

**AS ROTINAS DE PENSAMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS**

THINKING ROUTINES FOR TRAINING VISUAL ARTS TEACHERS

RUTINAS DE PENSAMIENTO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE ARTES VISUALES

Rachel de Sousa Vianna<sup>1</sup> 0000-0002-9022-8687

<sup>1</sup>Universidade do Estado de Minas Gerais – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil; rachel.vianna@uemg.br

**RESUMO:**

O artigo discute a relevância das Rotinas de Pensamento para a formação de professores de artes visuais. Elaborada por pesquisadores da Universidade de Harvard, essa metodologia de ensino-aprendizagem tem por objetivo promover o desenvolvimento do pensamento e vem sendo utilizada em atividades voltadas para a experiência e a interpretação de obras de arte. Partindo da premissa de que a mediação cultural (também denominada apreciação ou leitura de obra de arte) não está consolidada no contexto brasileiro, defende-se a importância de investigar o potencial das Rotinas para fomentar competências e conhecimentos específicos do campo das artes visuais. Com esse fim, o trabalho apresenta dois projetos interligados. No campo da extensão, as Rotinas foram utilizadas para capacitação de professores da educação básica e de estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Paralelamente, foi realizada uma pesquisa-ação combinada com estudo de caso, envolvendo a aplicação das Rotinas em uma disciplina de um curso de graduação em artes plásticas. Os resultados de ambos os projetos indicam que o caráter interpretativo e aberto das questões propostas pelas Rotinas de Pensamento estimula uma conversa vívida e dinâmica, desenvolvendo disposições de pensamento importantes para a compreensão da arte. Por outro lado, a metodologia não se mostrou adequada para aprofundar o entendimento de teorias e conceitos próprios das artes visuais. Baseado nessas inferências, sugere-se combinar as Rotinas de Pensamento com outras abordagens de mediação cultural de cunho cognitivista, como a Compreensão Crítica da Arte, desenvolvida por Teresinha Franz, e a Investigação Crítica, proposta por George Geahigan.

**Palavras-chave:** educação artística; mediação cultural; metodologia do ensino; formação de professores; rotinas de pensamento.

**ABSTRACT:**

The article discusses the relevance of Thinking Routines for the training of visual art teachers. Developed by researchers at Harvard University, this teaching-learning methodology aims to promote the development of thinking. A focus of investigation of the Routines has been the experience and interpretation of works of art. Based on the premise that cultural mediation (also called appreciation or reading of a work of art) is not consolidated in the Brazilian context, we defend the importance of investigating the Routines' potential to foster specific skills and knowledge in the field of visual arts. To this end, this work presents two interconnected projects. In the extension field, the Routines were used to train basic education teachers and Youth and Adult Education students. At the same time, an action-research combined with a case study was carried out, involving the application of Routines in a discipline of an undergraduate course in

visual arts. The results of both projects suggest that the open-ended and interpretive nature of the questions posed by the Thinking Routines encourages a lively and dynamic conversation, developing thinking dispositions important for the understanding of art. On the other hand, the methodology did not prove adequate to deepen the understanding of theories and concepts specific to the visual arts. Based on these inferences, it is suggested to combine the Thinking Routines with other cultural mediation approaches of a cognitive nature, such as the Critical Understanding of Art, developed by Teresinha Franz, and the Critical Investigation, proposed by George Geahigan.

**Keywords:** art education; cultural mediation; teaching methodology; teacher training; thinking routines.

### **RESUMEN:**

El artículo discute la relevancia de las Rutinas del Pensamiento para la formación de profesores de artes visuales. Desarrollada por investigadores de la Universidad de Harvard, esta metodología de enseñanza-aprendizaje tiene como objetivo promover el desarrollo del pensamiento. Un foco de investigación de las Rutinas ha sido la experiencia e interpretación de obras de arte. Partiendo de la premisa de que la mediación cultural (también llamada apreciación o lectura de una obra de arte no está consolidada en el contexto brasileño, defendemos la importancia de investigar el potencial de las Rutinas para fomentar habilidades y conocimientos específicos en el campo de los artes visuales. Para ello, el trabajo presenta dos proyectos interconectados. En el campo de la extensión, las Rutinas fueron utilizadas para la formación de profesores de educación básica y estudiantes de Educación de Jóvenes y Adultos. Paralelamente, se realizó una investigación-acción combinada con un estudio de caso, consistente en la aplicación de las Rutinas en una asignatura del grado en artes plásticas. Los resultados de ambos proyectos sugieren que la naturaleza abierta e interpretativa de las preguntas planteadas por las Rutinas del pensamiento fomenta una conversación animada y dinámica, desarrollando disposiciones de pensamiento importantes para la comprensión del arte. Por otro lado, la metodología no se mostró adecuada para profundizar en la comprensión de teorías y conceptos propios de los artes visuales. Con base en estas inferencias, se sugiere combinar las Rutinas del Pensamiento con otros enfoques de mediación cultural de naturaleza cognitiva, como la Comprensión Crítica del Arte, desarrollada por Teresinha Franz, y la Investigación Crítica, propuesta por George Geahigan.

**Palabras clave:** educación artística; mediación cultural; metodología de la enseñanza; formación de profesores; rutinas del pensamiento.

## **Introdução**

Desenvolvidas por pesquisadores do Projeto Zero<sup>1</sup>, as Rotinas de Pensamento são estruturas simples, como um conjunto de perguntas abertas ou uma curta sequência de etapas, que visam ampliar e aprofundar a sensibilidade, a capacidade e a motivação para pensar. Adotando uma perspectiva metacognitiva, buscam motivar os estudantes a se engajar nos processos de aprendizagem de forma autônoma e participativa, assumindo um papel protagonista na construção de conhecimento. As Rotinas foram projetadas para serem usadas com flexibilidade e frequência, com vistas a se tornarem parte da cultura da sala de aula. Fáceis de

---

<sup>1</sup> Fundado pelo filósofo Nelson Goodman na *Harvard Graduate School of Education* em 1967, o Project Zero adota uma perspectiva interdisciplinar para examinar questões fundamentais da expressão e do desenvolvimento humanos (Harvard, Graduate School of Education [2015?]).

aprender, permitem explorar diversos conteúdos, em diferentes níveis de ensino. Entre vários grupos de pesquisa vinculados ao Projeto Zero que investigam as Rotinas, o projeto *Artful Thinking* [2015?] foca na experiência e na interpretação de obras de arte para ajudar professores a criar conexões entre as artes e o currículo.

