



“Paisagens pedagógicas”: uma pesquisa com professores de Artes Visuais

“Pedagogical landscapes”: a survey with Visual Arts teachers

Elaine Schmidlinⁱ

Universidade do Estado de Santa Catarina

Rafael Nunes Menezesⁱⁱ

Universidade do Estado de Santa Catarina

Cibele da Silva Ribeiroⁱⁱⁱ

Universidade do Estado de Santa Catarina

Resumo

Este texto apresenta as reflexões acerca de uma pesquisa acadêmica intitulada *paisagens pedagógicas*, desenvolvida entre os anos de 2016 e 2020 na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). A pesquisa investigou as práticas pedagógicas e seus desdobramentos junto a professores de Artes Visuais na região de Florianópolis (SC). A potência de práticas artísticas e pedagógicas de professores atravessa a escrita, amplificando as incertezas e os anseios vividos por eles nessa área de ensino que, apesar dos inúmeros avanços, ainda é compreendida como mera atividade de ações sem nenhuma função para a vida dos estudantes e das pessoas em geral. A cartografia, como método de pesquisa que vai encontrando suas pistas no decorrer do caminho, revela inquietações, desejos e motivações de uma docência que dispara afetos, traçando linhas intersubjetivas.

Palavras-chave: artes visuais, pesquisa acadêmica, docência, cartografia, práticas artísticas e pedagógicas.

Abstract

This paper presents the thoughts around an academic research entitled *pedagogical landscapes*, developed between the years 2016 and 2020 at Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). The research investigated the pedagogical practices and their developments among Visual Arts teachers in the region of Florianópolis (SC). The potency of artistic and pedagogical practices permeates the present writing, as it amplifies the uncertainties and anxieties experienced by the teachers in this area which, despite the countless advances, is still understood as a mere activity in which actions have no function for the lives of the students and of people in general. Cartography, as a research method that finds its clues as it advances, reveals the concerns, desires and motivations of a teaching experience that triggers affections, as it draws intersubjective lines.

Keywords: visual arts, academic research, teaching experience, cartography, artistic and pedagogical practices.

Enviado em: 29/01/21 - Aprovado em: 15/03/21

Paisagem inicial

O que move uma pesquisa? Com essa pergunta instigante, os participantes da investigação – dois bolsistas de Iniciação Científica e a coordenadora da pesquisa – iniciaram o desejo de construir uma cartografia¹ que, a partir dos encontros com imagens e palavras, pudesse ampliar os rumos do ensino de Artes Visuais, em um momento em que este ainda é extremamente desconsiderado nos currículos escolares. À vista disso, para além de uma pesquisa decalque, pretendia-se apreender as linhas-pensamentos, linhas-afectos² e linhas-provocações que atravessam a docência em Artes Visuais. Afinal, as Artes, como área de conhecimento, precisam constantemente ser abordadas como uma potência que afirma a diferença no tempo contemporâneo que, cada vez mais, apresenta-se em sua multiplicidade. Mas como isso se potencializa nas ações docentes? Será que a poética da arte interfere no trabalho pedagógico? A diferença que a arte afirma encontra reverberação na prática docente?

A partir dessas inquietações, procurou-se, durante quatro anos (2016-2020), mapear os anseios, desejos e modos de traduzir a docência em Artes Visuais em escolas das redes públicas na região de Florianópolis (SC). Uma parte do estudo – interrompido no ano de 2020 devido à pandemia de Covid-19 – contou com a contribuição dos graduandos do curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes (CEART) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em disciplinas ministradas pela coordenadora da pesquisa.

A problemática se situou no exercício docente que, muitas vezes, evidencia uma dicotomia na relação teoria e prática, fato que provoca equívocos em modos de ensinar que se configuram, frequentemente, em práticas pedagógicas desassociadas de um potencial teórico. Assim, percebe-se nas práticas docentes um ensino de Arte esvaziado de sentido e sem preocupação com o conhecimento, tornando-se, novamente, um mero fazer. A pesquisa, em suas hipóteses, entendeu que a maioria das escolhas pedagógicas são ditadas por livros didáticos, por noções pessoais de gosto, por um conhecimento que o professor tem de arte e/ou por repetições de modelos vivenciados em sua escolaridade.

