

Planej...ar uma aula: espaços de criação na docência em artes visuais

Vivien Kelling Cardonetti,

Francieli Regina Garlet

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

RESUMO

Este artigo busca fazer um sobrevoo por algumas heranças produzidas pela Escola Nova e pela Escola Tecnicista, no que tange à maneira de planejar (ou não) as aulas de artes visuais. A intenção é trazer para a discussão as implicações de cada escola e como seus preceitos respingaram e continuam afetando o modo de encarar o planejamento no ambiente educativo. Com intuito de dar consistência a uma estratégia investigativa nomeada de ‘conversação transversal’, esse texto passou a tecer uma conversa com os legados que ainda persistem nos dias atuais e com alguns autores que comungam com as filosofias da diferença, passando a problematizar, mesmo que de forma indireta, o exercício do planejamento no ensino das artes visuais a partir de outros vieses. À vista disso, certos questionamentos passaram a estar presentes neste percurso de escrita: Que possibilidades de criação podemos experimentar ao produzir um planejamento, uma aula? Que [im]possíveis podemos criar ao remexer com as heranças que carregamos em nosso corpo/pensamento, às quais muitas vezes endurecem nossas experiências educativas? As problematizações suscitadas a partir do cruzamento das heranças elencadas, dos autores convidados e das experiências educativas e investigativas das autoras foram propulsoras para produzir algumas torções, desvios e vazamentos nos elementos compositivos de um plano de aula. Sem a intenção de eternizar convicções, passa-se a vislumbrar um planejamento como um espaço para a experiência e criação.

Palavras-chave: planejamento, artes visuais, docência, criação.

RESUMEN

Este artículo busca hacer un sobrevuelo por algunas herencias producidas por la Escola Nova y por la Escola Tecnicista, en lo que respeta a la manera de planear (o no) las clases de artes visuales. La intención es aportar a la discusión las implicaciones de cada escuela y cómo sus preceptos salpicaron y continúan afectando el modo de percibir la planificación en el ambiente educativo. Con intención de dar consistencia a una estrategia investigativa nominada de ‘conversación transversal’, ese texto pasó a tejer una conversa con los legados que aún persisten en los días actuales y con algunos autores afiliados a las filosofías de la diferencia, pasando a problematizar, aunque de forma indirecta, el ejercicio de la planificación en la enseñanza de las artes visuales desde otros sesgos. Así, ciertas indagaciones pasaron a estar presentes en este percurso de escritura: ¿Qué posibilidades de creación podemos experimentar al producir una planificación, un aula? ¿Qué [im]posibles podemos crear al hurgar en las herencias que cargamos en nuestro cuerpo/pensamiento, las cuales muchas veces suplantán nuestras experiencias educativas? Las problematizaciones planteadas desde el cruce de las herencias listadas, de los autores invitados y de las experiencias educativas e investigativas de las autoras fueron propulsoras para producir algunos giros, desvios y fugas en los elementos compositivos de un plan de clase. Sin la intención de eternizar convicciones, se pasa a vislumbrar una planificación como un espacio para la experiencia y creación.

Palabras-clave: planificación, artes visuales, enseñanza, creación.

ABSTRACT

This paper aims at overflying some heritage produced by Progressive and Technician Education, regarding the way of planning (or not planning) visual arts lessons. The attempt is to discuss the implications of each perspective and how their principles impact and continue impacting the way of facing planning in the educational environment. In order to ascribe consistency to a research strategy named 'transversal conversation', this text established a conversation with the legacy that still prevails nowadays and some authors that explore the philosophies of difference, by problematizing (although indirectly) the exercise of planning in visual arts education through different perspectives. Thus, some questionings became present in the process of this writing: What possibilities of creation can we experience when producing a lesson plan? What [im]possibilities can we create by revolving the heritage in our bodies/thoughts, those of which many times harden our educational experience? The problematization raised by the crossing of these heritage memories with the invited authors and the authors' research and educative experiences functioned as a trigger for producing some distortions, deviations and leakages in the constitutive elements of a lesson plan. Without the intention of eternalizing convictions, one happens to foresee planning as a space for the experience and creation.

Keywords: planning, visual arts, teaching, creation

Introdução

Diferentes movimentos, pensadores, leis, eventos, propostas e atividades atravessaram e deixaram seus rastros ao longo da trajetória do ensino das artes visuais. Em alguns casos foram tão marcantes que acabaram produzindo vincos profundos até hoje nas experiências educativas desse campo. Certos traços estão relacionados às questões que envolvem o planejamento das aulas, temática de estudo e investigação desse artigo.

As paisagens que a educação das artes visuais produz, pensa, movimenta e experiencia na contemporaneidade são compostas de multiplicidades em constante movimentação, que mudam de natureza a partir do que entra em composição nos revezamentos entre teoria e prática (Oliveira et al., 2018). Em meio a essas movimentações, algumas concepções são reafirmadas e replicadas, aderindo ao conforto da repetição do mesmo, mas, ao mesmo tempo, há também uma outra movimentação, que afirmando a diferença que se produz a cada vez, a diferença da repetição (Deleuze, 2006), permite criar outras vias potencializadoras. Não nos cabe nesse artigo apontar caminhos melhores, assim como também não nos propomos desmascarar verdades ocultas ou menosprezar percursos que responderam as urgências de seu tempo. Buscamos sim, traçar algumas vias de problematização, puxando alguns fios do que pode potencializar experiências outras de planejamento. 'Outras' não assume aqui juízos de valor (melhores ou piores), diz apenas do que intentamos produzir/criar/problematizar desde dentro desse campo de experimentação teórico/prático.

