



## A FORMAÇÃO DO MEDIADOR EM ARTES VISUAIS

Rachel de Sousa Vianna. UEMG  
Helga Maria Costa Freitas Pompeu. UEMG

**RESUMO:** Esse artigo apresenta uma pesquisa conduzida com estudantes do curso de Licenciatura em Educação Artística oferecido pela Escola Guignard, da Universidade do Estado de Minas Gerais. Usando a técnica do grupo focal, o estudo investigou como os participantes avaliam a formação que estão recebendo na área de mediação e apreciação; suas concepções sobre esse eixo do ensino de arte e suas experiências profissionais na área. A análise do material transcrito revelou tendências e pontos dissonantes. Os resultados são apresentados de forma descritiva, com citações ilustrativas. Na conclusão, são apontadas algumas questões-chave para pensar a formação do mediador nos cursos de licenciatura.

**Palavras-chave:** licenciatura, mediação, artes visuais

**ABSTRACT:** *This paper presents a research conducted with students of the undergraduate course in art education offered by Escola Guignard, of the Universidade do Estado de Minas Gerais. Using focus group, the study investigated the subjects' evaluation of how the course is preparing them to work with interpretation practices in formal and non-formal education; their ideas about this dimension of the art curriculum; and their professional experiences in the area. Analysis of the transcribed material revealed tendencies and dissonant points. Results are presented in descriptive form, with illustrative quotations. The conclusion discusses some key points to consider in the preparation of future art educators.*

**Key words:** *teacher education, interpretation practices, visual arts*

Entre junho e outubro de 1998, Ana Mae Barbosa realizou uma série de seis palestras sobre leitura de obras de arte no ensino para crianças em diferentes estados brasileiros. A reação das audiências, formadas por professores universitários, estudantes de licenciatura e professores secundários, variou do interesse à indignação. Para a autora, parte da reação negativa seria uma forma de autoproteção: deficientemente preparados pelas universidades para promover uma educação artística e estética que forneça informação histórica e compreensão da gramática visual, muitos professores se colocaram contra a leitura de obras de arte (BARBOSA 1999, p.23). Passados vinte e cinco anos desse episódio, não há mais espaço para questionar a legitimidade da proposta. No entanto, poucos estudos se debruçaram sobre os processos de implantação da leitura de obras de arte no

ensino superior. Como a universidade tem se organizado para atender a demanda crescente por atividades de mediação e apreciação em museus, centros culturais e escolas? Como os cursos de licenciatura incorporaram esse eixo do ensino de arte?

A pesquisa apresentada aqui buscou responder essas questões no âmbito do curso de Licenciatura em Educação Artística oferecido pela Escola Guignard, da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG. Em vez de estudar a visão dos professores, optou-se por investigar o tema sob a perspectiva dos estudantes, considerando: 1) como avaliam a formação que estão recebendo na área; 2) suas concepções sobre mediação e apreciação; e 3) suas experiências profissionais na área. Entende-se, aqui, que os termos “mediação” e “apreciação” referem-se 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.

Essa pesquisa é parte de um estudo mais amplo, que busca mapear como diferentes grupos atuando na área de artes visuais entendem as atividades de mediação e apreciação. Na primeira fase, realizada entre março e maio de 2008, foram entrevistados oito profissionais envolvidos na formação de professores nas áreas de arte e *design* em Londres, Inglaterra. Os resultados indicaram um cenário diferente do sugerido pela literatura. Em vez do foco em questões formais, a maior preocupação dos entrevistados foi no sentido de desenvolver a autoconfiança, a abertura e a empatia dos estudantes em relação aos trabalhos de arte (VIANNA, 2009). A terceira fase da pesquisa, que se encontra em andamento, investiga as concepções de coordenadores de programas educativos de instituições culturais localizadas na região metropolitana de Belo Horizonte.

A expectativa é que esse cruzamento de dados possa contribuir para a reflexão sobre o propósito e os métodos usados na mediação. O tema merece investigação, uma vez que as disciplinas tradicionais não dão conta dos conteúdos e habilidades necessários para esta nova função. Tanto nos espaços expositivos como na sala de aula, esse novo eixo do ensino de arte exige o domínio de novos conteúdos, como também a capacidade de traduzir estes conteúdos em ações educativas. No caso da pesquisa com os estudantes da Escola Guignard, existe

ainda um objetivo concreto e imediato: espera-se que os resultados desse estudo possam subsidiar a discussão em andamento sobre a reforma curricular do curso de licenciatura.

### **Métodos e procedimentos**

O estudo de campo envolveu a aplicação de um questionário e a realização de cinco grupos focais. Estudantes de todos os períodos e turnos do curso de licenciatura da Escola Guignard foram convidados a participar dessas atividades, as quais aconteceram durante o horário das aulas, entre os dias 17 de maio e 30 de outubro de 2012. Dos 197 alunos matriculados então, 79 responderam o questionário, que continha questões sobre o perfil dos estudantes (formação anterior, experiência profissional, hábitos culturais) e sua formação na área (linhas teóricas, autores, conteúdos e tipos de imagem e objeto estudados, disciplinas e professores influentes).