Considerando o fato de o projeto ter sido desenhado para professores de qualquer disciplina, independentemente de seus conhecimentos e experiências anteriores com as artes, surge a dúvida quanto à efetividade das Rotinas de Pensamento para promover, de forma consistente, o desenvolvimento do rol de competências, habilidades e conhecimentos específicos do campo das artes visuais. Sobretudo, interessa entender se a abordagem do *Artful Thinking* contempla tanto a educação estética como a educação ética. Embora ambas as dimensões sejam essenciais para a formação humana, elas nem sempre são tratadas de forma equilibrada, visto que cada uma apresenta prioridades distintas, apoia-se em argumentos diferentes e conduz a práticas diversas.

Para adeptos da educação ética, a interpretação de obras de arte deve visar a formação política do aprendiz. Entre os defensores dessa abordagem que adotam uma perspectiva cognitivista, encontra-se Arthur Efland (1998), para quem o objetivo do ensino de arte é “[...] contribuir para o entendimento dos panoramas social e cultural habitados pelo sujeito”. Na mesma linha, Teresinha Franz (2003, 2008) desenvolveu uma Proposta para a Compreensão Crítica da Arte e da Cultura Visual voltada para uma educação para a cidadania. Já a ênfase na educação estética aparece em uma série de gramáticas visuais<sup>2</sup> publicadas na segunda metade do século XX. No Brasil, entre seus representantes mais conhecidos encontram-se Rudolph Arnheim, Donis A. Dondis e Fayga Ostrower, cujas ideias são citadas nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio como sendo de amplo conhecimento dos professores de artes visuais (Brasil, 2006). Mais recentemente, a preocupação com a educação estética ganhou novo fôlego no cenário internacional com a proposição do Quadro Comum Europeu de Referência para Competências Visuais – *Common European Framework of Reference for Visual Competency* (Schönau, Kárpáti 2019).

Se, por um lado, há dúvidas se as Rotinas de Pensamento contemplam a educação estética e ética, por outro, seu compromisso com uma metodologia acessível e sua preocupação com a participação ativa dos educandos nos processos de ensino-aprendizagem são muito atraentes. Essas características permitem classificar as Rotinas como pertencentes às iniciativas chamadas

---

<sup>2</sup> O termo refere-se a uma série de livros de artes visuais, design gráfico e arquitetura que compartilham a premissa de que o conhecimento dos princípios formais leva a uma maior consciência da experiência estética e abre um potencial maior para a construção de significado para o observador.

de “metodologias ativas de ensino-aprendizagem”. Para José Moran (2018, p.3), “[...] a ênfase na palavra ativa precisa sempre estar associada à aprendizagem reflexiva, para tornar visíveis os processos, os conhecimentos e as competências do que estamos aprendendo com cada atividade”.

Considerando esses aspectos, as Rotinas de Pensamento surgem como uma alternativa promissora no contexto brasileiro do ensino de artes visuais. Primeiro, porque seu alinhamento com as metodologias ativas pode contribuir para o debate acerca da necessária reformulação das práticas docentes de artes visuais em todos os níveis de ensino, inclusive nos cursos de graduação. Segundo, porque há indícios de que a mediação cultural<sup>3</sup> não está consolidada na nossa prática docente, embora tenha sido amplamente divulgada por documentos oficiais da educação desde o final dos anos 1990. Além dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular, a maioria dos professores brasileiros de arte conhece a “Abordagem Triangular” de Ana Mae Barbosa (2022), que propõe a produção, leitura e contextualização da obra de arte.

Apesar da abrangência dessas propostas, não está claro como os cursos de formação de professores de artes visuais foram organizados para atender a demanda por atividades de mediação cultural em escolas, museus e centros culturais. O tema merece reflexão, uma vez que as disciplinas tradicionais não dão conta dos conteúdos e habilidades necessários para esta nova função. Tanto na sala de aula como nos espaços expositivos, esse novo eixo do ensino de arte exige o domínio de novos conteúdos, como também a capacidade de traduzir estes conteúdos em ações educativas (Vianna, Rezende, 2016).

O descompasso entre as premissas do ensino de artes visuais na escola e nos museus e a formação oferecida nos cursos de licenciatura não é um caso específico do Brasil. O Reino Unido, onde a mediação cultural foi incorporada ao currículo da educação básica sob o termo “estudos críticos”, parece ter passado por um processo semelhante. Referindo-se ao seu período de implantação, ocorrido na década de 1960, Arthur Hughes (1993, p. 281, tradução nossa) avalia que

[...] os estudos críticos se desenvolveram com pouca ou nenhuma fundamentação teórica, seja no campo da educação artística ou de outras disciplinas. Não havia, por exemplo, nenhuma referência às tradições críticas dentro da história da arte e [...] havia pouca ou nenhuma base na teoria crítica. Em vez disso, o profissionalismo e a criatividade de muitos professores de arte entusiastas e aventureiros no desenvolvimento de técnicas e estratégias de sala de aula para envolver os jovens com obras de arte mascararam a falta de uma base teórica subjacente.

---

<sup>3</sup> Neste artigo, o termo ‘mediação cultural’ e seus correlatos referem-se a atividades de cunho dialógico voltadas para ampliar o âmbito e a qualidade do encontro com obras de arte, repercutindo positivamente na capacidade de vivenciar experiências estéticas e de interpretar imagens.

Ainda na avaliação de Hughes, a situação dos estudos críticos no início da década de 1990 não mostrava avanços relevantes. A ausência de um embasamento teórico sólido e de um pensamento rigoroso sobre seu propósito pedagógico transparecia em atividades didáticas em que predominava uma imitação repetitiva de superficialidades e detalhes externos às obras de arte, à custa de tentativas de engajamento crítico genuíno por parte dos estudantes (Hughes, 1993). Depoimentos recentes sobre as dificuldades de implantação da mediação cultural em contextos brasileiros de educação formal e não formal apontam uma proximidade com o cenário britânico analisado por Hughes.

Meus educadores... eles ainda não conseguiram trabalhar de fato dentro de uma galeria propondo autonomia, propondo silêncio, propondo tempo de pesquisa, propondo o tempo de olhar, o tempo do silêncio. Eles ainda direcionam demais, eles ainda estão do lado da obra, competindo com a obra, fazendo perguntas que não levam à reflexão (Informação verbal. Fonte: dados de pesquisa).

Na minha formação eu fui para o lado da Proposta Triangular, então eu trabalho... no caso, o que que acontece? Apesar de ter ido pelo flúir da Ana Mae, eu não consegui ferramentas para fazer com que o apreciar seja realmente o apreciar. A gente simplesmente... Foi o que eu relatei mais cedo, a gente simplesmente olha, descreve e, no máximo, contextualiza a questão histórica 'essa obra foi feita quando' (Informação verbal. Fonte: dados de pesquisa).