Cabe ressaltar que a cartografia foi a referência para a construção de um percurso que não buscasse alcançar metas estabelecidas, mas sim um caminho que fosse traçando

¹ A cartografia baseia-se no conceito de rizoma que, diferentemente do sentido de árvore, conecta-se a qualquer ponto, sendo que não começa nem conclui, mas se encontra sempre no meio, entre as coisas, *intermezzo*. "A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo ser, mas o rizoma tem como tecido a conjunção 'e...e...e'" (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 37).

² No sentido de afetar e ser afetado, conforme argumenta Gilles Deleuze sobre *affectus* em Espinosa. Para o autor, "o *affectus* remete à transição de um estado a outro, tendo em conta a variação correlativa dos corpos afetantes" (DELEUZE, 2002, p. 56).

suas metas durante o próprio trajeto. Como dizem Passos e Barros: “[a] diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo de pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados” (PASSOS; BARROS, 2012, p. 17).

Desse modo, as pistas cartográficas poderiam oferecer subsídios no sentido de contribuir com a formação inicial e continuada. Diante disso, algumas perguntas foram consideradas para esta investigação e são apresentadas ao longo do texto³. Entre os objetivos específicos encontravam-se: entrevistar e observar as práticas pedagógicas de professores; estudar as tendências pedagógicas e seus modelos educacionais; relacionar as questões teóricas, educacionais e metodológicas com as práticas pedagógicas; verificar a influência da noção de arte sobre o exercício docente; perceber a subjetividade que atravessa a docência; e traçar a cartografia dos dados.

Paisagem 1

Os dados foram coletados entre os anos de 2016 e 2019, resultando no agrupamento e sistematização das observações e entrevistas realizadas com 19 docentes da disciplina de Artes Visuais atuantes em 18 escolas públicas de 15 bairros da cidade de Florianópolis – SC⁴. Nove estavam localizadas na região Central, quatro na região Continental, duas na região Norte, duas na região Sul e uma na região Leste. No que se refere à esfera governamental, 13 eram estaduais e cinco, municipais. Dos 19 professores de Artes Visuais, 16 eram mulheres – fato que evidencia a forte presença do gênero feminino na área do ensino. Três profissionais participaram da pesquisa em duas ocasiões, em anos diferentes. Em uma das 18 instituições foram entrevistados dois professores; e em outra foram entrevistados três professores. Um dos professores disse lecionar simultaneamente em três escolas. Nesse caso específico, a entrevista se aprofundou para abarcar os dados tanto da instituição onde aconteceu o encontro, como de uma das outras instituições informadas como local de trabalho pelo professor, também localizada em Florianópolis (SC).

³ Optou-se por não apresentar as perguntas da entrevista em sua íntegra, porque ao longo do texto, as mesmas aparecem nas análises dos dados.

⁴ São elas: Colégio Policial Militar Feliciano Nunes Pires; Escola Básica Municipal (EBM) Albertina Madalena Dias; E. B. M. Batista Pereira; E. B. M. José do Valle Pereira; E. B. M. Padre João Alfredo Rohr; Escola Desdobrada (ED) Costa da Lagoa; Escola Estadual Básica (EEB) Edith Gama Ramos; E. E. B. Getúlio Vargas; E. E. B. Hilda Teodoro Vieira; E. E. B. Intendente José Fernandes; E. E. B. Irineu Bornhausen; E. E. B. Lauro Müller; E. E. B. Leonor de Barros; E. E. B. Professor Henrique Stodieck; E. E. B. Rosa Torres de Miranda; E. E. B. Rosinha Campos; E. E. B. Simão José Hess; Escola Estadual e Municipal (EEM) Vereador Oscar Manoel da Conceição.

Em relação aos segmentos de ensino, a maior parte das instituições oferece apenas o Ensino Fundamental (oito) ou o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (cinco). Nenhuma escola oferece todos os níveis – Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e Ensino Médio. O restante se dividiu entre outras combinações. Das 18 escolas pesquisadas, duas foram visitadas duas vezes, em anos diferentes⁵.

A entrevista, feita de forma semiestruturada, foi realizada por discentes do curso de Licenciatura em Artes Visuais (UDESC) e continha nove perguntas, que se enquadram em torno de questões mais objetivas como área e ano de formação do professor, embasamento teórico em arte e educação, localização das escolas, além de outras com caráter subjetivo. O objetivo desse instrumento foi investigar tanto os aspectos relativos aos professores (formação, teoria/linha pedagógica adotada, conteúdos abordados etc.), como os aspectos relativos às instituições (disponibilidade de sala específica e de materiais para as aulas de Artes etc.).