O planejamento dos grupos focais foi feito com base no estudo de bibliografia sobre o método (CARLINE-CORTIN, 1996; GONDIM, 2012; KIND, 2004). Para testar o roteiro de questões, organizou-se um “grupo teste”, formado por profissionais que atuam em programas educativos de museus e centros culturais e não têm vínculo com a Escola Guignard. Como transcorreu tudo dentro do previsto, não foram feitas alterações no roteiro nem nos procedimentos. O convite para participar dos grupos focais foi feito através de *email* e de cartazes afixados na escola. Os professores que davam aulas nos horários marcados para a realização dos grupos focais foram avisados com antecedência e dispensaram da aula os estudantes que participaram da pesquisa.

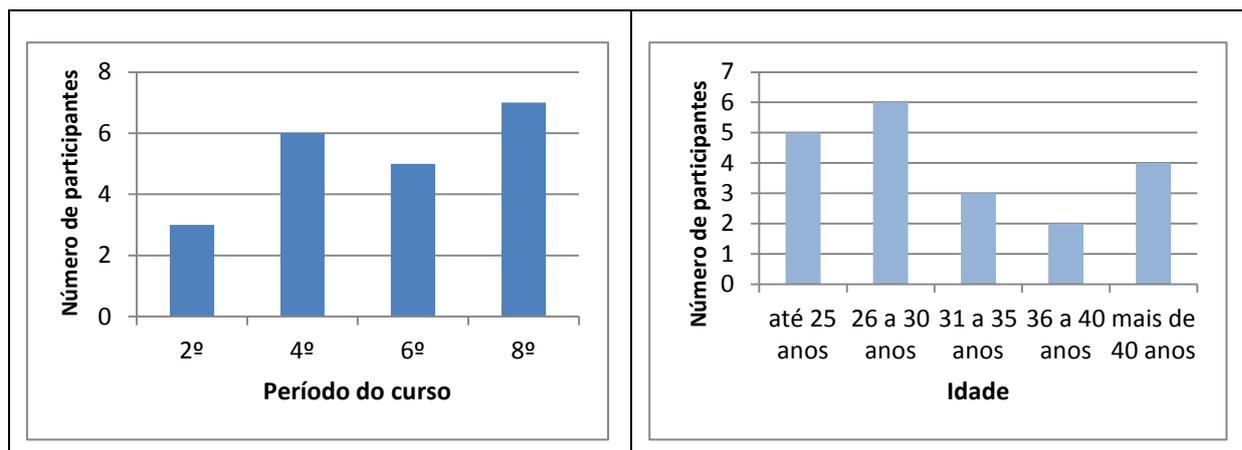
Vinte e um estudantes de diferentes períodos participaram de quatro grupos focais. A moderação e a observação dos grupos foram realizadas pelas autoras, com a colaboração de uma professora na observação. Todos os participantes assinaram uma declaração de consentimento e preencheram um formulário com dados sobre sua formação e experiência profissional. As conversas tiveram início com a apresentação dos objetivos da pesquisa, seguida de uma breve apresentação

de cada um dos integrantes do grupo. Cada encontro durou cerca de duas horas. Todas as conversas foram gravadas em áudio e integralmente transcritas segundo uma versão simplificada de normas para transcrição (PRETI, 2003, p.13-14). Na análise dos dados, foram confrontados os temas discutidos em cada grupo, buscando detectar semelhanças e diferenças.

Dadas as limitações de espaço, esse artigo foca os dados colhidos nos grupos focais. Pela mesma razão, são abordadas apenas três das sete questões discutidas ali. Os resultados apresentados a seguir combinam descrições dos temas levantados nas conversas e, quando apropriado, citações de trechos das falas. Para facilitar a leitura, retirou-se o excesso de interjeições (ah, né, assim, então, aí) típico da conversa oral. Palavras em *itálico* representam ênfases durante o discurso e reticências entre parêntesis trechos omitidos para maior brevidade. Cada participante foi identificado com um número, dado em função da ordem alfabética dos seus nomes.

## **Participantes**

Os dados coletados nos grupos focais sobre o perfil dos participantes estão de acordo com as informações recolhidas através do questionário. Predomina o gênero feminino (no caso do grupo focal, foram treze mulheres e oito homens) e quase 50% dos respondentes têm formação universitária anterior. Com base nas informações colhidas, pode-se dizer que a maioria dos estudantes de licenciatura da Escola Guignard não se enquadra no perfil de universitário recém egresso do ensino médio. Como os gráficos a seguir mostram, 75% dos vinte e um participantes do grupo focal tem mais de vinte e cinco anos de idade e com exceção de dois, todos têm algum tipo de experiência no ensino de arte, sendo que a maioria já atuou em pelo menos dois campos como profissional contratado ou estagiário remunerado.