Ambos os depoimentos foram colhidos em estudos realizados pela autora com coordenadores pedagógicos de museus e com professores de artes que atuam em escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Os resultados da primeira pesquisa indicam que a discussão de diretrizes conceituais e metodológicas da mediação cultural no contexto da prática pedagógica museológica é incomum (Vianna, Santos, 2014). Nas escolas, as evidências indicam que a mediação cultural ainda não havia sido incorporada à prática docente na educação básica, mesmo que os professores fossem formados em artes; quando aconteceu, foi feita de forma intuitiva, sem propósito e estrutura claros (Vianna, Lizardo, 2022).

Esse cenário levou à proposição de dois projetos interligados, ambos vinculados a uma disciplina optativa ministrada pela autora para alunos de graduação em artes plásticas da Universidade do Estado de Minas Gerais. Funcionando como um laboratório de métodos e estratégias didáticas, a disciplina privilegia a abordagem cognitivista de ensino de arte e propõe, como trabalho final, o desenvolvimento de materiais didáticos voltados para a apreciação de obras de arte. Em 2017, os melhores trabalhos foram disponibilizados para professores da educação básica no projeto de extensão Mediação da experiência estética na escola. Em três anos de funcionamento, 42 professores de 35 escolas testaram 15 materiais didáticos, atingindo mais de 2.000 alunos. Em 2022, já na sua 4ª edição, o projeto incorporou as Rotinas de Pensamento,

aplicando-as na Educação de Jovens e Adultos – EJA e em uma capacitação para professores participantes do Circuito de Museus<sup>4</sup>.

Paralelamente, teve início o projeto de pesquisa Abordagem cognitivista de mediação cultural, visando avaliar a adequação de Rotinas de Pensamento para a formação de professores de artes visuais. Adotando uma perspectiva exploratória, o estudo combinou pesquisa-ação e estudo de caso, aplicando as Rotinas com alunos da disciplina citada anteriormente. As próximas seções apresentam as bases teóricas que sustentaram os dois projetos, a metodologia utilizada em cada um deles e os resultados obtidos. As considerações finais apontam sugestões para utilização das Rotinas de Pensamento no ensino de artes visuais.

### **Abordagem cognitivista de mediação cultural**

Segundo Ana Mae Barbosa (2010, p.17), a abordagem mais contemporânea de ensino de artes visuais no Brasil está associada à linha cognitivista, a qual “[...] afirma a eficiência da Arte para desenvolver formas sutis de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipóteses e decifrar metáforas”. No entanto, uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes utilizando o termo “cognitivo” para trabalhos publicados a partir do ano de 2017 não obteve resultados na área de artes. Considerando as áreas de educação, ensino e ensino-aprendizagem foram encontrados 32 trabalhos, sendo que um abordava o ensino de música (Arantes, 2018), outro a pedagogia do teatro (Vargas, 2018) e nenhum se referia especificamente ao ensino de artes visuais.

No contexto internacional, dois projetos têm se destacado na investigação e na difusão de metodologias didáticas de cunho cognitivista com foco nas artes visuais. Além do *Artful Thinking*<sup>5</sup>, cuja proposta iremos detalhar mais adiante, há o *Visual Thinking Strategies*<sup>6</sup>, também conhecido pela sigla VTS. Partindo de uma sequência curta de perguntas próxima das Rotinas de Pensamento, a metodologia do VTS envolve um diálogo aberto, no qual os estudantes são estimulados a construir suas interpretações de forma orgânica e colaborativa. Outras iniciativas em curso incluem o programa de intervenção em artes desenvolvido na Korea do Sul por Kyoung

---

<sup>4</sup> Uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte - SMED, o projeto funciona desde 2011, tendo como objetivo incentivar e facilitar a apropriação de espaços museológicos pelo público escolar (Prefeitura de Belo Horizonte, 2018).

<sup>5</sup> A metodologia do *Artful Thinking* foi adaptada pela National Gallery no curso à distância *Teaching critical thinking through art with the National Gallery of Art*, oferecido por meio da plataforma edx em inglês, francês, espanhol e chinês (edX, [2020?]).

<sup>6</sup> Desenvolvido por Abigail Housen e Phillip Yenawine há mais de trinta anos, o *Visual Thinking Strategies* oferece cursos de capacitação, assessoria e atividades para instituições museais, escolas e empresas presentes em 28 países (VTS, [2017?]).

Jin Kim e seus colegas (Kim, Wee, Han, Sohn, Hitchens, 2017), as estratégias de Educação Estética implementadas pelo Lincoln Center Institute for the Arts in Education, localizado em Nova Iorque (Chin, 2017), e a Proposta de Investigação Crítica elaborada por George Geahigan (1997).

Na disciplina optativa Mediação em artes visuais, que constitui a base para o desenvolvimento dos projetos de pesquisa e extensão apresentados neste artigo, privilegiamos uma perspectiva cognitivista, combinando diferentes referências teóricas e metodológicas. Nossa abordagem adota uma concepção ampliada de cognição, a qual inclui a percepção como um componente fundamental no processo de decodificação dos dados sensoriais. Decorre desse entendimento a preocupação em conciliar educação estética e ética. Na visão de Michael Parsons (1988), no contexto contemporâneo a educação estética assume um formato distinto do enfoque formalista que caracterizou o ensino de arte modernista. Para o autor, é preciso aprender a integrar dados perceptuais com informações sobre o contexto cultural da obra para produzir significados.

[...] interpretar uma obra de arte é construir sua significação relacionando suas qualidades puramente perceptivas ao contexto. O tipo de contexto em questão varia. [...] as ideias sobre a arte são uma parte da própria obra, um ingrediente essencial que interage com as qualidades perceptivas da obra e as tornam significantes. [...] Essa interação da teoria com o que é visto é circular. As qualidades perceptivas da obra ajudam a decidir quais aspectos do contexto são relevantes e, simultaneamente, o contexto ajuda a decidir quais qualidades perceptivas são significativas. [...] O nome genérico para essa interação é interpretação (Parsons, 1998).

O Quadro Comum Europeu de Referência para Competências Visuais adota uma perspectiva marcadamente engajada, propondo fortalecer o ensino e a pesquisa para enfrentar questões relevantes para a educação do século 21, como a construção da identidade, a diversidade cultural e o papel predominante da informação visual veiculada pelas mídias sociais (Schönau, Kárpáti, 2019). Abraçando essa perspectiva contemporânea de educação estética, a disciplina utiliza os métodos de análise da forma empregados nas gramáticas visuais, associando-os com outras vertentes do ensino de artes visuais.