A segunda etapa do projeto se constituiu da organização, sistematização e tabulação do material proveniente dessas visitas. Nessa etapa, o primeiro passo foi definir a localização e o perfil das instituições pesquisadas. Além das próprias observações e entrevistas, também foram úteis algumas referências do *Censo Escolar 2015*, disponível no portal de dados abertos do governo federal⁶. Em seguida, buscou-se agrupar os dados retirados das falas/respostas dos docentes. Para as questões que geraram respostas fechadas (por exemplo: Qual sua formação acadêmica?), criaram-se quadros não reproduzidos aqui. Já para perguntas com retorno de caráter mais aberto, como as que apuraram conteúdos, metodologia e teoria ou linha pedagógica adotada, optou-se pela criação de nuvens de palavras⁷. O expediente da nuvem se mostra eficaz para demonstrar a frequência ou importância de determinados conceitos e termos, em um texto ou fala, como indicam as pistas para a elaboração da cartografia e suas linhas potenciais.

Das nove questões que compunham a entrevista, cinco eram relativas ao docente e quatro, à escola. A seguir, detalham-se os resultados de cada uma.

⁵ São elas: E. B. M. José do Valle Pereira e E. B. M. Padre João Alfredo Rohr.

⁶ O *Portal Brasileiro de Dados Abertos*, disponível no endereço <<http://dados.gov.br>>, reúne informações públicas de diversas organizações. Dentre as referências, encontram-se os *microdados do censo escolar 2015*. Os censos escolares são realizados pelo Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, autarquia ligada ao MEC – Ministério da Educação.

⁷ Utilizou-se o seguinte *site*: <<https://www.wordclouds.com/>>. Acesso em: 22 mar. 19.

Cartografia em linhas

A primeira pergunta aos docentes buscou dados a respeito de sua formação acadêmica. Dos 19 professores, nove relataram possuir apenas Graduação, sendo quatro deles com mais de uma, não necessariamente na área de Artes⁸. No momento da entrevista, dez docentes disseram ter formação na Pós-Graduação. Desses, dois disseram ter Graduação e mais um ou mais cursos do tipo *lato sensu*⁹. Três professores disseram ter concluído o Mestrado; um relatou ter concluído dois Mestrados; dois disseram ter Mestrado combinado a um ou mais cursos do tipo *lato sensu*; um docente, no momento da entrevista, estava com o Mestrado em andamento, sendo que outro informou ter concluído o Doutorado.

Dos 19 professores de Artes entrevistados, um se graduou em um curso fora da grande área do conhecimento Linguística, Letras e Artes¹⁰. Em relação ao tipo/nomenclatura do curso de Graduação, do total de Graduações pesquisadas¹¹, cinco foram informadas como Licenciatura em Artes Visuais e outras cinco como Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas. As respostas comprovam a recente implantação de Artes como área de conhecimento junto à Lei de Diretrizes e Bases Nacionais nº 9.394/96: muitos dos professores ainda são formados pela nomenclatura Educação Artística presente na Lei nº 5.692/71.

Dez dos 19 docentes disseram ter cursado a Graduação na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) – informação valiosa para esta pesquisa, uma vez que é a universidade a qual ela se articula. Dos nove restantes, quatro cursaram a Graduação em outras instituições do estado de Santa Catarina, e dois em instituições fora do estado. Em

⁸ Com relação a oito dos 19 entrevistados, as informações puderam ser confirmadas pela base de dados da Plataforma Lattes – ambiente virtual mantido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que reúne dados sobre currículos, grupos de pesquisa e instituições de ensino do Brasil. Endereço eletrônico: <<http://lattes.cnpq.br/>>.

⁹ A expressão vem do latim e significa 'em sentido amplo'. A categoria compreende, dentro da pós-graduação, programas de especialização e/ou cursos como o MBA (*Master Business Administration*). Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13072:qual-a-diferenca-entre-pos-graduacao-lato-sensu-e-stricto-sensu>>.

¹⁰ Conforme consulta na tabela de áreas do conhecimento da agência governamental Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>>.

¹¹ Total de graduações: 20. Considerou-se um docente com duas graduações dentro da grande área do conhecimento *Linguística, Letras e Artes*, sendo ambas incluídas na contagem. Analogamente, foram desconsiderados os casos de outros três docentes, cuja segunda graduação encontra-se fora da grande área citada. Esses cursos – Direito, Relações Internacionais e Psicologia – não foram contabilizados. O curso fora da grande área, mantido na contagem, configura a única graduação do entrevistado.

três casos, não se obteve informações. Das seis instituições de ensino superior citadas, três eram privadas.¹²

Em relação ao ano de conclusão do curso de Graduação, sete docentes afirmaram ter ocorrido após o ano de 2010; quatro entre 2000 e 2010; quatro durante a década de 1990 e um na década de 1980.¹³ Três professores não informaram as datas.