Portanto, é junto e desde dentro desse 'chão' em constante movimento de desmanchamentos, permanências, composições e criações é que produzimos esse artigo,

ao mesmo tempo em que produzimos/desmanchamos a nós mesmas nesse processo. Cabe situar as coordenadas provisórias e moventes que ocupamos, ou seja, falamos desde dentro da docência universitária experimentada na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM - RS/ Brasil¹. É a partir do que temos experienciado nas nossas escutas, estudos, pesquisas, sensações, que nasce algumas problemáticas que sacodem o plano de composição dessa escrita: que possibilidades de criação podemos experimentar ao produzir um planejamento, uma aula? Que [im]possíveis podemos criar ao remexer com as heranças que carregamos em nosso corpo/pensamento, às quais muitas vezes endurecem nossas experiências educativas? Como oferecer nesse texto alguns possíveis que temos criado, sem cair em prescrições e juízos de valor? Como preservar um espaço vazio onde podem se agitar outras forças, junto a quem se encontrar com o que aqui oferecemos?

A estratégia metodológica que tateamos e exploramos nessa escrita-investigação se produziu na aposta em dar consistência ao que nos mobiliza a pensar-criar-experimentar esse plano movediço e que se compõe com uma coexistência e tensionamento de perspectivas distintas. É a partir do estudo bibliográfico tencionado com as nossas experiências educativas, e da conexão entre as noções de 'transversalidade' (Deleuze & Guattari, 2011, Gallo, 2006, Guattari, 2004, Passos & Barros, 2015) e 'conversações' que damos consistência a uma estratégia investigativa que chamamos aqui de 'conversação transversal'.

Guattari (2004) dá um sentido inicial ao conceito de transversalidade no início dos anos 60, nomeando-o

1 A primeira autora como professora externa do Curso de Educação Especial – Licenciatura (à distância). A segunda autora em estágio pós-doutoral junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

como um movimento de abertura comunicacional, de instabilidade dos eixos predominantes de organização da comunicação nas instituições (eixos cartesianos – vertical e horizontal). Para o autor, a transversalidade é uma dimensão que almeja suplantar dois entraves: o da verticalidade pura, na qual tem como premissa a hierarquização da comunicação dos diferentes (estrutura piramidal) e o da simples horizontalidade, na qual tem a homogeneização da comunicação na corporação dos iguais.

Operar com a conversação transversal nessa escrita desafia a exercitar um efetivo movimento de escuta das diferenças e também como uma possibilidade de se deixar tocar por aquilo que nos chega, pois convida a pensar na potência da conjugação ‘e’ e nas possibilidades inventivas que dela emergem (Deleuze & Guattari, 2011). A intenção é explorar a aliança intensiva que a conjunção ‘e’ propicia, inferindo as zonas de vizinhança e suas relações de intensidade, mas principalmente de implicação. Como colocam Passos e Barros (2015, p. 166), somente com “a abertura do grau de transversalidade seria possível pensar diferentemente”.

Levando em consideração essas questões, buscamos investir inicialmente no sobrevoo por algumas heranças produzidas pela Escola Nova e pela Escola Tecnicista, no que tange à maneira de planejar (ou não) as aulas de artes visuais. O propósito é problematizar as implicações de cada escola e como seus preceitos respingaram e continuam afetando a maneira de encarar o planejamento das artes visuais no ambiente educativo. Alguns autores foram convidados a dialogar com essas questões: Ferraz e Fusari (2010, 2018), Libânio (1985) e Corazza (1997).

A conversação com as filosofias da diferença (Peters, 2000, Deleuze & Guattari, 2005, Deleuze, 2010) tem nos instigado a experimentar algumas vias em nossas experiências educativas, e também movimentado algumas problematizações junto à produção de planejamentos de ensino e de aula que temos vivenciado. Somos movimentadas a pensar o planejamento como um espaço para a experiência, a partir da dimensão criadora, sem a intenção de eternizar convicções, mas com um comprometimento ético-político. Alguns autores que comungam com tais filosofias, articulando-as a elementos que permeiam o escopo da educação (Corazza, 1997, Gallo, 2014, 2012, Kastrup, 2005, 2007; Oliveira, 2010, Oliveira et al., 2018), têm contribuído com pesquisas potentes, levando a problematizar, mesmo que de forma indireta, o exercício do planejamento no ensino das artes visuais a partir de outros vieses.

Assim, oferecemos ao leitor algumas torções que temos produzido e experienciado ao longo desses últimos anos a partir das filosofias da diferença. Movimentamos e remexemos, portanto, os elementos compositivos de um plano de aula a partir de tais filosofias, intentando operar um planejar em minúsculas, cavando algumas fissuras, suspendendo suas verdades com pontos de interrogação, cavando alguns espaços vazios nesse termo, para que possam correr em meio a ele outros fluxos, passagens de ar, para um planej...ar, acolhedor dos imprevistos e que

se permita movimentar pelo coletivo, pelos encontros. Um planej...ar que possa, junto de uma longa preparação, aprender a plan...ar. Um plan...ar com aberturas suficientes para escutar e acolher os ventos que sopram em uma aula, em um coletivo com que se encontrar.

Algumas heranças e a necessidade de criar outras vias [im] possíveis...

Buscamos apresentar nessa seção algumas heranças que carregamos na educação das artes visuais quando o assunto é planejamento (ou a frequente ausência do mesmo). A preparação e a planificação do professor no ensino de artes visuais são pertinentes de serem problematizadas, pois temos vivenciado ainda na academia e na escola um certo imobilismo em experimentar práticas de planejamento. Um desses resquícios diz respeito à cultura do espontaneísmo, tão difundido na Escola Nova, que começa a ganhar força na década de 1930 no Brasil. Além desse fator, faz-se relevante acrescentar as heranças deixadas pela Lei 5692/71 (quando a arte passou a ser considerada como uma mera atividade, em vez de uma disciplina) e também pelas tendências mais herméticas de planejamento com orientação da Escola Tecnicista em vigor nesse momento em que o Brasil passava por uma ditadura militar.