Gráficos 1/2: Períodos e idade dos participantes no curso de Licenciatura

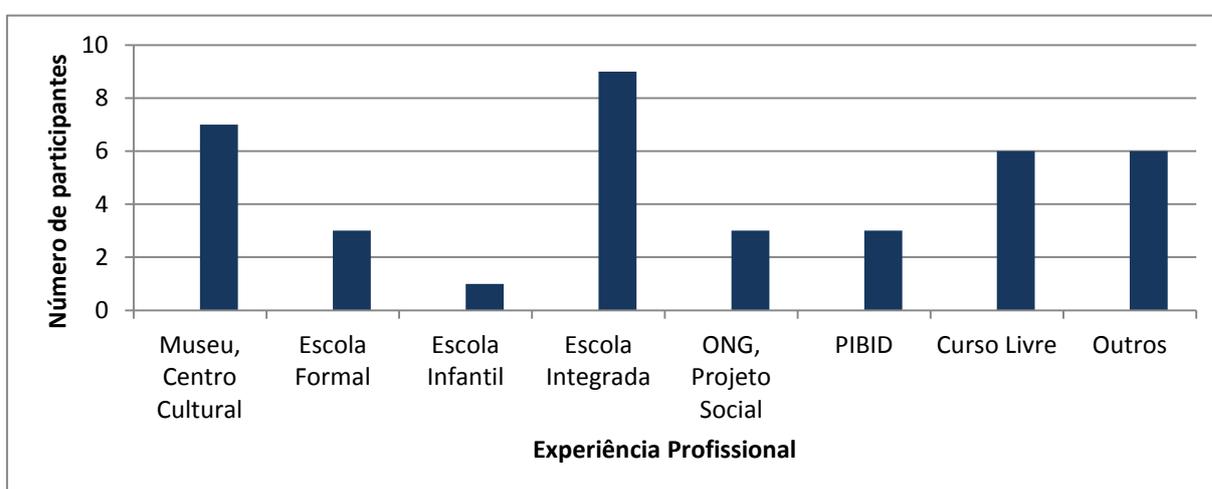


Gráfico 3: Experiência profissional dos participantes dos grupos focais

O Gráfico 3 mostra que um terço dos participantes do grupo focal atua ou já atuou na área de mediação em museus e centros culturais. Espalhadas ao longo dos quatro grupos, essas sete estudantes estiveram entre os integrantes mais ativos nas conversas. Já durante a apresentação inicial, várias delas se referiram aos processos de formação oferecidos pelas instituições culturais.

**ESTUDANTE 19:** eu ficava nas Artes Plásticas quando mudei pra Educação Artística que eu me vi nesse desafio de encarar as pessoas nesse trabalho de mediação que eu falo que é um divisor de águas na minha vida... foi quando eu tive acesso a fazer parte de um grupo do educativo (...) a minha experiência nesse período com esse grupo foi um aprendizado muito bacana

**ESTUDANTE 1:** cada vez que se dá uma nova exposição... uma nova experiência você vai aprendendo cada dia mais... com a equipe que é nova com o artista com as pessoas que estão coordenando a formação

**ESTUDANTE 16:** várias vezes eu fiquei sem orientação e tive que literalmente me virar... então foi difícil e eu vi o quanto é importante uma orientação... pelo menos para uma pessoa sem experiência como eu... eu precisava de um orientador me falando o que eu tinha de pesquisar o que eu tinha de falar para as pessoas e algumas vezes eu tive de pesquisar sozinha... eu não sei se fiz o trabalho corretamente

**ESTUDANTE 13:** minha primeira experiência foi lá no início de 2010 quando eu tava só no terceiro período da educação artística... não tinha entrado *tanto* nas matérias teóricas a gente ainda bastante na prática... educação era discutida mas de maneira muito rasa e superficial... e de repente eu passei nessa seleção e me vi praticando... começando ali a aprender... aprendendo mesmo o que era então esta tal de mediação que a gente costuma falar... mas nunca tinha pesquisado estudado mesmo praticado né? fiquei lá um ano inteiro 2010 inteiro... foi um aprendizado e tanto... em vários aspectos... a gente teve uma formação mas depois foi enfraquecendo assim esfriando essa coisa do acompanhamento (...) eu sempre fui muito próxima dos educadores a quem eu respondia diretamente e também de alguns supervisores deles então acho que o contato a proximidade destas pessoas... eram pessoas muito abertas muito acessíveis acho que foi isto que me ajudou... mas não tinha aquela coisa semanalmente tem que vir aqui falar sobre isso... era muito informal... o que era bom por um lado porque a gente tava mais à vontade mas por outro assim nem tanto... mas eu fui construindo... acho que posso dizer meio sozinho meia orientada... descobrindo meu próprio processo... o processo do meu perfil de vista e de trabalho

As declarações anteriores sugerem que o currículo atual do curso licenciatura da Escola Guignard não contempla a formação para atuar em espaços expositivos e essa deficiência é suprida, em maior ou menor grau, pelos programas educativos de museus, galerias e centros culturais. A fala de uma participante cursando o último período do curso de licenciatura reforça essa suposição: “a gente tá chegando no fim do curso sem saber direito o que é mediação (...) se você perguntar na minha turma o que é mediação pouquíssimas pessoas vão saber te dizer”.