Com ênfase na educação ética, a Proposta para a Compreensão Crítica da Arte e da Cultura Visual desenvolvida por Teresinha Franz (2003; 2008) constitui outra referência importante na disciplina. Na perspectiva dessa estudiosa, a mediação cultural deve contemplar os âmbitos histórico/antropológico, estético/artístico, biográfico, crítico/social e pedagógico. A mediação como Investigação Crítica de George Geahigan (1997) também baliza a disciplina. Segundo esse pesquisador, para construir uma resposta pessoal para trabalhos de arte, os estudantes precisam: 1) descobrir que obras de arte apresentam problemas de significado e valor;

2) formular hipóteses, procurar evidências, testar suas hipóteses; 3) encontrar soluções sobre significado e valor; e 4) aplicar esses resultados em outros trabalhos e em suas vidas.

Em comum, Franz (2008) e Geahigan (1997) afirmam que embora estudantes possam ser capazes de ver e entender muita coisa com base na sua experiência de vida, há modos convencionais de entender as artes visuais que provavelmente irão permanecer inacessíveis para eles, a menos que adquiram certos tipos de conhecimento e de habilidades. Para Geahigan (1997), é essencial promover oportunidades para desenvolver o conhecimento conceitual e as habilidades perceptivas. Franz recomenda ao mediador criar situações de “desconforto cognitivo” que ajudem o estudante a superar as respostas de senso comum. Na sua visão, “[...] o papel do professor, sobretudo, é interferir nas concepções dos alunos, para que estes consigam superá-las e transformá-las” (Franz, 2008, p.5). Ambos os pesquisadores, Franz (2008) e Geahigan (1997), são taxativos na avaliação de que promover a conversa sobre arte não é suficiente para conduzir o observador iniciante a uma compreensão crítica, autônoma e complexa da arte.

Desde 2013, quando foi inserida no currículo da Licenciatura, essa disciplina foi oferecida oito vezes, sempre com base no quadro teórico-metodológico descrito anteriormente. Em 2022, decidimos testar as Rotinas de Pensamento do *Artful Thinking*. Articulada com as disposições de pensamento, essa metodologia busca tornar o pensamento visível. Segundo Shari Tishman e Patricia Palmer (2007), a disposição de pensamento compreende três elementos logicamente distintos e separáveis: sensibilidade, inclinação e habilidade. A sensibilidade diz respeito à capacidade de detectar oportunidades; a inclinação refere-se à tendência de se engajar nas oportunidades percebidas e a habilidade diz respeito à capacidade de seguir adiante de forma adequada. Na perspectiva das pesquisadoras do *Artful Thinking*, o maior desafio para desenvolver disposições de pensamento eficazes reside na sensibilidade, pois muitas vezes as pessoas simplesmente não percebem as oportunidades de pensar profundamente sobre as coisas – por exemplo, as possibilidades de explorar múltiplas perspectivas em uma obra de arte.

Tendo em vista padrões poderosos de comportamento intelectual para explorar e apreciar obras de arte (e igualmente potentes em termos de construir o entendimento em outras disciplinas), o projeto *Artful Thinking* elegeu seis disposições de pensamento como foco: 1) raciocinar; 2) explorar pontos de vista; 3) encontrar complexidade; 4) comparar e conectar; 5) questionar & investigar; e 6) observar e descrever. Para enfatizar o caráter sinérgico desse conjunto de disposições, elas são apresentadas na forma de uma paleta de tintas (Figura 1).

Figura 1 - Disposições e Rotinas de Pensamento do projeto *Artful Thinking*



Fonte: Artful Thinking<sup>7</sup>.

Partindo do pressuposto de que disposições, como hábitos, são formados quando as pessoas se engajam rotineiramente em padrões específicos de comportamento, o *Artful Thinking* utiliza as Rotinas para promover o desenvolvimento de disposições de pensamento. Para cada uma das seis disposições de pensamento, o programa indica Rotinas específicas, totalizando dezoito delas, conforme se pode ver na Figura 1. Todas estão disponíveis no site do projeto, que fornece, junto do roteiro de questões ou de procedimentos, indicações de qual tipo de pensamento a Rotina encoraja e quando e onde ela pode ser aplicada.

## Metodologia de pesquisa e extensão

Pesquisas exploratórias têm como objetivo buscar uma compreensão mais profunda de um problema ambíguo ou pouco conhecido. Considerando a complexidade dos processos de

<sup>7</sup> Disponível em: [http://pzartfulthinking.org/wp-content/uploads/2014/09/AT\\_Palette-with-Routines\\_Handout.pdf](http://pzartfulthinking.org/wp-content/uploads/2014/09/AT_Palette-with-Routines_Handout.pdf)  
Acesso em 26 nov. 2021.

ensino-aprendizagem, mais do que apontar resultados categóricos, o estudo aqui apresentado pretendeu gerar *insights* sobre a adequação das Rotinas de Pensamento para a formação de professores de artes visuais. Tomando como referência as etapas de investigação propostas por David Tripp (2005), a pesquisa foi estruturada em duas fases. A primeira compreendeu o ciclo iterativo de planejamento, implementação e avaliação que caracteriza a pesquisa-ação. A segunda fase envolveu um estudo de caso, abrangendo a descrição dos processos e a análise comparativa dos resultados alcançados na pesquisa-ação.

A etapa de planejamento envolveu: 1) elaboração do programa da disciplina; 2) desenvolvimento dos instrumentos de pesquisa; e 3) submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa<sup>8</sup>. Além das Rotinas de Pensamento, o programa da disciplina incluiu outros tipos de conteúdo que integraram as versões anteriores da disciplina, com exercícios de análise da forma e discussão dos âmbitos de compreensão crítica da arte. Considerando a importância de se estabelecer uma relação coerente entre as obras de arte que seriam interpretadas por meio da aplicação de Rotinas de Pensamento, estruturou-se uma curadoria educativa em torno das noções de paisagem e território. Essa curadoria foi abordada de forma ampla, abrangendo representações de cenas naturais ou urbanas; paisagens imaginárias; ambientes abstratos ou reais de espaços, luz, textura ou cor; mapas e performances relacionadas com a exploração do espaço.

A etapa de execução da pesquisa-ação ocorreu ao longo de dezoito aulas, totalizando uma carga horária de 60 horas. Seis alunos aceitaram o convite para participar da pesquisa, e todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>9</sup>. Os alunos usaram doze Rotinas de Pensamento para interpretar reproduções de obras de arte em sala de aula e obras de artes originais em duas visitas a espaços expositivos. Três tipos de instrumentos foram utilizados para a coleta de dados: 1) diário de bordo: anotações produzidas pela pesquisadora imediatamente após as aulas, para registro de observações e descrição de eventos; 2) documentação: além das respostas escritas produzidas pelos alunos às Rotinas de Pensamento, incluiu um pré-teste e um pós-teste; 3) avaliação escrita da aprendizagem e da disciplina, respondida pelos alunos nos dois últimos dias de aula.