Na segunda questão, indagou-se em quais níveis de ensino cada docente estava atuando no momento da entrevista – Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e/ou Ensino Médio. Isto é, procurou-se investigar em quais segmentos o ensino de Artes é, em média, mais prevalente. Entre as citadas, destacou-se o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais), com sete docentes, sendo o Ensino Médio citado por cinco professores. Outros sete docentes se dividiram entre outras opções.

A terceira questão se relacionava aos conteúdos trabalhados em aula¹⁴. Buscaram-se informações sobre o processo de escolha dos conteúdos, questionando-se também sobre quais tópicos, assuntos ou temas específicos os docentes estavam abordando junto às turmas no momento da entrevista.

Citado oito vezes, o livro didático, sem menção especial a nenhum deles, foi o recurso mais apontado como meio de eleição dos conteúdos, fato que remete a uma formação tecnicista, porém, não se perguntou aos professores como eles utilizam os livros didáticos.

Logo atrás, com seis menções, vieram conceitos relacionados aos alunos, como 'habilidades', 'conhecimentos', 'realidade', 'repertório' e 'diagnóstico'. Os termos mencionados reverberam alguns conceitos pedagógicos, dentre eles, a concepção tradicional da escola tecnicista com o termo 'habilidades', evidenciando, talvez, a referência à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e/ou o ideal do desenvolvimento do talento do estudante, presente em muitas concepções pedagógicas na escola no que se refere à arte e seu ensino.

Como afirmam Masschelein e Simons (2017), a escola não desenvolve o talento das crianças. Os autores dizem isso não em desconsideração ao talento, mas porque "educar

¹² As seis instituições são: Mackenzie (privada), UDESC (pública estadual), UFPR (pública federal), UFSC (pública federal), UNIASSELVI (privada) e UNIPLAC (privada). Fonte: *Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior*. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>.

¹³ Para o caso do docente com dois cursos de Graduação dentro da grande área do conhecimento *Linguística, Letras e Artes*, considerou-se o mais recente.

¹⁴ Cabe assinalar que os docentes responderam de forma livre, sendo que cada um mencionou, na maioria dos casos, mais de um modo de escolha de conteúdos. Para a sistematização em forma de nuvem de palavras, todas as referências foram consideradas.

e formar uma criança tem a ver com algo muito diferente, que é abrir o mundo e trazer o mundo para a vida” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 97-98).

Exames classificatórios e documentos como o Projeto Político Pedagógico e os Parâmetros Curriculares Nacionais também apareceram nas falas dos docentes (Figura 1).



Figura 1: Nuvem 'modo de escolha dos conteúdos', segundo falas dos docentes
Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Houve grande variedade nas falas dos professores quando se perguntou quais conteúdos estavam sendo abordados naquele momento (Figura 2). Apesar disso, alguns tópicos ficaram à frente da maioria no que se refere à quantidade de alusões. Os temas *Fundamentos da Linguagem Visual e História da Arte* lideram a lista, com cinco menções cada. *Autorretrato, Cores, Desenho e Música* figuram na nuvem com quatro menções cada. Também merecem destaque, com três menções cada, os conteúdos *Arte Africana/Cultura Africana, Arte Indígena e Linguagens*. No caso dessa segunda nuvem, optou-se por demonstrar somente os conteúdos, não se levando em conta o segmento de ensino para o qual eles se dirigiam, mesmo porque não foi obtida essa informação em todas as entrevistas.

Embora as respostas mencionadas apresentem novas inserções no campo da cultura africana e indígena, mostram um planejamento ainda muito calcado na reprodução de conteúdos, que têm, certamente, uma origem longínqua na ideia de "fazer-se professor pela cópia: cópia do planejamento do ano anterior, a cópia das atividades de um livro didático, a cópia da atividade que 'deu certo' para outro professor, a cópia da cópia" (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p. 186). Essa afirmação demonstra as incertezas que dominam o professor em seu exercício docente, e evidencia, na formação, a



Figura 3: Nuvem 'teoria ou linha pedagógica adotada', segundo falas dos docentes
Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Evidenciam-se nas respostas as confusões em torno das linhas pedagógicas que envolvem os fazeres docentes. Toda educação é orientada por uma determinada concepção pedagógica e filosófica que ordena e direciona a prática docente; entretanto, as pistas indicam que os professores não têm a noção exata dessa dimensão em seus fazeres. Muitas vezes, não percebem “[...] que esse direcionamento diário inconsciente pode decorrer de massificação, do senso comum, que adquirimos e acumulamos espontaneamente” (LUCHESE, 1994, p. 24).