### **Que tipo de conhecimento, habilidade ou atitude do observador favorece uma experiência significativa no encontro com uma obra de arte?**

**ESTUDANTE 6:** já teve várias exposições que eu fui e bati o olho nas obras e não tava entendendo nada... o que sempre facilitou pra mim é ter alguém ali que tem algum conhecimento sobre o artista sobre a época dele pra poder falar um pouco a respeito... e também os textos do curador... eles sempre me ajudaram muito... minha visão sobre as obras muda completamente depois que eu leio

**ESTUDANTE 10:** é muito interessante a gente ler... saber o quê que vai ver... quem é o artista? que tipo de obra que ele produz? qual suporte ele trabalha? você vai ver uma exposição de vídeo arte... o quê é vídeo arte? aqui em Belo Horizonte tem artistas de vídeo-arte? quem são? informar mesmo porque eu vou desfrutar mais daquele momento e a partir dali eu

vou sentir vontade de me aproximar ou da obra ou do artista e fazer experiências... experimentações

**ESTUDANTE 14:** não sei se seria bem uma habilidade mas a sensibilidade... eu acho que a pessoa pra poder ter uma experiência passa por isso... pelo conhecimento do que a arte representa pra ela

**ESTUDANTE 15:** eu vejo que é uma questão de estar próximo desse universo artístico porque nem todo mundo consegue compreender (...) e parte um pouco da questão da vivência e das experiências tanto artísticas quanto de vida também

O papel do conhecimento sobre arte na experiência estética foi muito discutido nos quatro grupos. Houve referências à história da arte e ao contexto de produção da obra. Falou-se sobre o conceito de arte, especialmente em relação à produção contemporânea, que exigiria do espectador uma noção mais ampla de arte do que a função tradicionalmente ligada à experiência do belo. Também foi mencionado o conhecimento específico sobre o artista e sua poética. Em todas as conversas apareceu uma preocupação com a bagagem cultural do observador, enfatizando a importância de um convívio mais próximo com o universo da arte e da visita a museus e espaços culturais. Mas isso não significa que houve consenso a respeito da contribuição do conhecimento sobre arte para uma experiência significativa com a obra de arte. Conforme as citações a seguir sugerem, existem dúvidas se ele é necessário ou mesmo benéfico.

**ESTUDANTE 11:** a arte não se serve de um megafone... ela vai por um viés que é muito mais sutil... eu não sei se tem um conjunto de conhecimento ou de habilidade que te torna apto a captar isso

**ESTUDANTE 18:** eu fico pensando se muito conhecimento... muita informação é suficiente pra uma experiência... ou se não é uma primeira barreira

**ESTUDANTE 4:** a questão do conhecimento... talvez nem tanto na minha opinião... porque uma pessoa inculta tem condições de apreciar a obra... do jeito dela com a carga que ela tem... mesmo porque a obra de arte não tem só uma leitura... ela tem milhões de leituras... ela tem uma leitura pra cada pessoa... cada pessoa faz uma apreciação diferente

**ESTUDANTE 12:** a *abertura* que você vai ter para discernir aquilo que você tá vislumbrando com o conhecimento que você já tem é que vai fazer essa diferença significativa

**ESTUDANTE 21:** acho que não é pelo conhecimento... acho que é muito de se reconhecer numa obra (...) é auto-conhecimento... não conhecimento

Ao mesmo tempo em que questionam a importância do conhecimento específico do campo da arte, as três últimas declarações ilustram a tendência a valorizar os conhecimentos e a experiência de vida do observador. Nesse caso, o

importante seria a habilidade do espectador construir sentido para a obra de arte, relacionando as questões que ela suscita com sua história pessoal. Aliada de certa forma com essa questão, falou-se sobre a importância do senso crítico, refletido em uma postura questionadora e ativa. Em relação à atitude, três grupos conversaram sobre a importância da receptividade no encontro com a obra de arte, usando para tanto termos como “abertura”, “inquietação”, “estranhamento”, “interesse” e “sensibilidade”.