A terceira e última etapa da pesquisa-ação consistiu na análise dos dados coletados, confrontando os resultados com referências da literatura para responder a questões como: há indícios de que os alunos experimentaram crescimento em suas disposições de pensamento? Dentre as quatro disposições de pensamento promovidas pelas Rotinas utilizadas nas aulas,

---

<sup>8</sup> CAAE: 57189222.6.0000.5525, Comitê de Ética em Pesquisa – Unidade Belo Horizonte – Universidade do Estado de Minas Gerais.

<sup>9</sup> Um dos sujeitos era Rômulo Soares Rodrigues, que atuou paralelamente como bolsista no projeto de extensão.

alguma se destacou? Considerando os âmbitos propostos por Teresinha Franz (2003, 2008), pode-se dizer que houve um avanço na capacidade de compreensão crítica dos alunos? Tendo em conta o Quadro Europeu Comum de Referência para as Competências Visuais, é possível detectar nos alunos uma expansão das suas capacidades de percepção, análise e avaliação formal de trabalhos?

Na segunda e última fase do projeto de pesquisa, que compreendeu o estudo de caso, foi realizada uma triangulação dos resultados obtidos pela análise dos três tipos de dados. É exatamente o confronto de diferentes fontes que legitima o estudo de caso, ao oferecer ao leitor uma cadeia de evidências capaz de sustentar as conclusões decorrentes da investigação. Trata-se, portanto, de tentar responder a questões como: em que medida as observações feitas pela investigadora coincidem com os testemunhos e avaliações feitas pelos próprios alunos? A avaliação dos exercícios realizados pelos estudantes ao longo do curso aponta para resultados semelhantes ao que foi detectado em outras fontes? Quais são as convergências e pontos de conflito?

Quanto ao projeto de extensão, a aplicação das Rotinas de Pensamento se deu por meio de duas estratégias. Inicialmente, elas foram utilizadas em um curso de capacitação à distância, oferecido para professores participantes do Projeto Circuito de Museus. Em seguida, Rômulo Soares Rodrigues, bolsista que participou como sujeito da pesquisa, usou as Rotinas de Pensamento na Educação de Jovens e Adultos. Essa atividade funcionou como parte dos requisitos para o cumprimento de seu estágio obrigatório e constituiu o objeto de seu Trabalho de Conclusão de Curso. No planejamento das aulas, Rodrigues contou com a orientação da coordenadora da pesquisa e da professora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte que acompanhou seu estágio em três turmas de EJA. Considerando que haveria poucos encontros, decidimos por utilizar apenas uma Rotina de Pensamento. Na escolha das obras, optamos por escolher dentre as utilizadas nas aulas da disciplina aquelas que nos pareceram mais próximas do universo cultural dos alunos do EJA.

## **Análise dos resultados**

Diferentes fatores parecem ter contribuído para uma adesão muito menor de estudantes à disciplina optativa, comparativamente aos anos anteriores: coincidência do horário das aulas com o de disciplinas obrigatórias; oferta de muitas disciplinas optativas no semestre e deslocamento das aulas para o prédio de outra escola, localizada em outro bairro. Junto desses fatores objetivos, foi possível observar um sentimento geral de desânimo entre os alunos, talvez pelos efeitos da

pandemia de Covid-19 no retorno às aulas presenciais ou pela difícil situação política que o Brasil atravessava no segundo semestre de 2022. O número reduzido de sujeitos não impediu o surgimento de indicadores interessantes quanto ao potencial das Rotinas de Pensamento para a formação de professores de artes visuais, especialmente considerando a perspectiva exploratória do estudo.

Em relação à documentação, a análise das respostas escritas às questões levantadas pelas Rotinas de Pensamento apontou que o confronto de interpretações de uma mesma obra de arte resultantes da aplicação da mesma Rotina de Pensamento permite perceber diferenças nas habilidades cognitivas de diferentes alunos. No entanto, medir a evolução dessas habilidades comparando as respostas de um mesmo estudante a diferentes Rotinas de Pensamento mostrou-se inviável. Vários fatores entram em jogo aqui: cada Rotina explora diferentes disposições de pensamento; as especificidades das obras de arte podem interferir no nível de interpretação; inúmeros aspectos podem repercutir no envolvimento e na motivação do aluno.

Nossa expectativa era de que comparar as respostas do pré-teste e do pós-teste seria um indicador melhor para avaliar o aperfeiçoamento do pensamento. Realizados com duas obras de arte diferentes, o teste pedia aos sujeitos que escrevessem uma redação sobre a obra, sem sugerir categorias ou procedimentos para fazê-lo. Para analisar as respostas, usamos uma adaptação da ferramenta elaborada por Talita Haanstra e Andrea Kárpáti (2018) para aferir o desenvolvimento de competências relacionadas ao Quadro Comum Europeu de Referência para Alfabetização Visual. Encontramos indícios de evolução na capacidade de descrição e interpretação dos sujeitos, mas esse resultado precisa ser testado com uma amostra mais robusta.

A avaliação escrita, realizada anonimamente por quatro sujeitos no final do semestre, sugere uma boa receptividade em relação às Rotinas de Pensamento. Todos disseram estar satisfeitos com o aprendizado, fosse pela ampliação da capacidade de reflexão ou observação, fosse pelo envolvimento com as obras de arte ou pelo conhecimento dos critérios de análise. Dois participantes elogiaram a metodologia por incentivar o diálogo entre os alunos, afirmando que essa troca enriquece a experiência e traz novos olhares sobre as obras.

Considerando os diferentes tipos de instrumentos de coleta de dados, o diário de bordo forneceu as melhores informações. Os apontamentos indicam que ao ingressar na disciplina, a maioria dos alunos tinha pouca familiaridade com a interpretação e a análise de obras de arte. Essa inferência foi baseada em diferentes evidências: uso de um vocabulário artístico restrito; dificuldade em analisar as imagens do ponto de vista formal; tendência a contentar-se com a simples identificação do motivo representado, sem buscar uma interpretação mais ampla; atitude distanciada em relação às obras, caracterizada pela ausência de reflexão no sentido de buscar

vínculos com seu contexto de vida, com os desafios do cenário contemporâneo ou com a condição humana.

A aplicação da Rotina “o que te faz dizer isso?” para interpretar obras de William Turner (Figura 2) e Pedro Motta ilustra bem as dificuldades apontadas. Com o objetivo de desenvolver a capacidade de raciocinar com evidências, essa Rotina é composta por duas questões: O que está acontecendo neste trabalho? O que você vê que te faz dizer isso? Analisadas em sequência, as obras de Turner e Motta foram selecionadas para provocar um desafio cognitivo, conforme sugerido por Franz (2008) e Geahigan (1997). A proposta consistia em promover uma reflexão sobre possíveis transformações na apropriação da teoria do sublime, desenvolvida por Edmund Burke em meados do século XVIII.