Portanto, importa ter clareza de que o campo filosófico está presente em nosso dia a dia e, caso não saibamos qual o sentido que damos ao nosso fazer docente, o sistema ao qual nos vinculamos nos dará e nos imporá sua filosofia. Embora as pistas indiquem teóricos e abordagens metodológicas importantes para o ensino de Artes, não fica explícita nas respostas a linha do pensamento pedagógico envolvido no processo, fato que evidencia a necessidade de enfatizar esse aspecto junto à formação inicial.

A questão número cinco foi a última com assunto diretamente relacionado ao docente. Os professores foram questionados se praticavam alguma atividade artística fora do âmbito docente. Dos 19 entrevistados, 11 disseram “sim”; sete disseram “não”; e um respondeu “às vezes”. Dos 11 que responderam “sim”, sete disseram praticar apenas uma atividade, três relataram praticar de duas a três, e um docente disse manter mais de três atividades artísticas. Ao todo, os professores citaram 16 atividades diferentes (entre várias linguagens), sendo o desenho, a fotografia e a pintura as atividades mais mencionadas.

Dos sete docentes que disseram não praticar nenhuma atividade artística, quatro apresentaram espontaneamente como justificativa a falta de tempo devido ao ingresso no mercado de trabalho, à dedicação à docência ou aos estudos e à maternidade. Além disso, a maioria dos docentes que responderam 'não' fizeram questão de citar as atividades que, por algum tempo, conseguiram realizar, entre elas dança, desenho, música, oficinas, pintura e teatro. Nesse item, as pistas indicam o desejo dos professores em se dedicar a algum processo de criação artística. Porém, o que mais fica evidente é o quanto o sistema educacional consome o tempo dos professores em sua atividade diária junto aos estudantes. O fazer arte é, de fato, primordial para o desenvolvimento de um fazer pedagógico em que a criação permita gerar a experiência estética e o encontro sensível com a arte. "O saber e as informações que professores possuem valem muito, certamente. Mas, do mesmo modo, é importante a disponibilidade para o encontro com o outro, com a abertura e a sensibilidade" (MARTINS, 2012, p. 15), a fim de abrir brechas junto ao pensar/sentir arte na escola.

A sexta pergunta buscou identificar que tipo de orientação pedagógica, por parte da escola, era oferecida aos professores. Infelizmente, muitos docentes não souberam responder ou responderam de forma confusa. Ficou claro que, no momento da entrevista, a maioria dos entrevistados não foi capaz de identificar no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola nenhuma proposta pedagógica que devesse ser seguida. Ainda assim, muitas palavras-chave surgiram nas respostas (Figura 4). A palavra mais evidente na nuvem é 'não': segundo o relato dos professores, das 18 escolas investigadas, nove não adotaram em seu PPP uma teoria pedagógica que pudesse orientar os docentes. Também obtêm destaque na nuvem os termos 'parâmetros do Município' e 'depende do professor', cada qual citado duas vezes. As pistas dessa resposta indicam a falta da noção filosófica adotada pelo professor ou mesmo pela escola que, ao que parece, também não consegue dar conta de explicitar sua concepção pedagógica. Parece que isso reflete bem a questão da formação, tanto na área pedagógica quanto na artística. Como adverte Ana Mae Barbosa (2017):

Na preparação dos professores para o Fundamental I feita nos cursos de Pedagogia falta Arte e na formação dos professores do Fundamental II e Ensino Médio, feita nas Licenciaturas em Artes das universidades, falta a pedagogia, falta a compreensão de como pensa a criança e o adolescente [...] (BARBOSA, 2017, p. 17).



Figura 4: Nuvem 'orientação pedagógica oferecida pela instituição', segundo os docentes
Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Com a sétima pergunta – ou a segunda pergunta voltada à escola –, procurou-se investigar o número de professores de Arte atuantes em cada instituição, bem como a quantidade e o tipo de linguagens da arte ofertadas.