### **Como um professor/mediador pode contribuir para tornar o encontro entre observador e obra uma experiência significativa?**

**ESTUDANTE 4:** a função do professor tá sendo modificada... ao menos a gente tem percebido isso (...) a tendência é que ele se torne mais coadjuvante do que o principal na sala de aula e talvez... talvez não... principalmente com mediação eu acho que é uma coisa que funciona... o mediador não pode ser o principal ali naquele ambiente... o principal é a obra... o espectador... e o mediador ou professor é o coadjuvante... é uma coisa muito sutil... eu levei muitos anos pra entender esse pulo do gato... que o mediador não tá ali pra explicar a obra (...) o professor precisa conhecer tudo... saber tudo... é desejável que ele saiba tudo... pra poder responder perguntas... mas ele tem que saber muito mais a hora de ficar calado porque esse momento da apreciação da obra de arte é muito precioso... então se um professor vem/o mediador vem e explica ou se ele chega e enche a criança ou o espectador de conteúdo às vezes ele pode atrapalhar aquele momento que é muito precioso

A declaração anterior, feita por uma estudante que tem três anos de experiência trabalhando com mediação em espaços expositivos, sintetiza bem a postura dos participantes em relação ao papel do professor/mediador. Em todos os grupos houve consenso de que a melhor forma de atuar seria como provocador, incentivando o observador a construir uma interpretação pessoal da obra de arte. Apareceu várias vezes a preocupação em respeitar o espaço do encontro entre observador e obra, de não “intervir o tempo todo, deixar que a pessoa tenha sua própria experiência, faça sua própria leitura”. Comentou-se a respeito dos diferentes públicos, com diferentes interesses e ritmos de conhecimento, especialmente em espaços expositivos. Para lidar com essa diversidade, a atividade do professor/mediador foi comparada à do antropólogo e do psicanalista, na medida em que deveria se apoiar na observação e na escuta, de forma a considerar os processos individuais de construção de significado. Discutiu-se como os

conhecimentos e interesses do observador deveriam ser tomados como ponto de partida da mediação, envolvendo sua afetividade e criando uma experiência prazerosa.

Em duas ocasiões foram levantadas possibilidades de explorar outros sentidos além da visão – principalmente em relação a obras de arte contemporânea, mas também como um recurso educativo, através da manipulação de objetos e materiais levados para o espaço expositivo. Fora isso, o foco das conversas manteve-se em torno da interação verbal entre professor/mediador e estudante/visitante. Pode-se dizer que, na visão dos participantes, a pergunta seria o instrumento fundamental da mediação no campo da arte. No entanto, esse consenso abriga diferentes posições. As declarações a seguir indicam uma rejeição do papel de provedor do conhecimento.

**ESTUDANTE 19:** quando eles participam quando eles estão juntos com a obra vendo o educador como eles mesmos não como um ser que está lá falando dominador de todo conhecimento o senhor de tudo... é outra coisa né? é outra conversa... o educador tá com a galera olhando tudo... dá pra você perceber que tem diferença quando o educador tá lá na frente bonitinho falando e tal... e você provocar a pessoa a pensar com você e tirar o medo delas de ver a obra de arte

**ESTUDANTE11:** é esse enfrentamento essa coisa de desafiar (...) uma coisa que seria entregue no colo dela ela tem que cavar... no final das contas pra encontrar

**ESTUDANTE 6:** gostei dessa questão que você falou de o aluno perguntar e você devolver com uma outra pergunta

**ESTUDANTE 4:** achei muito legal essa coisa das perguntas porque é uma coisa que eu levei *anos* pra sacar porque aqui a gente não tem uma formação nisso... eu não tive formação pra ser mediadora... então eu levei muitos anos pra concluir essas coisas de que a pergunta ela abre o interesse que é o principal que a gente precisa provocar nas pessoas... o despertar do interesse... e a pergunta é favorável a isso e aí depois sim... depois que você visitou uma exposição pode ser que seja interessante dar um panorama maior pra turma sobre o quê /como é o artista sobre outras coisas... outras formas de conhecimento... mas aí são eles que vão vir com as perguntas também

**ESTUDANTE 18:** e como que você faz com o cara que quer que você fale o tempo todo? como que você media com o sujeito que quer que você disserte sobre um objeto... você vai realmente dissertar você vai tá mediando se você fizer o que o outro quer que você faça... você tá mediando? [bate na mesa cadenciando a fala] ou você tá fazendo simplesmente o que o outro quer que você faça? E daí eu fico olhando... não vou falar nada vamos ver o que ele vai fazer se eu não falar nada

**ESTUDANTE 5:** já vi professor de arte chegar dentro de *sala*... e não instigar... dar resposta pro menino... é a coisa assim mais violenta... chega a agredir... um professor de *arte*... ter uma atitude *dessa*

**ESTUDANTE 12:** você vai influenciar de alguma maneira mas praticamente você tem que ser invisível sabe? não influenciar *tão* diretamente o olhar do espectador mas... provocar... estimular ele a perceber

A metáfora do professor/mediador invisível, apresentada na última citação, ilustra bem o modo como a maioria dos participantes se colocou em relação ao trabalho de mediação. Fornecer explicações a priori, sem deixar espaço para o observador desenvolver sua interpretação da obra não contribuiria para despertar o interesse e, no limite, constituiria um ato de violência. Se for o caso, explicações gerais poderiam ser dadas depois da visita à exposição, quando o público teria perguntas a fazer. Mas perguntas não deveriam ser simplesmente respondidas: o ideal seria devolver a pergunta com outra, incentivando o observador a encontrar por si mesmo as respostas. Alguns poucos participantes discordaram dessa posição, defendendo uma intervenção mais ativa do professor/mediador. As declarações a seguir são representativas dessa segunda visão.