**Figura 2** - Joseph Mallord William Turner. Caverna de Fingal, Staffa. 1831 – 32. óleo s/ tela, 90.8 x 121.3 cm.



Fonte: Yale Center for British Art, Paul Mellon Collection. Domínio público<sup>10</sup>.

Para o filósofo, “[...] tudo o que é de alguma forma terrível ou está familiarizado com objetos terríveis ou opera de maneira análoga ao terror, é uma fonte do sublime [...]” (Burke,

<sup>10</sup> Disponível em: <https://collections.britishart.yale.edu/catalog/tms:5018> Acesso em 24 abr. 2023

1757 *apud* Tate [2017?], tradução nossa). A pintura de Turner foi escolhida precisamente porque esse artista é amplamente reconhecido como um dos pintores românticos de maior sucesso na captura da estética do sublime. Em contrapartida, o trabalho do mineiro Pedro Motta nos remete ao contexto contemporâneo, em que o horror não vem do poder da natureza, mas de sua destruição causada pela ação humana. Pertencente à série Naufrágio Calado, a fotografia selecionada mostra uma paisagem dominada pelo leito de um rio de lama, onde repousa um barco à vela. A montagem é tão habilmente produzida que à primeira vista parece um registro plausível, cuja ilusão vai aos poucos dando lugar ao estranhamento e ao temor.

Buscando aproximar o conceito de sublime da vivência dos estudantes, recorreremos ao exemplo da tempestade descrita por John Dewey (2010, p.111) como capaz de “[...] resumir em si tudo o que uma tempestade pode ser, completa em si mesma, destacando-se por ter-se distinguido do que veio antes e depois”. Cada estudante relatou uma experiência pessoal de tempestade e surgiram casos de alagamento, risco de inundação, raios e trovoadas provocando temor e fascínio. Evocar essas lembranças parece ter permitido uma compreensão mais profunda da noção de sublime materializada na pintura de Turner.

Em seguida, passamos para o estudo da obra de Motta. Embora os estudantes tivessem associado imediatamente a imagem às tragédias causadas pelo rompimento de barragens de rejeitos de mineração em Mariana e Brumadinho<sup>11</sup>, foi necessário recorrer novamente a suas experiências pessoais para provocar um envolvimento maior. Nossa impressão foi de um certo alheamento em relação às ameaças crescentes ao planeta. Ninguém recordou espontaneamente a névoa de fumaça que cobriu o céu de Belo Horizonte três anos antes, criando um cenário de catástrofe digno de cinema<sup>12</sup>. Foi necessária uma intervenção ativa no sentido de conectar as duas obras e aprofundar a discussão sobre possíveis transformações no conceito de sublime e sobre o engajamento progressivo da arte contemporânea com a bandeira ecológica.

Em relação às habilidades de observação e descrição, o impacto mais visível da aplicação das Rotinas se deu em uma aula voltada para analisar obras abstratas. A ansiedade inicial dos alunos, que mostraram dificuldade em descrever ou formular perguntas sobre cores, formas e linhas, deu lugar a um clima de satisfação e descoberta, pois as respostas dos colegas abriram novos horizontes para enxergar qualidades expressivas que antes não haviam sido notadas. A troca de impressões formou uma base útil para fundamentar análises formais mais elaboradas,

---

11 Em 2015, este acidente em Mariana matou 19 pessoas e despejou um volume estimado de 62 milhões de metros cúbicos de lama no rio Doce. Em 2019, o mesmo aconteceu em Brumadinho, causando 270 mortes e despejando cerca de 12 milhões de metros cúbicos de lama nos cursos d'água da região.

12 Em setembro de 2019, a combinação de baixa umidade do ar com mais de 8.000 focos de incêndio escureceu o céu da Região Metropolitana de Belo Horizonte (Ronan, 2019).

usando os elementos visuais e princípios formais propostos por Fayga Ostrower (1983). O efeito positivo das Rotinas na capacidade de observação também foi percebido nas visitas aos espaços expositivos, quando foi possível explorar aspectos materiais das obras que se perdem no registro fotográfico. Especialmente interessante foram os resultados da Rotina “Questões Criativas”, pois o desafio de propor perguntas obrigou a um olhar mais atento e criterioso, conduzindo à proposição de questões abrangendo diferentes âmbitos da compreensão crítica da arte propostos por Teresinha Franz (2003, 2008).

No projeto de extensão, a aplicação das Rotinas de Pensamento junto aos professores da educação básica teve resultados distintos. Nos três encontros de duas horas cada um, houve claramente uma adesão maior por parte dos professores da Educação de Jovens e Adultos. A conversa sobre obras contemporâneas convocou o envolvimento e rendeu *insights* muito interessantes. O sucesso das Rotinas entre os professores da EJA se repetiu com os alunos. Mesmo sem experiência anterior como docente, o bolsista de extensão Rômulo Soares Rodrigues colheu bons resultados, como indica o depoimento a seguir.

De modo geral, pude perceber que o primeiro contato dos estudantes com a Rotina de Pensamento foi inicialmente tímido, mas à medida que a Rotina se repetia com outras imagens, a participação da turma se tornava cada vez maior e mais aspectos da análise da obra de arte eram trazidos para a conversa. As observações e questões levantadas pelos alunos partindo do olhar atento da obra de arte atravessaram além de perspectivas baseadas em experiências próprias, aspectos técnicos, formais, cronológicos, sociais, históricos e sensoriais. O envolvimento da turma com a atividade proposta foi positivo; havia poucos alunos nas salas, mas todos participaram e mantiveram o foco na proposta (Rodrigues, 2023, p.48).

A experiência resultou em um convite para Rodrigues desenvolver uma atividade com as Rotinas de Pensamento para todos os alunos da escola durante a Semana da Consciência Negra. Para esta ocasião, ele produziu uma nova curadoria educacional, que se tornou seu Trabalho de Conclusão de Curso de Artes Plásticas – Licenciatura da Escola Guignard.

## Considerações finais

Para avaliar o potencial das Rotinas de Pensamento na formação de professores de artes visuais, é interessante retomar as questões que motivaram os projetos apresentados nesse artigo, como também as perguntas que surgiram no decorrer de sua implementação: essa metodologia é efetiva para promover o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos específicos do campo das artes visuais? Em que medida as Rotinas contemplam a educação estética e ética? Sua aplicação confirma a alegação de engajar os estudantes e estimular a metacognição? No contexto do estudo, o que as Rotinas acrescentaram em relação às edições

anteriores da disciplina? Elas seriam suficientes para ensinar o conteúdo coberto por outras abordagens teórico-metodológicas de cunho cognitivista?