Conforme os docentes, no momento da entrevista, a maior parte das 18 escolas mantinha dois ou três professores de Arte (sete e seis escolas, respectivamente), enquanto outras quatro escolas contavam com apenas um professor de Artes. A escola restante, localizada na região norte da Ilha de Santa Catarina, contava naquele momento com cinco professores de Arte. O número de professores de Artes em cada escola não revelou relação importante com o número de linguagens trabalhadas. A escola com cinco professores de Artes, por exemplo, só trabalhava oficialmente com duas linguagens – Artes Visuais e Artes Cênicas/Teatro. Das 18 instituições, 14 ofereciam apenas uma ou duas linguagens e uma oferecia três linguagens. Sobre as três restantes, não se obteve informação.

Os dados indicam as dificuldades da área de Artes em considerar as especificidades das diversas linguagens artísticas. Em Santa Catarina, apesar de haver a formação específica em três linguagens (Artes Visuais, Artes Cênicas, Música), as instituições escolares estaduais e, atualmente, a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) insistem na polivalência (embora não usem esta terminologia). Ou seja, o professor precisa dar conta das três linguagens, tornando o ensino deficitário no que concerne às especificidades da área.

Há trinta anos, Barbosa já criticava a Arte/Educação por sua 'anemia teórica', ou como ela mesma diz: "uma tempestade de citações mal ou superficialmente interpretadas desvinculadas das práticas" (BARBOSA, 2017, p. 18). Fato que demarca a necessidade da volta de uma luta política pela inserção, na escola, da arte como um saber que possui, em suas especificidades, sua própria teoria do conhecimento, sua história e sua metodologia. Não que se defenda a especialização fechada em uma linguagem, mas sim que esteja comprometida com a especificidade de sua formação, em diálogo interdisciplinar com outros campos de ensino.

O objeto da penúltima questão foram as condições físicas dos espaços escolares pesquisados. Perguntou-se aos docentes sobre a disponibilidade de uma sala específica para o ensino das artes e sobre o fornecimento de materiais para as aulas. Por meio das entrevistas e das observações no dia de cada visita foi possível identificar que, das 18 instituições, apenas quatro possuíam uma sala específica, sendo que duas delas contavam com duas salas de Artes cada. Contabilizou-se separadamente três outras escolas que possuíam sala, mas cujos professores apresentaram ressalvas, tais como: sala precária ou inadequada e usada para outras funções, e sala não utilizada em razão de conflitos internos. Do total de 18 escolas, 11 não possuíam sala específica.

Os números acima apontam para o descaso com relação ao ensino de Artes nas escolas, e para a dicotomia entre arte e ciência. Como comenta Deleuze (2005), ao ressaltar o trabalho teórico de Michel Foucault, o essencial não é superar essa dicotomia ou dualidade ciência-arte, mas sim o fato de haver descoberto essa terra desconhecida onde uma forma literária, uma proposição científica ou uma ação cotidiana ou artística são igualmente enunciadas, sem nenhuma redução ou equivalência discursiva. "Ciência e poesia são, igualmente, saber" (DELEUZE, 2005, p. 31).

Quanto aos materiais para as aulas, identificou-se que, das 18 instituições pesquisadas, 12 ofereciam algum tipo de material. Os materiais citados foram: aquarela, giz de cera, lápis, material reciclável, papel, pincéis, tesoura e tinta guache. Dois docentes mencionaram que um dispunha de um aparelho de som e outro de um boi de mamão (folclore catarinense). Das 12 escolas que, à época das visitas, forneciam materiais, 11 motivaram ressalvas por parte dos professores entrevistados. Palavras como 'poucos', 'escassos' e 'apenas os básicos' figuram na nuvem criada a partir dessas falas (Figura 5). Quatro escolas não forneciam nenhum tipo de material para as aulas de Artes. Sobre duas escolas não se obteve informações.

Aqui, novamente, reverbera nas respostas a pouca importância dada ao ensino de Artes, uma vez que poucos professores encontram materiais disponíveis em suas

instituições. Quando existem, são escassos e de baixa qualidade, fato que ressalta a importância de lutar politicamente por uma escola pública aberta e democrática que valorize o ofício do professor.