A Escola Nova (ou Pedagogia Renovada) e possíveis heranças na recorrente ausência de planejamento em artes visuais

Iniciemos nosso sobrevoo pela perspectiva da Escola Nova, conhecida também como Pedagogia Nova ou Renovada. Essa tendência pedagógica começa a ganhar consistência na Europa e nos Estados Unidos, no final do século XIX, passando a ganhar força no Brasil na década de 1930 (Ferraz & Fusari, 2010). Ela acontece como uma resposta às concepções extremamente disciplinares e autoritárias da Escola Tradicional em vigência até então.

Ao mudar o enfoque na relação de ensino e aprendizagem do professor para o estudante, a perspectiva da Escola Nova buscava valorizar mais o processo dos estudantes, oferecendo um espaço educativo voltado à experiência e estimulador de um autoaprendizado. O professor autoritário dá lugar, assim, a um professor orientador, facilitador do processo de aprendizagem (auxiliando o estudante a se organizar) e atuando também como um observador desse processo de aprendizagem. Mas, se por um lado houve uma tentativa de rompimento com padrões estéticos e metodológicos em que a cópia, a técnica e as regras rígidas estavam presentes na Escola Tradicional, por outro, criou-se uma postura não-diretiva no ensino da arte.

Alguns dos autores que podemos mencionar enquanto mobilizadores dos pressupostos teóricos do movimento da Escola Nova e que influenciaram o trabalho de professores de arte brasileiros, foram: o filósofo americano John Dewey (1859-1952) e seus estudos que davam consistência à noção de arte como experiência; o educador e filósofo austríaco Viktor Lowenfeld (1903-1960) que apostava

na investigação sobre o desenvolvimento natural do indivíduo com um enfoque não apenas intelectual, mas também social, emocional, físico, psicológico, permeado por experimentações que envolviam a sensibilidade e conscientização de todos os sentidos do corpo; o crítico de arte e de literatura britânico Herbert Read (1893-1968) que defendia a educação pela arte. Esses autores foram cruciais para propor um ensino de arte voltado para à experiência e exercícios livres em que prevaleciam a imaginação, a criatividade e a expressão dos sentimentos.

Aqui cabe mencionar também que nesse momento os estudos psicológicos começam a ganhar força no território da educação, então, esse enfoque passa a produzir também essa tendência pedagógica, onde os conteúdos em si não eram o que mais importava, já que as atenções se voltavam para as questões psicológicas do desenvolvimento da capacidade de autoaprendizagem e de autonomia do estudante em seu processo expressivo.

Os estudos do psicólogo americano Joy Paul Guilford davam consistência naquele momento à noção de 'criatividade', numa abordagem psicológica ancorada na resolução de problemas. Desde então, esse termo tem permeado muito o espaço educativo das artes visuais. Virgínia Kastrup levanta algumas problematizações junto a esse termo 'criatividade' através das filosofias da diferença, em um texto onde ela pensa a aprendizagem como processo de invenção e descolado da ideia de reconhecimento. Para a autora, a criatividade, a solução de problemas, seria "apenas uma pequena parte de um processo de criação, que é bem mais amplo" (Kastrup, 2007, p. 60). Assim, a criação envolve também a invenção e a criação de problemas e não apenas a solução de um problema que nos chegaria pronto ou estaria nos esperando em algum lugar para ser descoberto e solucionado.

Para a autora, a "a criação (invenção de problemas) é sempre um processo de autocriação, ou seja, a criação de uma obra ou de um novo objeto é também, ao mesmo tempo, um processo de criação de si" (Kastrup, 2007, p. 60). Tal noção implica também um modo diferente de pensar a cognição, não como algo já dado, natural ao indivíduo, mas sim que precisa ser forjada, inventada e criada junto aos encontros que temos com mundo. Tal perspectiva pensa o sujeito e o objeto como efeitos do processo de invenção e criação (Kastrup, 2005), e não como algo já dado, pronto e a espera de ser revelado ou uma interioridade a ser colocada para fora com a ajuda da expressão. Poderíamos pensar a expressão também por um outro viés, mais como um efeito de um encontro, como algo que diz de um dentro-fora e não unicamente de uma interioridade, de uma consciência que estariam naturalmente à espera de serem reveladas.

A Escola Nova, ao defender a 'livre expressão' (como fator da formação artística e estética), acabou gerando um 'deixar fazer', um fazer em que a interferência do professor não era bem-vinda, nem mesmo as imagens adentravam a sala de aula para não interferir no processo do estudante. Sua produção se dava apenas como um exprimir de sua

interioridade (um colocar para fora seus 'sentimentos') a partir de uma variação de técnicas que, embora abarcassem os diferentes sentidos do corpo, não trazia movimentos de problematização para pensá-los, não havia também qualquer preocupação com alguma conexão com o campo das artes visuais enquanto área de conhecimento. O que importava era que o estudante colocasse para fora sua interioridade.

Assim, a espontaneidade e a livre expressão, termos tão pronunciados nas aulas de artes durante a Escola Nova, podem ser responsáveis pelo entendimento que o planejamento não era relevante, já que a interferência do professor no processo de aprendizagem do estudante tinha restrições. Ferraz e Fusari (2010, p. 37) reforçam essa questão mencionando que

Os professores da linha da livre expressão, implicitamente, pressupõem que o aluno tem dentro de si um mundo de 'obras' que precisam ser postos para fora, expresso, mas não exprimido. Entendendo que a expressão dos alunos não podia sofrer qualquer interferência do professor, eliminando até mesmo atividades que na sua opinião prejudicam o 'trabalho criativo'.

Rossi (2003, p. 14) comenta também que, nesse período, "a apresentação de modelos, a imagem, foi banida do ensino da arte. Para não contaminar o estudante". A chamada 'livre-expressão' visava preservar a espontaneidade do educando, protegendo-a de qualquer influência exterior. O professor, por sua vez, não deveria interferir no processo, com o intento de não 'influenciar' o estudante. Por um lado, essa postura é compreensível, tendo em vista o modo hermético com que a educação tradicional oferecia as imagens aos estudantes, como modelo a ser copiado. Mas, banir a imagem da escola não levava em conta a possibilidade de se produzir outros encontros com elas, encontros que pudessem acionar outros possíveis.