**ESTUDANTE 20:** nós somos racionais então boa parte dessas perguntas alguém vai querer ser respondido... se você não tiver pelo menos uma ponte ali... um início... um *link*... pode até mesmo aquilo cair num esquecimento... já que não tem nem como alguém me dar um auxílio... igual quando a criança precisa de algum auxílio do professor se você não tá lá com um suporte pra poder nem pelo menos instigar uma motivação... ela vai falar... ah então isso aí pra mim é bobagem

**ESTUDANTE 7:** e tem coisas que a gente tem que direcionar o olhar deles porque tem situações que eles ficam assim... não consigo ver nada (...) tem situações que a gente tem que intervir mesmo se não a coisa não acontece

### **Que tipo de conhecimento ou habilidade um professor/mediador deve dominar para realizar bem esse trabalho?**

Os tipos de conhecimento, habilidades e características citados pelos participantes como necessários para realizar bem o trabalho de mediação foram, nessa ordem: 1) conhecimento do campo da arte; 2) carisma, entusiasmo, sensibilidade, afetividade; 3) domínio do discurso; 4) conhecimento da função da mediação; 5) conhecimento do público a ser atendido; e 6) didática. Dessa lista, somente o conhecimento do campo da arte foi discutido nos quatro grupos.

De modo geral, as conversas sobre conhecimento do campo da arte não se desenvolveram a ponto de especificar o que, exatamente, está contido nesse termo. Isso aconteceu em apenas uma ocasião, quando um participante foi relacionando as

disciplinas do curso que contribuíram para sua formação na área. Além do conhecimento teórico – de história da arte, estética e crítica (sobre a última, que não é oferecida na licenciatura, ele defendeu que deveria ser) – apontou a importância do conhecimento empírico e técnico. Na sua visão, entender o processo de produção aproximaria o observador da obra. Em outro grupo, uma participante discorreu sobre a importância de o educador participar da atividade cultural da sua cidade, incluindo aí não só as artes plásticas, como cinema, teatro, música, etc. Essa vivência seria fundamental para contextualizar a obra de arte em relação à história e ao contexto contemporâneo. Ainda em outro grupo, houve uma menção a respeito da necessidade de um conhecimento geral, de tal forma que o mediador fosse capaz de estabelecer relações entre arte e outros campos do conhecimento.

As questões relativas ao carisma do professor/mediador foram abordadas em três grupos. Falou-se que o professor/mediador teria que gostar do que faz, do seu desejo em estar ali, que ele precisaria “ter nascido para isso”. Também se discutiu a importância da sensibilidade para não padronizar o comportamento diante dos alunos e da capacidade de estabelecer uma relação de afetividade e confiança com os estudantes/visitantes.

O domínio do discurso foi tema de conversa em três grupos. Foram feitas referências a ter um “bom discurso”, “saber conversar e saber silenciar”. Essa habilidade envolveria descobrir pontos de interação entre os conhecimentos do observador e a obra. O uso de uma linguagem acessível ao público também foi lembrado. De acordo com um participante, o conhecimento superficial geraria um discurso “decorado” e inflexível. Sendo assim, transformar uma linguagem técnica em um discurso convidativo requereria um amplo domínio dos conteúdos tratados.

Ao abordar a importância do professor/mediador ter clareza sobre a sua função, defendeu-se a necessidade de uma “formação que faça pensar o papel dele de uma forma interessante... não de uma forma reprodutiva não de uma forma pedagogizante... de uma forma instituinte... mais criativa... menos capitalista”. Preocupações similares foram colocadas de forma espontânea no início dos grupos focais, quando cada um se apresentou. Para uma participante, o fato de funcionar como um “espelho” para estudantes/visitantes requer desse profissional muita convicção sobre o que diz e faz. Uma segunda comentou sobre as divergências

sobre o papel do professor no projeto social em que atua: “o que a gente quer passar pra eles é arte e o que o coordenador quer passar pra eles é arte terapia”. Três participantes estabeleceram paralelos entre o curso de licenciatura e sua formação anterior.

**ESTUDANTE 8:** no curso de psicologia... eu fui muito mais motivado a pensar no papel político... eu estava trabalhando com subjetividade com gente... e aqui é um curso específico pra isso... e muito pouco professor pergunta pra gente... ou fala com a gente nesse sentido tipo assim... você vai ser um professor... o que você pensa a respeito disso? como você vai ser pro aluno quando sair daqui? pra qual parcela da sociedade você vai trabalhar? você vai trabalhar pra uma instituição? você vai trabalhar a favor do aluno? porque são demandas completamente diferentes né?