Uma análise global dos resultados indica que as Rotinas de Pensamento cumprem o que prometem. Elas incentivam uma postura reflexiva, exercitam um olhar mais observador e desenvolvem a capacidade de argumentação. Além disso, promovem uma atitude de escuta e a aceitação de diferentes pontos de vista. São realmente simples de utilizar e bastante flexíveis, o que significa que podem ser aplicadas para estudar obras de arte muito diversas entre si, dispensando longos preparativos para serem colocadas em prática. Em síntese, as Rotinas criam hábitos fundamentais para a apreciação de obras de arte, contemplam tanto a educação estética quanto ética e atingem bons resultados exigindo pouco investimento do docente.

Por outro lado, as advertências de Teresinha Franz (2003, 2008) e George Geahigan (1997) também foram comprovadas. A análise dos dados indica que para ajudar nossos estudantes a construir uma compreensão mais complexa e sofisticada da arte não basta criar um ambiente seguro, em que os alunos se sintam à vontade para falar sobre obras de arte, por mais bem estruturada que seja essa conversa. Para nós, restou confirmado que a mediação cultural requer que o professor assuma diferentes papéis, atuando ora como um colaborador na busca por significado, ora como um experto articulado e generoso, criando situações de aprendizagem capazes de ajudar seus estudantes a conectar novas informações com seus conhecimentos prévios, superando noções ingênuas ou equivocadas sobre arte.

Elaborar estratégias didáticas que sejam compatíveis com o nível de conhecimento, as habilidades e o contexto cultural dos alunos e ao mesmo tempo tenham um foco de aprendizagem claro requer pesquisar a literatura crítica e histórica e demanda um trabalho considerável de planejamento para articular a sequência de atividades em um todo coerente e dinâmico. Nessa perspectiva, é importante construir uma curadoria educativa e selecionar conceitos-chave, que servirão de base para a análise e a interpretação das obras escolhidas. Outro benefício de trabalhar com uma curadoria diz respeito às possibilidades de traçar conexões entre as obras, estabelecendo diálogos entre diferentes poéticas, contextos e experiências.

Considerando todos esses aspectos, combinar as Rotinas de Pensamento com outras linhas cognitivistas de mediação cultural, como a Proposta de Compreensão Crítica da Arte e da Cultura Visual de Teresinha Franz ou a Investigação Crítica de Geoge Geahigan, pode ser muito vantajoso. As Rotinas são efetivas para impulsionar o hábito de conversar sobre obras de arte, desenvolvendo disposições de pensamento importantes para a compreensão da arte. A facilidade na sua aplicação abre espaço para o planejamento de atividades mais complexas, como criar um

problema cognitivo, montar uma curadoria educativa e elaborar estratégias didáticas para ensinar conceitos sofisticados.

Um resultado importante e fortuito da pesquisa diz respeito ao nosso entendimento de como a estratégia utilizada pelas Rotinas de Pensamento para tornar o pensamento visível pode ser adaptada para outras metodologias de ensino-aprendizagem. Ao longo dos anos em que trabalhamos com a Proposta de Franz na disciplina Mediação em Artes Visuais, os estudantes foram apresentados aos cinco âmbitos da compreensão estética por meio da leitura de um artigo. Em seguida, aplicaram essa estrutura para analisar materiais educativos produzidos por museus de arte e, depois, como uma baliza para criar seus próprios recursos didáticos. Os resultados foram positivos, inclusive dando origem ao projeto de extensão Mediação da experiência estética na escola. Mas a aplicação sistemática das Rotinas sugeriu que esse esquema podia ser aperfeiçoado. O aprimoramento consistiu em utilizar uma imagem visual para sintetizar as informações básicas dos âmbitos da compreensão crítica da arte (Figura 3).

Figura 3 - Âmbitos da experiência estética & Compreensão crítica da arte



Fonte: elaborado pela autora

No processo de criação desse esquema visual, adaptamos a Proposta de Teresinha Franz para contemplar de modo mais equilibrado as dimensões estética e ética no ensino de artes visuais. Conforme mencionado anteriormente, a Proposta original de Franz (2003) consiste em

cinco âmbitos: histórico/antropológico, estético/artístico, crítico/social, biográfico e pedagógico. A versão adaptada conserva os três primeiros campos e substitui o termo “biográfico” por “esfera pessoal”, mantendo a mesma concepção de Franz. A alteração mais significativa diz respeito à introdução da “experiência estética” como um âmbito independente, enfatizando a importância desse componente na nossa relação com obras de arte. A supressão do âmbito pedagógico parte do princípio de que o esquema constitui um instrumento didático em si mesmo, permitindo ao observador refletir sobre sua experiência e funcionando como um mapa das diferentes perspectivas que a arte oferece.

Este esquema está atualmente em teste com estudantes de outra turma. Não se trata mais de uma investigação formal, mas da *práxis* pedagógica na perspectiva freireana. Intitulada Tópicos em crítica de arte: experiência e interpretação essa disciplina tem como objetivo aprimorar a capacidade de julgamento crítico de arte e parte do pressuposto de que esse processo de aperfeiçoamento tem como base fundamental a resposta pessoal a obras de arte. A primeira atividade consistiu em escrever um relato individual sobre a experiência com uma obra conceitual de Yoko Ono. Sem identificação de autoria, os textos foram projetados em *Datashow* e a turma utilizou o esquema visual “Âmbitos da experiência estética & Compreensão crítica da arte” para analisar de forma conjunta o conteúdo. Os campos mencionados foram anotados em uma tabela. Todos os dezessete relatos contemplaram a experiência estética; dez aludiram a componentes da esfera pessoal; quatro abordaram questões relativas à postura crítico-social; três relacionaram a obra com o campo da arte e apenas um explorou um aspecto do contexto histórico-antropológico de produção da obra. Essa espécie de “radiografia” coletiva dos diferentes modos como cada um traduziu sua experiência da obra suscitou um debate muito interessante sobre a natureza da experiência proporcionada por uma obra de arte e sobre os componentes da crítica de arte. Na nossa próxima aula vamos aplicar duas Rotinas de Pensamento em uma exposição de arte contemporânea. Tanto eu como os estudantes estamos curiosos e animados com os próximos passos dessa investigação.

### Referências

ARANTES, Francielle Farias. **Por uma didática desenvolvimental da subjetividade no ensino de música na escola**. Orientador: Roberto Valdes Puentes. 2018. 324 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2018.

ARTFUL THINKING. [2015?]. Disponível em: [http://pzartfulthinking.org/?page\\_id=5](http://pzartfulthinking.org/?page_id=5) Acesso em 21 abr. 2023.