Nesse período o ensino da arte se ocupou da simples realização de atividades, muitas vezes sem um planejamento prévio, resultado do 'fazer artístico' e do esvaziamento dos conteúdos específicos da área. Depois dos anos 60 a livre expressão acabou sendo levada ao extremo por alguns professores de artes, onde tudo era permitido. Vale lembrar também que essas heranças - posteriormente à década de 1980 - unidas a outros fatores como "a formação deficitária dos professores", acabaram fazendo com que as artes corresse o risco de serem "extintas do currículo escolar" (Zordan, 2005, p. 4). É possível que decorra daí a visão equivocada que certos estudantes e professores têm da disciplina de artes, encarando-a como um momento livre, um espaço onde se pode fazer qualquer coisa para preencher o tempo. Cabe lembrar que ainda há professores com formações em outras áreas assumindo as disciplinas de artes nas escolas para complementar suas cargas horárias.

Ao mesmo tempo que esses efeitos são sentidos até hoje

nas escolas formais (com a prática do desenho livre, por exemplo), há também muitas potências decorrentes da Escola Nova. Podemos citar, nesse sentido, algumas escolas que desviam do projeto disciplinar de concepção tradicional, às quais tem funcionado de forma fértil desde então e que perduram na contemporaneidade, como a Escola *Summerhill*, e as escolas com abordagens montessorianas².

Vale lembrar também que o terreno fecundo deixado pela tendência modernista (correntes artísticas expressionistas, futuristas e dadaístas difundidas na cultura brasileira através da realização da Semana de Arte Moderna, em 1922) e a influência da Escola Nova contribuíram para a criação da Escolinha de Arte do Brasil (1949).

A Escolinha de Arte do Brasil surge do desejo de Augusto Rodrigues (artista pernambucano), Margaret Spencer (escultora norte-americana) e Lúcia Valentim (artista gaúcha) de produzir e oferecer um espaço de experimentação informal com a arte junto às crianças. Essa iniciativa se deu nas dependências da Biblioteca Castro Alves no Rio de Janeiro (RJ/Brasil) e foi denominada como 'escolinha', pois era um modo afetivo com que as crianças se referiam a esse espaço, em contraposição à escola formal (Lima, 2012).

A proposta da Escolinha de Arte foi se disseminando, vindo a se tornar mais tarde um movimento: Movimento Escolinhas de Arte do Brasil. Apesar de ser um movimento extraescolar, as Escolinhas de Arte desempenharam grande influência sobre o ensino da arte na escola e também na formação de muitos professores de arte. O espontaneísmo, a liberação emocional e a total liberdade passaram a ser práticas incentivadas nessas formações.

A Escola Nova produziu potentes problematizações que contribuíram para pensar um ensino não pautado no autoritarismo do professor, assumindo, assim, um desvio de um sistema disciplinar pautado na Escola Tradicional. Mas, ao mesmo tempo, produziu algumas heranças que nos interessam problematizar nesse artigo junto à questão do planejamento: A não interferência do professor no processo; a observação a partir de uma visão psicológica de desenvolvimento de autoaprendizagem; a questão da interioridade como se ela não fosse produzida também por uma exterioridade e por um fora; e a não utilização da imagem para evitar contágios.

Quanto a interferência do professor no processo dos estudantes, atentamos para as potências que podem ser disparadas nessa ação. Conforme Cardonetti et al. (2018, p. 78),

interferir no processo desde que com elementos que podem potencializá-lo, ou disparar outras direções e questionamentos

2 Sobre a Escola britânica *Summerhill* ver: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1508/conheca-summerhill-a-escola-em-que-o-aluno-pode-quase-tudo>>

Sobre a precursora dessa perspectiva Maria Montessori, e a organização Montessori ver: <<https://novaescola.org.br/conteudo/459/medica-valorizou-aluno>> e <<http://omb.org.br/>>

são sempre bem-vindos num processo de criação. A abertura ao que pode acontecer em meio ao processo também é relevante, pois algo que sob um determinado ponto de vista poderia ser considerado 'um erro', pode abrir possibilidades outras que façam o trabalho se espalhar para outras problematizações e possibilidades de invenção.

Isso supõe pensar o professor como alguém que está ali experienciando esse processo, aprendendo com ele, sendo afetado e também sendo produzido nesse percurso. Assim, um exercício de espreita que extravase o modo de observação escolanovista (ancorado em questões psicológicas do desenvolvimento, sem interferir no processo) pode ser potente, pois oferece subsídios para fomentar processos de criação de si e do mundo ao propiciar elementos disparadores de problematizações, elementos que possam instigar os estudantes e a nós mesmos enquanto docentes a problematizar e a inventar problemas, e não apenas resolver os problemas que já nos aguardam prontos em algum lugar (Kastrup, 2007).

Esse exercício de espreita quando não se limita apenas ao que o estudante está aprendendo e como está desenvolvendo sua autoaprendizagem (como primava a observação na Escola Nova), pode abrir vias ao que aciona em um professor um devir pesquisador de si e do que pode tornar suas experiências pedagógicas mais vigorosas para si e para os estudantes (Corazza, 2013). Um professor-pesquisador nunca está parado, está sempre à espreita de encontros, atento ao que possa disparar nele um processo de criação de si e de criações pedagógicas.

Ao pensarmos na potência do contágio nas experiências educativas em artes visuais, podemos pensar também no quão limitadora pode ser a exclusão da imagem dessas experiências. A presença das imagens pode atuar como disparadoras de encontros, pode acionar problematizações e processos de criação de si e do mundo que talvez não seriam possíveis sem elas.

Distanciar-nos de uma visão espontaneísta que enxerga a interioridade apartada de uma exterioridade e de um fora, instiga a pensarmos nas possibilidades acionadas pelos encontros que permitem que a interioridade seja contaminada por fora, tornando-se, assim, sempre outra, a cada vez e a cada encontro, a cada dobra que produz um dentro em um fora e um fora na interioridade.