**ESTUDANTE 1:** fiz artes plásticas e voltei pra Guignard pra fazer obtenção de novo título de educação artística e aí eu me deparei com varias questões sobre o que é ensinar mediar qual o nosso papel... e aí você vai vendo que é um papel de muita responsabilidade muita consciência... é um papel político que a gente exerce... tem que estar muito certo do que a gente quer porque enquanto artista... se você não for um artista conhecido no mercado ou entrar no meio da galeria ou da instituição de museu... no máximo você vai desperdiçar material...vai ficar frustrado... mas aí quando você é educador você vai interferir numa geração... várias crianças né? é outra historia e aí você começa a se questionar mesmo... eu acho que é muito importante eu estar fazendo educação antes de entrar numa sala de aula porque eu tenho consciência... se eu for entrar numa sala de aula enquanto professora eu vou entrar pra dar o melhor de mim

**ESTUDANTE 21:** nas artes plásticas você é muito egoísta... você faz muito o seu processo... você fica muito *dentro* de você... e na educação artística eu cheguei aqui tinha uma população pra eu tomar conta... não era eu sozinha... tem que ver o outro... e eu ainda estou nesse processo... está me incomodando também... o outro não tá cabendo em mim... entendeu... você tem que ver o *adolescente*... você tem que olhar o *infantil*... você tem que fazer ele se *descobrir*... tem o EJA... achar um espaço... e eu não tenho o meu espaço ainda

A preocupação em compreender o universo dos estudantes, que aparece de forma implícita na última declaração, foi especificamente comentada em três grupos. Falou-se que o mediador deveria pesquisar os interesses do público que vai atender para conseguir “amarrar” os pontos de discussão. Foi observado que o professor deveria escutar o aluno de modo que o processo de ensino-aprendizado seja organizado em função de uma realidade específica e não de um modelo idealizado de estudante. Comentou-se sobre a importância do embasamento teórico dado pela disciplina de psicologia para um conhecimento maior sobre o ser humano. Uma participante apontou que em espaços expositivos acontece da expectativa em relação ao grupo ser totalmente revertida ao longo da visita: visitantes que parecem

entediados na chegada se mostram interessados e vice-versa. Conversou-se sobre a diversidade de formas e ritmos de aprendizado dentro de uma turma.

Questões relativas à metodologia foram discutidas em um grupo. Um participante observou que “além de conhecer... de saber... você tem que saber passar... você tem que saber transmitir... você tem que ter metodologia.” Dando prosseguimento à conversa, outro participante comentou a respeito de um professor que “quando você apresenta o trabalho ele capta qual foi seu desenvolvimento... onde você foi capaz de chegar... isso é ser professor sabe?”. Outros participantes trataram de temas próximos ao apresentar suas experiências com mediação. Falou-se sobre as diferenças entre sala de aula e espaços expositivos em termos de tempo de encontro e vínculo. Uma participante questionou a eficácia de métodos alternativos usados em programas educativos.

## **Conclusão**

A diversidade de experiências com ensino de arte apresentadas pelos participantes indica a necessidade do curso de licenciatura oferecer uma formação ampla, de modo a capacitar os futuros profissionais para atuar em diferentes contextos da educação formal e não formal. Isso significa considerar as especificidades dos vários tipos de instituição, pois cada uma trabalha com tempos, espaços e públicos distintos, apresentando potenciais e limitações próprias. Trazer essa reflexão para dentro da universidade é um passo importante, na medida em que pode fomentar um intercâmbio produtivo entre as diversas instâncias do ensino da arte. Quanto mais oportunidades os estudantes tiverem de conhecer e discutir sobre essa pluralidade, mais preparados estarão para trabalhar em rede, promovendo e usufruindo de parcerias entre escolas, museus, projetos sociais, organizações não governamentais etc.

As respostas às questões colocadas em discussão nos grupos focais apontam um alto nível de comprometimento dos participantes com o processo de ensino-aprendizagem e demonstram um olhar atento e crítico para sua própria formação e atuação profissional. As conversas trataram de temas relevantes para pensar os processos de mediação e apreciação, como: diversidade cultural, a mudança de paradigma no papel do professor/mediador, a receptividade como fator

condicionante para a experiência estética, a afetividade nos processos de ensino-aprendizagem, a postura reflexiva por parte do professor/educador. Por outro lado, alguns pontos revelam fragilidades teóricas que deveriam ser trabalhadas no curso de licenciatura.