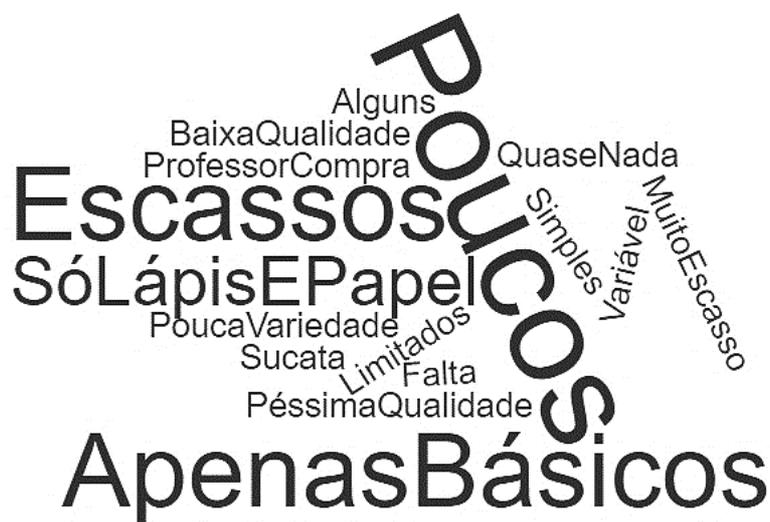


Figura 5: Nuvem 'ressalvas de docentes que declararam dispor de materiais artísticos'

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Por fim, os docentes foram questionados sobre possíveis saídas de campo com os alunos, para visitar museus de arte e espaços culturais. A partir da fala dos professores, observou-se que, em seis das 18 instituições, essas saídas aconteciam. O Centro Integrado de Cultura – (CIC), vinculado à Fundação Catarinense de Cultura – (FCC), foi o local recentemente visitado mais citado, com três menções. O Museu de Arte de Santa Catarina – (MASC), localizado no prédio do CIC, o Centro de Cultura e Eventos da Universidade Federal de Santa Catarina – (UFSC) e a Comunidade Indígena do Morro dos Cavalos, localizada na cidade de Palhoça – SC, também constaram como lugares visitados na época. Em duas escolas, as visitas ocorriam 'às vezes'. No momento da pesquisa, as visitas não ocorriam em nove das 18 escolas analisadas. Sobre uma dessas escolas, o professor entrevistado relatou não existir a permissão para saídas em horário de aula. Outros docentes mencionaram a 'burocracia' – quatro vezes; a 'dificuldade com o transporte' – duas vezes; as 'dificuldades' em geral e a 'falta de recursos'. Sobre uma das instituições não se obteve informação.

Visitar instituições culturais é imprescindível à tarefa do professor. Entretanto, as pistas indicam as dificuldades que eles encontram em suas instituições de ensino, desde a burocracia envolvida até a falta de transporte. Como apontam Martins e Picosque (2012), a experiência direta com a obra de arte é algo muito singular, pois "uma reprodução, por

mais que esta esteja acompanhada de informações sobre as dimensões [...] não supera a sensação de estar realmente frente a ela” (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 11). Para o professor, mediar/ensinar é proporcionar o acesso e o encontro sensível com a arte local em diferentes tempos e lugares, ampliando as relações com o mundo e a cultura.

Paisagem em atravessamentos

Nesses quatro anos de pesquisa, conseguiu-se demarcar algumas linhas que a atravessaram e reverberaram nesta escrita, entre elas, a linha-pensamentos, a linha-provocações e a linha-afectos, que compuseram esta cartografia em que a transversalidade se apresenta como potencial presente em diferentes graus de abertura, os quais podem configurar as interferências subjetivas presentes na prática pedagógica de professores. “Com o conceito de transversalidade, Guattari prepara a definição do método cartográfico segundo o qual o trabalho da análise é a um só tempo o de descrever, intervir e criar efeitos-subjetividades” (PASSOS; BARROS, 2012, p. 27). Entende-se esse movimento como uma processualidade, pois se trata, também, de uma investigação de processos de produção de subjetividade docente, que se encontra sempre em curso.

O que se quer dizer é que, junto às formas que correspondem ao plano das representações docentes, sempre haverá o plano de forças que, em relação ao plano das formas, irá assegurar variações sempre infinitas de novos modos de ser docente. As linhas aqui mencionadas refletem essa relação sempre única e potente entre formas e forças que poderão compor variáveis infinitas.