A escola tecnicista e o endurecimento do planejamento

No momento histórico em que o Brasil vivia uma ditadura militar (1964 -1985), é promulgada a Lei 5692/71 que introduz a Educação Artística nas escolas brasileiras. Nesse período a tendência pedagógica que se buscava implementar nas escolas era de cunho tecnicista³. Nessa perspectiva não

3 Essa influência de cunho tecnicista remonta a segunda metade da década de 50 e ao programa PABAAE (Programa Brasileiro-Americano de Auxílio ao Ensino Elementar). No Brasil foi introduzida com mais ênfase no período

interessava muito uma educação que produzisse outros movimentos que não aqueles voltados para produção de sujeitos não-críticos e ‘úteis’ a uma sociedade industrial e tecnológica, a própria educação era considerada “um recurso tecnológico por excelência” (Libâneo, 1985, p. 8) para ‘modelar’ o comportamento humano.

Na tendência pedagógica tecnicista, o enfoque no planejamento de ensino era muito grande, a ênfase em sua estruturação e cumprimento de seus objetivos e finalidades eram evidentes. Como afirmam Ferraz e Fusari (2018, p. 55, grifos no original),

na pedagogia tecnicista o professor é responsável pelo seu planejamento, que se deve mostrar competente e incluir os elementos curriculares essenciais: objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação. A dinâmica do ensino e da aprendizagem não é questionada, pois *o elemento principal é o sistema técnico de organização da aula e do curso.*

Assim, através do planejamento, enquanto tecnologia educacional, organizar-se-iam os modos mais ‘eficientes’ para a mudança de comportamento do indivíduo para um objetivo ao qual o professor (em consonância com a maquinaria social de orientação capitalista) desejaria que ele chegasse. Um plano educativo tinha assim objetivos muito bem delimitados e fixos que desconsideravam todos aqueles ruídos e escapes que são da ordem do desejo vital, criador e singular de cada estudante. Os conteúdos que eram matéria de ensino eram redutíveis ao conhecimento observável e mensurável, o que era da ordem subjetiva, não era considerado (Libâneo, 1985). Não havia, assim, uma busca por modos potentes de relações de aprendizagem, mas sim por formas/técnicas de “preparação de recursos humanos (mão de obra para a indústria)” através de “técnicas (forma) de descoberta e aplicação” (Libâneo, 1985, p. 8).

Nesse sentido, passou-se a investir no enfoque voltado às formas mais produtivas de ‘adaptação, com intuito de que o estudante pudesse caber na “sociedade industrial e tecnológica” (Libâneo, 1985, p. 8) que o aguardava a ser produtivo dentro dessas maquinarias, funcionando como parte dessa engrenagem de desenvolvimento econômico do país. Assim, ao adotar o modelo mecanicista de planejamento difundido pela tendência tecnicista, o professor acabava por se colocar como mais uma peça da engrenagem que contribuía para a formação de um nivelamento da subjetividade (dele e dos estudantes) em consonância com o sistema de produção capitalista⁴.

em que o país era comandado por uma ditadura militar (década de 60), como um modo de “adequar o tema educacional à orientação político econômica do regime militar” (Libâneo, 1985, p. 19).

4 Segundo Guattari e Rolnik o modo com que as pessoas vivem a subjetividade “oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo [...] de singularização” (2010, p.

O ensino de artes nesse momento se resumia, assim, aos “seus aspectos técnicos e uso de materiais diversificados” (Ferraz & Fusari, 2018, p. 55), adesão à variação de técnicas sem uma preocupação com a arte enquanto campo de conhecimento, de criação, de pensamento e problematização do mundo. Vale lembrar que nesse momento, os livros didáticos e a sistematização de manuais e módulos de ensino começavam a ganhar força. Como afirmam Ferraz e Fusari (2018, p. 56), “na ausência de bases teóricas mais fundamentadas”, muitos professores de artes - que naquele momento também necessitavam dar conta da exigência da polivalência⁵ e de sua formação deficitária nesse contexto - acabavam por seguir propostas planejadas e divulgadas pelos materiais didáticos (apostilas, livros e manuais curriculares). Ainda segundo as autoras, “os livros didáticos nos anos 70/80 estão em pleno auge mercadológico, apesar de sua discutível qualidade” (Ferraz & Fusari, 2018, p. 56).

Um tensionamento interessante de trazermos nesse artigo é que naquele momento histórico, décadas de 1960 e 1970, havia no Brasil uma série de artistas operando uma produção artística de caráter mais denso, conceitual e político, como podemos observar na produção de Arthur Barrio e Cildo Meireles, produções essas extremamente problematizadoras frente ao que estávamos vivenciando com a ditadura militar no Brasil, a qual questionava também a concepção de arte como representação. Mas a arte na escola se restringia a trabalhar elementos de ordem técnica, tanto que a própria definição do lugar a ser ocupado pela mesma no ensino escolar era a de mera ‘atividade educativa’ e não como disciplina. Essa ideia fica mais clara no parecer 540/77, quando coloca que “confirma-se a inequívoca importância da educação artística, ‘que não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das *tendências e dos interesses*” (Ferraz & Fusari, 2010, p. 39-40, grifo nosso).

Tendo em vista esse panorama, podemos perceber algumas heranças também da tendência tecnicista grudadas ainda hoje em muitos de nós, ocasionando, em virtude disso, esse desencorajamento de produzir planos de aula, seja por entender o planejamento como algo bastante fechado em seus objetivos e interesses e atuando apenas como um modo de controle, seja pelo fato de acreditarmos em uma acentuada separação entre teoria e prática, entre o que se planeja e o que acontece em aula com o grupo com o qual atuamos.