Um ponto a destacar é a inexistência de qualquer referência à percepção, educação do olhar ou alfabetização visual. Trata-se de uma ausência notável, dado que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN enfatizam claramente o papel da percepção estética, definida como “chave da comunicação artística” e “canal privilegiado de compreensão” do conhecimento artístico (BRASIL,1997, p.39). Some-se a isso, tratar-se de um tema polêmico, defendido por alguns autores (BARBOSA, 1999, p.34; MARTINS, 2005, p.6; PILLAR, 2007, p.81) e questionado por outros (FRANZ, 2003,p.153; ROSSI, 2006, p.35). Esse debate envolve questões fundamentais sobre a função do ensino de arte e deveria ser objeto de discussão no curso de licenciatura. Por outro lado, o fato de a percepção não ter sido mencionada parece indicar, como na primeira fase da pesquisa, com professores ingleses, que também no Brasil as questões formais não estão tão presentes na mediação como se imagina.

Outro ponto importante diz respeito à ambigüidade em relação ao papel do conhecimento sobre arte na experiência estética. Ao mesmo tempo em que os participantes defendem que o entendimento do conceito de arte, do contexto de produção da obra e da poética do artista pode enriquecer o encontro entre observador e obra de arte, desconfiam que ele talvez não seja tão necessário. Essa postura se reflete na suposição de que uma obra de arte permite “milhões de leituras” e que todas elas seriam igualmente pertinentes. Para designar essa tendência, a pesquisadora canadense Cheryl Meszaros (2007,p.17) cunhou a expressão “*whatever interpretation*”, referindo-se ao entendimento de que qualquer tipo de interpretação seria válido. Terezinha Franz afirma que “é um erro pensar que tudo o que os estudantes dizem sobre arte tem valor” (2008, p.4). Segundo essa autora, o papel do professor é justamente interferir nas concepções informais ou intuitivas dos estudantes, guiando-os em direção a compreensões mais profundas da arte. Conhecer as teorias, ferramentas e metodologias do campo constitui um passo fundamental para a formação do mediador.

Por fim, em acordo com o que foi levantado pelos participantes, há o desafio de tornar o discurso verbal conteúdo e instrumento de estudo no ensino de arte. Fazer boas perguntas talvez seja mais difícil do que dar boas respostas. Saber falar e saber ouvir exige mais do que sensibilidade e autoconfiança. Para dominar essas habilidades, os estudantes de licenciatura precisam de muitas oportunidades de expor suas ideias. Os dados coletados nessa pesquisa mostram que eles têm muito a dizer.

### **Agradecimentos**

Essa pesquisa contou com o financiamento da FAPEMIG, através da concessão de Bolsa de Iniciação Científica para Helga Maria Costa Freitas Pompeu e de apoio para participação no 22º Encontro Nacional da ANPAP. As autoras agradecem a todos os estudantes e professores do curso de Licenciatura em Educação Artística da Escola Guignard que colaboraram com o trabalho de campo, em especial, à professora Maiza Franco e às estudantes Andrea Adelina Vieira Santos e Terezinha Maria Barbosa de Almeida, pelo apoio na condução dos grupos focais e na transcrição das gravações. Nossos agradecimentos também a Thales do Santos Amaral, pela consultoria na condução dos grupos focais.

### **Referências**

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. 4ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARLINI-COTRIN, B. Potencialidades da técnica qualitativa *grupo focal* em investigações sobre abuso de substâncias. **Rev. Saúde Pública**, v.30, n.3, p. 285-93, 1996.

FRANZ, T. S. Os estudantes e a compreensão crítica da arte. **Imaginar**, Porto, n. 49, janeiro de 2008, p.4-11, 2008.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.12, n. 24, p.149-161, 2003.

KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupo focal. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004.

MARTINS, M. C. A mediação e as brechas de acesso. **Mediação: Provocações estéticas**, ano 1, n.1, p.6-9, novembro 2005.

MESZAROS, C. Interpretation and the Hermeneutic Turn. **Engage 20**, London, p.17-22, Summer 2007.

PILLAR, A. D. A educação do olhar no ensino da arte. In. BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007, p.71-82.

PRETI, D. (Org.). **Análise de textos orais**. (6a ed. Série Projetos Paralelos V.1). São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 2003.

ROSSI, M. H. W. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

VIANNA, R. S. 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.

### **Rachel de Sousa Vianna**

Tem doutorado em educação pela USP e mestrado em arte-educação pela *University of Texas*. Professora da Escola Guignard/UEMG, trabalhou na concepção e coordenação de programas educativos de museus e centros culturais. Suas áreas de pesquisa incluem mediação, educação patrimonial e percepção visual.

### **Helga Maria Costa Freitas Pompeu**

Possui graduação em Arquitetura e Urbanismo com pós-graduação *latu sensu* em Urbanismo pela UFMG. Graduação em Artes Plásticas pela UEMG - Escola Guignard com habilitação em Desenho e Fotografia. Licenciatura em Educação Artística pela UEMG - Escola Guignard. Experiência em projetos arquitetônicos, produção artística, arte-educação e design.