BARBOSA, Ana Mae. Leitura da imagem e contextualização na arte/educação no Brasil. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 9, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/127855> Acesso em: 6 abr. 2023.

BARBOSA, Ana Mae. Uma introdução à arte/educação contemporânea. In: BARBOSA, Ana Mae. (org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 11-22

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**, v. 1, Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CHIN, Christina. Comparing, contrasting and synergizing Visual Thinking Strategies (VTS) and Aesthetic Education strategies in practice. **International Journal of Education Through Art**, v.13, n.1, p. 61-75, 2017.

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

EDX. **Teaching critical thinking through art with the National Gallery of Art**. [2020?] Disponível em: <https://www.edx.org/course/teaching-critical-thinking-through-art-with-the-na> Acesso em: 21 abr. 2023.

EFLAND, Arthur. Cultura, sociedade, arte e educação em um mundo pós-moderno. In: A COMPREENSÃO E O PRAZER DA ARTE, 1998, São Paulo. Tradução: Ana Amália Barbosa e Jorge Padilha. **Anais eletrônicos [...]** São Paulo: SESC/SP, 1998.

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

FRANZ, Teresinha Sueli. Os estudantes e a compreensão crítica da arte. **Imaginar**. Porto: APECV n. 49, p. 4 – 11, jan. 2008. Disponível em: <http://apecv.pt/revista/imaginar49web.pdf> Acesso em: 08 abr. 2023.

GEAHIGAN, George. Art criticism: From theory to practice. In: WOLFF, Theodore; GEAHIGAN, George. **Art Criticism and Education**. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 1997, p. 123 – 278.

HAANSTRA, Talita G. F.; KÁRPÁTI, Andrea. A new tool for developmental assessment based on the Common European Framework of Reference for Visual Literacy: an international usability study. **International Journal of Education Through Art**, v. 14, n. 3, p. 353–78, 2018.

HARVARD. GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION. **Project Zero**. [2015?]. Disponível em: <https://pz.harvard.edu/who-we-are/about> Acesso em 21 abr, 2023.

HUGHES, Arthur. Don't judge pianists by their hair. **Journal of Art & Design Education**. v.12, n.3, p. 279-289, 1993.

KIM, Kyoung Jin; WEE, Su-Jeong; HAN, Mink-Kyung; SOHN, Ji-Hyang; and HITCHENS, Carolyn Walker. Enhancing children's art appreciation and critical thinking through a visual

literacy-based art intervention program. **International Journal of Education Through Art**, v. 13 n. 3, p. 317–32, 2017.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian.; MORAN, José. (org.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 1-25.

OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro: Campos, 1983.

PARSONS, Michael. Mudando direções na arte-educação contemporânea. *In*: A COMPREENSÃO E O PRAZER DA ARTE, 1998, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: SESC/SP, 1998.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. **Circuito de Museus**. 23 fev. 2018. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/circuito-de-museus> Acesso em: 20 abr. 2023.

RODRIGUES, Rômulo Soares. **Rotinas de Pensamento na Educação de Jovens e Adultos**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Artes Plásticas – Licenciatura) Escola Guignard, Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2023.

RONAN, Gabriel. Redes sociais repercutem fumaça no céu de BH; bombeiros culpam volume de incêndios. **Estado de Minas**, Belo Horizonte, 18 set. 2019. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2019/09/18/interna\\_gerais,1086291/redes-sociais-repercutem-fumaca-em-bh-bombeiros-culpam-incendios.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2019/09/18/interna_gerais,1086291/redes-sociais-repercutem-fumaca-em-bh-bombeiros-culpam-incendios.shtml) Acesso em: 08 abr. 2023.

SCHÖNAU, Diederik.; KÁRPÁTI, Andrea. Renaming the framework: Common European Framework of Reference for Visual Competency. **International Journal of Education Through Art**, v. 15, n. 1, p. 95–100, 2019.

TATE. **Sublime**: art terms. [2017?] Disponível em: <https://www.tate.org.uk/art/art-terms/s/sublime> Acesso em: 08 abr. 2023.

TISHMAN, Shari; PALMER, Patricia. Works of art are good things to think about. *In*: EVALUATING THE IMPACT OF ARTS AND CULTURAL EDUCATION, 2007, Paris. **Conference Proceedings [...]** Paris: Centre Pompidou, 2007, p. 89-101. Disponível em: <https://pz.harvard.edu/sites/default/files/WorksOfArt.pdf> Acesso em: 08 abr. 2023.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p.443-466, set./dez.2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf> Acesso em: 26 nov. 2021.

VARGAS, Vagner de Souza. **Dramartugia da corporeidade**: a pedagogia do evento teatral. 2018. 231 f. Orientadora: Denise Marcos Bussoletti. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS, 2018.

VIANNA, Rachel de Sousa; SANTOS, Andrea Adelina Vieira. Diretrizes da educação museal em museus de arte e centros culturais da Região Metropolitana de Belo Horizonte. ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 23., 2014, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos [...]** Belo Horizonte: ANPAP, 2014, p. 744-758.

VIANNA, Rachel de Sousa; REZENDE, Raquel Jacqueline Emerenciana. Mediação em artes visuais no contexto escolar: um estudo de caso e uma proposta de formação de professores. **Educação em foco**, ano 19, n. 29, p. 61-82, set./dez. 2016.

VIANNA, Rachel de Sousa, LIZARDO, Lucimar Aparecida Rocha. Um estudo sobre mediação em artes visuais na educação básica. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, XXXI, 2022, Juiz de Fora. **Anais eletrônicos** [...] Juiz de Fora, MG: UFJF, 2022, p. 1-12. Disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/anais/513150.pdf> . Acesso em: 08 nov. 2023.

VTS. [2017?]. Disponível em: <https://vtshome.org/about/> Acesso em: 21 abr. 2023.

### **AGRADECIMENTOS**

A autora agradece o apoio recebido por meio do Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa PQ/UEMG, Edital 08/2021 e do Programa de Apoio a Projetos de Extensão da UEMG PAEx/UEMG, Edital 01/2022.

### **SOBRE A AUTORA**

**Rachel de Sousa Vianna**. Doutora em Educação pela USP. Docente na Escola Guignard e no Programa de Pós-Graduação em Artes /UEMG. Líder do Grupo de Pesquisa O'pcevê! Laboratório de Aprendizagem Poética.

Contribuição de autoria: autora.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2162579769017244>

### **Como citar este artigo**

VIANNA, Rachel de Sousa. As Rotinas de Pensamento na formação de professores de artes visuais. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19 n. 50, 2023. ISSN: 2178-2679 DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.12499