42). Tendo em vista os aspectos da pedagogia tecnicista, não haviam nos planejamentos esses espaços para singularização, os encontros educativos acabavam, assim, por contribuir com os processos de subjetivação enquanto nivelamento das subjetividades.

5 A Lei 5.692/71 estabeleceu um novo conceito de ensino da arte: a prática da polivalência. Segundo esta reforma, as artes plásticas, música e as artes cênicas (teatro e dança) deveriam ser ensinadas por um mesmo professor no 1º Grau (hoje ensino fundamental). Neste documento, a arte é afirmada no currículo escolar como mera atividade, destituindo-a de seu caráter de disciplina. Os professores da época (de desenho, música, trabalhos manuais, canto coral e artes aplicadas) viram seus saberes transformados em meras atividades artísticas. Despreparados e inseguros para atender outras áreas de conhecimento, passaram a apoiar-se cada vez mais nos livros didáticos de Educação Artística.

Dois dos depoimentos docentes, problematizados por Corazza em um de seus textos sobre o exercício do planejamento publicado em 1997, trazem para a arena essa discussão. Um desses depoimentos diz de algo que temos ouvido com frequência de professores e de estudantes com os quais temos trabalhado: “De que adianta planejar, se, na prática, faz-se outra coisa? Na prática, o plano, a teoria, são bem diferentes. Aqui, na escola, tudo muda. Não é nada daquilo que vocês ensinam na faculdade” (Corazza, 1997, p. 108).

Acreditamos que ao entender teoria e prática como instâncias separadas acabamos por não permitir ou não atentar para o que respinga de uma na outra, para o que pode surgir em meio a elas. O fato de não termos controle sobre o que acontecerá com o que planejamos, de não sabermos que outros caminhos podem se abrir no encontro do planejamento com a sua operação ‘com’ os estudantes na experiência educativa, pode ser tomado como uma potência para que uma teoria não termine na prática e uma prática não termine na teoria, mas que possam cada uma delas serem reviradas, continuadas e inventadas nesse revezamento entre uma e outra.

Difícilmente tudo sai exatamente da forma como planejamos, pois, há uma multiplicidade envolvida em cada encontro singular. Talvez resida aí a beleza de todo esse processo, ou seja, quem sabe habite nesse percurso o que nos movimenta e instiga a produzir a cada vez outras teorias e outras práticas, não apartadas uma da outra, mas em constante provocação.

Outro depoimento trazido por Corazza (1997) no texto já citado anteriormente, refere-se sobre o controle seletivo, tão presente na abordagem do planejamento na tendência tecnicista. “Planejar é um ato autoritário, pois expressa o controle das escolas e dos professores sobre os estudantes” (Corazza, 1997, p. 108). Com esse depoimento somos provocadas a pensar que sim, quando um planejamento é totalmente fechado e imune as intervenções dos estudantes, ele não convida a interagir e não possibilita conversações e partilhas entre os envolvidos, funcionando, portanto, como uma prática autoritária. Quando tudo está tão explicado a ponto de se tornar uma verdade absoluta, pode acontecer que as possibilidades de invenção e intervenção não surjam, pois não há abertura, espaço para escutar outras vozes, experienciar outras coisas de modos diferentes e pensar de outra maneira. Por isso, é importante que um planejamento ofereça respiros e brechas para que inusitadas possibilidades possam adentrar nele, para que possa ser um processo construído junto ao coletivo com o qual nos relacionamos e não apartado deles e de seus desejos.

Encontros com as filosofias da diferença

Enquanto pesquisadoras, temos nos aventurado em paisagens pós-estruturalistas⁶, em especial nos estudos

6 Tal perspectiva, instiga a pensar/operar a pesquisa, a docência, a experiência educativa, pensamento e vida como um jogo, como uma “obra em movimento” (Peters, 2000, p. 46) que não está dada de antemão.

das filosofias da diferença que têm nos mobilizado a operar na educação das artes visuais por vias que a tomam como campos de experimentação e de encontros (Oliveira, 2010). Pensando a questão do planejamento por esse viés, Sandra Corazza nos provoca com o questionamento: “sob as perspectivas pós-estruturalistas, faz algum sentido planejar o ensino?” (1997, p. 105). A mesma autora pondera que apesar do planejamento ter sido utilizado historicamente como dispositivo disciplinador, como controle e perpetuação hegemônica; apesar do planejamento ter tido a finalidade de normatizar o comportamento das crianças e jovens dentro de uma escola, planejando suas ações, tempos e espaços; a resposta em relação a planejar ou não o ensino, é afirmativa (Corazza, 1997).

Ao se omitir de planejar, Corazza (1997) coloca que o professor estará se eximindo das suas responsabilidades pedagógicas, delegando para outros as suas atribuições. O professor ao não propor um planejamento, estará indo desarmado, sem táticas e sem instrumentos para a sala de aula, ficando suscetível e vulnerável a executar planejamentos de terceiros (do livro didático, do currículo nacional ou do tradicional discurso pedagógico). Acrescentamos aos apontamentos da autora que ao rejeitarmos a possibilidade de produzir um planejamento, estamos também abrindo mão de nossa possibilidade de criação enquanto docentes.

Afinal, qual a intenção de planejar? Para estarmos preparados para uma luta política com intuito de rever o currículo oficial e planejar o ensino em outra direção, em um movimento infatigável de desconstrução (Corazza, 1997). Político aqui, extrapola a ideia do que se conhece enquanto político partidário, ideológico ou de administração do social, diz respeito aqui a um político enquanto um acontecimento⁷ como afirma Gallo (2014) a partir de Rancière, enquanto “irrupção de uma diferença [...], uma perturbação e uma descontinuidade na ordem” (Gallo, 2014, p. 31).