Com relação à linha-pensamentos, as pistas foram indicadas pelos seguintes questionamentos: O que move a docência dos professores? Pensamentos pedagógicos de livros didáticos e conteúdos da história da arte, sem menção à arte contemporânea, foram identificados pelos professores. Outras perguntas foram: como teorias pedagógicas contribuem para o fazer do professor? Para que serve o Projeto Político Pedagógico da escola? Essas foram questões que persistiram ao longo da pesquisa e levantaram questionamentos importantes para a formação inicial e continuada de professores em Artes Visuais, e compuseram as diversas formas docentes presentes na pesquisa. Formas ainda muito calcadas em representações em que a cópia de ações valida o ensino de Artes produzido nas escolas. Na cartografia traçada por essas pistas, percebe-se ainda o distanciamento entre teoria e prática nos registros dos professores, “talvez porque ainda se encontram, nas escolas, inúmeros materiais e livros didáticos que fundamentam ações educativas prescritivas” (SCHMIDLIN, 2019, p. 38).

Entretanto, veem-se mudanças significativas ocorrendo a partir dos anos 80 na formação dos professores participantes da pesquisa. Não aparecem nos registros dos professores os desenhos mimeografados ou as cópias e os desenhos geométricos tão presentes no pensamento da Educação Artística, fato que reverbera, também, em mudanças na construção docente. Ressalta-se, igualmente, que as forças em curso trazidas pelos desejos dos professores na arte como manifestação artística e cultural também podem trazer novas variações ao perfil docente e à matriz da educação como mera reconhecimento.

Na linha-provocações indagou-se: o que move as aulas de Artes? Seriam os materiais e/ou a falta deles; a sala específica e/ou a falta dela? Acredita-se que as pistas indicam como essas duas questões afetam o trabalho do professor, mas cabe ainda questionar qual a responsabilidade da formação e dos documentos oficiais. Certamente, muita importância, na medida em que a maioria dos currículos de Licenciatura em Artes Visuais ainda prevê um perfil identitário para o professor, como se houvesse. Pereira (2013) utiliza o termo professoralidade para comentar que a mesma “não é uma identidade que um sujeito constrói ou assume ou incorpora, mas, de outro modo, é uma diferença que o sujeito produz em si. [...] e no caso de ser uma diferença, não é a recorrência a um mesmo, a um modelo ou padrão” (PEREIRA, 2013, p. 35).

Com relação à linha-afectos, chegou-se à conclusão de que muitos fatores interferem no modo de ser docente, desde a história e a relação com a arte que o professor constrói durante seu percurso, ou seja, as inúmeras combinações que se estruturam desde o momento da vivência escolar do docente em sua formação ao modo como compreende a arte.

Várias pesquisas já apresentaram essas relações, porém, as pistas dos registros indicam um desejo de experimentar o fazer artístico e a vontade de levar a cultura local ao espaço educativo. Esse fato pode quebrar uma estrutura ainda forte do entendimento de que ao professor cabe o pedagógico e ao artista, o poético. Tal encontro pode produzir sensações ou forças que podem gerar outros modos docentes e “trazer conceitos que nos permitam, de novo, pensar a educação, desalojando-nos de nossas falsas certezas” (GALLO, 2013, p. 11).

Referências

BARBOSA, A. M. Arte/Educação é arte e pedagogia. In: LIMA, S. P. F. de. **Arte e pedagogia**: a margem faz parte do rio. São Paulo: Porto de Ideias, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 18 mar. 21.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, G. **Espinosa**: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs** – capitalismo e esquizofrenia. v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2004.

GALLO, S. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar, 2015**. Brasília: MEC, 2016.

LUCHESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.

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

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PEREIRA, M. V. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

SCHMIDLIN, E. **Paisagens**: educação e arte na impermanência da margem. Santa Maria: Ed. UFSM, 2019.

ⁱ Professora do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEART/UDESC) e vice-líder do Grupo de Pesquisa [entre]paisagens CNPq/UDESC.

ⁱⁱ Possui graduação em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2020) e atualmente cursa o Mestrado em Artes Visuais, Linha de Pesquisa Ensino das Artes Visuais, no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) da mesma Universidade.

ⁱⁱⁱ Graduada em Artes Visuais Licenciatura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Cursando Mestrado Acadêmico em Artes Visuais junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV), Linha de Pesquisa Teoria e História da Arte, da UDESC.

Como citar esse artigo:

SCHMIDLIN, Elaine; MENEZES, Rafael Nunes; RIBEIRO, Cibele da Silva. "Paisagens pedagógicas": uma pesquisa com professores de Artes Visuais. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria: UFSM, v. 14, n. 1, p. 121-137, jan./abr. 2021.