters with museum collections: Expanding the range of contexts for art appreciation. **International Journal of Education through Art**, Bristol, v. 8, n. 1, p. 73-89, 2012.

JUNQUEIRA, F. M.; OLIVEIRA, B. J. Reflexões sobre mediação e arte contemporânea. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 24., 2015, Santa Maria. **Anais: Compartilhamentos na Arte: Redes e Conexões**. Santa Maria, RS: ANPAP, 2015. p.793-804.

KOROSCIK, Judith Smith. What potencial do young people have for understanding works of art? In: KINDLER, Anna M. (Ed.). **Child development in art**. Reston: National Art Education Association, 1997. p. 143-163.

LEDUR, R. R. A ação do mediador e do professor de arte na apreensão da arte contemporânea na 8ª Bienal do Mercosul. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 24., 2015, Santa Maria. **Anais...** Compartilhamentos na Arte: Redes e Conexões. Santa Maria, RS: ANPAP, 2015. p.1055-1070.

MARANDINO, M. (Org.). **Educação em museus: a mediação em foco**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

MARTINS, M.C. Mediações culturais e contaminações estéticas. **Revista Gearte**, Mediação em artes visuais, Porto Alegre, v. 1, n. 3, p. 248-264, dez. 2014.

_____. Curadoria educativa: Inventando conversas. In: _____; PICOSQUE, G. **Mediação cultural para professores andarilhos da cultura**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

MATTOS, I. M.; REBOUÇAS, M. M. A produção de sentido em textos plásticos: relação museu e escola. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 24., 2015, Santa Maria. **Anais...** Compartilhamentos na Arte: Redes e Conexões. Santa Maria, RS: ANPAP, 2015. p. 2837-2.851.

MORAES, D. Mediações em zigue-zague: Ocorrências institucionais e extrainstitucionais nas interações com públicos. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 24., 2015, Santa Maria. **Anais...** Compartilhamentos na Arte: Redes e Conexões. Santa Maria, RS: ANPAP, 2015. p. 762-776.

PARSONS, Michael. Compreender a arte. Lisboa: Editorial Presença, 1992.

ROSSI, Maria Helena Wagner. A compreensão do desenvolvimento estético. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 25-35.

PINHEIRO, Anderson. Entrevista com o Prof. Dr. Eduardo Duarte. A corporificação da experiência: “para que serve isso que você está me dizendo?”. Diálogos entre arte e público, Recife, PE, v. 3, s/p, 2010/2011. Disponível em: <<http://dialogosentearteepublico.blogspot.com.br/2008/06/05a-corporificao-da-experincia-para-que.html>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

RANGEL, V. B; FRANZ, T. S. Um instrumento de mediação para uma compreensão crítica da arte: Guernica (re)visitada. **Invisibilidade**. Revista da Rede Íbero Americana de Educação Artística, Beja, Portugal, n. 0, p. 73-85, dez. 2009. Disponível em: <http://issuu.com/invisibilidades/docs/invisibilidades_0?mode=window&pageNumber=66>. Acesso em: 10 abr. 2013.

ROSSI, Maria Helena Wagner. A compreensão do desenvolvimento estético. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 25-35.

TONDATO, Márcia Perencin. Artista-público-obra de arte no espaço social: contemplação, apropriação ou consumo? **Marcelina**, São Paulo, a. 3, v. 3, p. 69-79, 2º sem. 2009.

VIANNA, R. S. Percepção e pensamento visual: Contribuições da ciência para o ensino-aprendizagem da leitura de imagens. In: ROCHA, Cleomar. (Org.). **Anais do 15º Encontro Nacional da ANPAP – Arte: limites e contaminações**. Salvador: ANPAP, 2007. p. 486-495. v. 2.

_____. Imagens no mundo contemporâneo: Algumas questões sobre percepção visual. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS DA IMAGEM, 1., 2007, Londrina. **Anais...** Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina, 2007. p. 901-905.

Mediação em Artes Visuais no Contexto Escolar: um Estudo de Caso e uma Proposta de Formação para Professores de Arte

_____. Development of visual perception and the role of 'visual concepts' in Critical Studies. **International Journal of Education through Art**, Bristol, v. 5, n. 1, p.23-35, 2009.

_____; POMPEU, H. M. C. F. A formação do mediador em artes visuais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS: ecossistemas estéticos, 22., 2013, Belém. **Anais...** Belém: PPGARTES/ICA/UFPA, 2013. p. 2945-2960.

_____; SANTOS, A. A. V. Diretrizes da educação museal em museus de arte e centros culturais da região metropolitana de Belo Horizonte. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS: ecossistemas artísticos, 23., 2014, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 744-758.

WHITE, Boyd. Aesthetigrams: Mapping Aesthetic Experiences. **Studies in Art Education**, Virgínia, USA, v. 39, n. 4, p. 321-335, sum. 1998.

Recebido em 22/07/2016

Aprovado em 28/11/2016