À vista disso, parece também pertinente trazer para a discussão desse texto que ao que comumente “chamamos de política, a administração do social”, Rancière “propõe chamar de polícia” (Gallo, 2014, p. 31). Essa colocação nos instiga a problematizar junto ao exercício do planejamento alguns questionamentos: Ao planejar, o fazemos na intenção política ou de polícia? Operamos consensos apaziguadores, colocamos as diferenças dentro de uma generalização? Nossas intenções estão fechadas a um fim a se chegar e para o qual vamos policiar o itinerário dos estudantes para que cheguem todos ao mesmo lugar? Nossos planos têm aberturas para que o dissenso possa irromper e ganhar

7 “O acontecimento é sempre um encontro intenso, violento, arrebatador, impetuoso, surpreendente e imprevisível. Tem a potência de irromper, de brotar, de desarmar, por isso não há qualquer combinação prévia. É nesse sentido que é possível pontuar que nem todo encontro remete a um acontecimento, pois, como Daniel Lins (2009, p. 11) assevera, “o que marca o encontro como acontecimento não é encontrar de novo, mas encontrar em novos encontros novas geografias, novas pontes ou passagens, rios ou cachoeiras tantas vezes atravessados, entretanto, sempre sob o signo do devir, e não do mesmíssimo”. É na libertação daquilo que estava encarcerado, no vazamento e na criação das linhas de fuga que o acontecimento habita e que se tem a possibilidade de visualizar uma outra coisa, além daquilo que já se apresentava” (Cardonetti, 2014, p. 63-64).

espaço, acionando/produzindo outros caminhos que não estavam programados?

Segundo Gallo (2014, p. 32)

a política é a manifestação do dissenso. em⁸ lugar de fabricar consensos em nome de um comum totalizado, fazer política é manifestar dissensos, desacordos, desentendimentos, no lugar mesmo do comum [...] fabricar consensos é fazer polícia, é policiar, administrar o comum.

Planejar como ação política pode ser, assim, colocar-se disponível ao encontro com o dissenso, no momento de preparação/pesquisa/estudo para uma aula, mas também na escuta que vai reorientar o processo a partir dos encontros no qual um plano é colocado para funcionar.

O planejamento é nossa oportunidade enquanto docentes de constituir nossa própria textualidade. Pode ser, portanto, “uma forma contra hegemônica de pedagogia, por meio da qual selecionamos e organizamos objetos de estudo, experiências, linguagens, práticas, vozes, narrativas, relações sociais” (Corazza, 1997, p. 122). Escrever/traçar nosso próprio plano de aula pode funcionar, assim, como um pequeno vazamento⁹ no “currículo ‘oficial’” e no “discurso único aprovado” (Corazza, 1997, p. 122), para que em meio a ele uma multiplicidade de outros [im]possíveis possa aflorar.

Construir um plano/textualidade é importante, tanto quanto admitirmos “que nossas diversas posições de sujeito (de onde elaboramos o texto dos planos) são historicamente constituídas e, por isso, não são verdadeiras, eternas, muito menos naturais” (Corazza, 1997, p. 122). Por isso, é pertinente colocar os planos sempre sob suspeita e entendê-los como recortes/textualidades provisórias, pois eles são historicamente constituídos e por isso não são eternos e naturais. Todo plano é contingente, embora ele insista em vir carregado de verdades transcendentais e totalitárias (Corazza, 1997).

Planejar, planejar, planej...ar, plan(ej)...ar, plan...ar...

Planejar (que começa assim, com uma letra maiúscula) diz de um movimento de repetir um processo já determinado e de segui-lo à risca. É a produção de um Plano que se ancorado pelas certezas, pelas verdades absolutas, desconhece ou finge desconhecer que estas só atendem a uma lógica

8 Aqui a frase se inicia em minúscula propositalmente, o autor emprega o uso de minúsculas em todo o artigo, tanto para início de frases quanto para nomes próprios. Uma escrita em minúscula que está em diálogo com o que propõe o título do livro ‘políticas, poéticas e práticas pedagógicas com minúsculas’ organizado por Anelice Ribetto, no qual o artigo está publicado.

9 Deleuze e Parnet (1998) mencionam essa ideia ao tratar sobre a linha de fuga, eles escrevem: “Fugir não é renunciar às ações, nada mais ativo que uma fuga. É o contrário do imaginário. É também fazer fugir, não necessariamente os outros, mas fazer alguma coisa fugir, fazer um sistema vazar como se fura um cano. [...]. Fugir é traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia” (Deleuze & Parnet, 1998, p. 49).

específica (inventada em meio a um conjunto de forças que não cessa seu movimento ao produzir essa verdade que é provisória).

Um tal planejamento, não costuma olhar para os lados, seu olhar se dirige sempre de cima para baixo; acontece muito de ele não dar ouvidos as diferenças que se produzem no processo, busca pelo caminho seguro, coloca tudo que encontra no mesmo saco, numa generalização que só pode culminar com um fim que já conhece/se espera desde o princípio, e que acaba por apenas reforçar o que já está dado, seguro e cansado de se repetir; Ele costuma não se aventurar pelas incertezas, não se arrisca a experimentar, nem a criar; sua palavra atua como uma sentença (de morte à criação).

Um planejamento ao ser atravessado pelos movimentos de pesquisa e de criação vai perdendo sua inicial em maiúscula, e esse movimento pode que aconteça também de ser atravessado por infinitos [im]possíveis, por passagens de ar para não sufocar professores e estudantes pode que acabe subtraindo também alguns marcadores de poder, pode que comece a devir ave, encorajando-se a abrir as asas e a batê-las em velocidade infinita, numa longa preparação para pla...nar, para aprender a pairar no ar e, também, atentar para o que movimenta possíveis em meio à turbulência dos ventos.

Ao aprender a voar, esse planejamento em devir ave aprende também que, com cada rajada de vento, cada nuvem, cada tempestade, cada bando de pássaros com quem se encontrar, terá que seguir aberto a experimentar outros modos de voar e experimentar o voo.

Como traçar um plano de imanência e de composição com os planos de referência das ciências da educação? Como dar espaço para um planejamento na qualidade de experiência, como algo que nos seja prazeroso e desafiador, um plano que possa nos possibilitar encontros ao passo que o fazemos? Seria possível produzir um planejamento enquanto abertura para passagens de ‘ar’? Um planej...ar que se move nas aberturas de [im]possíveis junto a uma preparação para uma aula? Um planej...ar que pode ser acionado também pelas escutas em meio aos vãos produzidos pelo coletivo em uma aula? Uma aula pode funcionar como esburacadora de planos de ensino, no lugar de apenas tentar segui-los à risca?

Deleuze (2010, p. 177), em entrevista prestada a Claire Parnet, menciona que “é preciso muito tempo de preparação para obter alguns minutos de inspiração”. Essa colocação articula um movimento de pesquisa e preparação que antecede não propriamente um ‘saber’ dono da palavra, mas sim um exercício de espreita ao que pode acionar uma problemática, uma ideia, um processo de criação de uma aula.

Um plano de aula ou de ensino pode ser nosso espaço de criação enquanto docentes, desde que assumido como um processo em que o criar tem uma relação estreita com o

pensar e com a invenção de problemas que retroalimentam outras perguntas (Mossi, 2016), e desde que seu movimento operativo não se dê apartado da escuta e da problematização.

Um tal movimento se esquia do conforto da representação e evita se fixar somente na informação e na transmissão. Não se resume, portanto, à resolução de problemas e resultados previsíveis, mas busca manter espaços de inquietude, seja no momento de preparação de uma aula, seja junto do que escuta e acolhe nos encontros com os/as estudantes para manter seu movimento.

Como afirma Kastrup (2007, p. 61, acréscimos nossos),

preparar um curso [uma aula] não é estudar para obter informações, para acumular um saber e posteriormente transmiti-lo aos estudantes. É antes ler os textos estando atento, à espreita dos problemas que eles nos colocam, as vezes ler nas suas entrelinhas, nos poros onde a escrita respira, captar suas ideias, suas lufadas de ar fresco.

Produzir um plano de aula diz respeito, assim, a estar atento, também, ao que em nossas experiências educativas fervilha e então (re)orientar a prática, não para salvar ninguém ou para dar uma moral, tampouco para definir o que é melhor para o nosso estudante, mas para colocar em conversação diferentes produções de sentidos, colocá-las em aproximação, para que, então, não se chegue a uma única 'verdade', mas se produzam sentidos singulares em meio a essa composição. Segundo Zordan (2010, p. 3), criar exige experimentação, "criar implica entrar nas zonas instáveis das experiências". Ainda segundo a autora,

Os problemas são as condições para a criação. Criar é uma maneira de se orientar sobre um campo problemático [...]. A criação é um lance de dados, um jogo imprevisível do acaso, ou seja, não tem nada a ver com ideias transcendentais, eleições do que seja verdade, sendo que uma criação não responde a julgamentos, juízos de valor, tampouco serve para mostrar certezas ou enganos. Criar, em si, é um problema (Zordan, 2010, p. 4).

Isso nos faz pensar que o planejamento, enquanto processo também de criação, é uma atividade constante, pois a partir das contingências do momento, novas exigências vão aparecendo. A provisoriabilidade é uma característica do planejamento: projetamos hoje de uma forma, amanhã podemos pensar e nos movimentar de modo diferente, conforme a atmosfera acontecimental em que estamos enredados. É salutar entender que o planejamento tem data de validade e não seria aconselhável repeti-lo (ao menos não exatamente do mesmo modo) ano após ano.

Somos mutantes e efêmeros, pois estamos em constante movimento e variação. O mundo estável, fixo e permanente

que acreditávamos existir foi fraturado e se encontra em ruínas, exigindo formas diferenciadas de se mover neste novo panorama. Movimentar-se em um cenário fugaz e volátil é o maior desafio dos nossos tempos.

Hernández coloca que não vê a "provisoriabilidade como uma carência, mas como uma constatação e uma possibilidade" (2011, p. 31). Possibilidade de criar outros encontros, de se mover em meio a outros afetos e de se reinventar a cada experiência. "Carregada de virtualidades, a criação comporta o que não está dado, o que não foi feito, o que não se sabe, o que não dá para imaginar de antemão, o que é impossível de se prever" (Zordan, 2010, p. 10).

A provisoriabilidade, grávida de virtualidades, pode ser, desse modo, o combustível das nossas experiências educativas, mobilizando-nos e nos fazendo cromatizar, impulsionando a produção e a extensão das nossas potências de agir e de criar. Ela nos instiga também a não abandonar uma atitude investigativa em nossas experiências educativas, atitude a partir da qual podemos pensar um professor-pesquisador. Segundo Corazza (2013, p. 93)

para o pensamento da Diferença docência sem pesquisa não existe, nunca existiu, nem existirá. Por um motivo bem simples: para quem educa, não se trata de 'dar' nada (seja conselhos, aulas, conteúdos, afeto, etc.); mas de procurar e encontrar (ou de não encontrar).

A docência-pesquisa se dá assim como um gesto de pesquisa como acontecimento. A noção de acontecimento se distancia aqui do que entendemos corriqueiramente enquanto algo da ordem do factual, dos fatos já dados, que dizem dos grandes feitos. Diz antes de um plano de virtualidade, vivo e indefinido, uma região de não saber, que não se sabe ao certo como vai se atualizar, em que não há um ponto correto a se chegar, uma resposta a certa a alcançar. Antes diz de um movimento de não se evitar aquilo que não se sabe ou que julgamos saber 'mal', mas que acontece justamente nesse ponto em que nasce um desejo de dizer algo, o nascimento de uma problemática que aciona um movimento no pensar/criar (Corazza, 2013). Uma pesquisa do acontecimento, diz assim, da "singularidade de experimentação de cada pesquisador-professor, num processo de artístagem inventiva da Educação" (Corazza, 2013, p. 34). Processo de criação que tem implicação com o movimento de planejar, de preparar uma aula, mas também com a postura de permanecer à espreita do que ela vai acionando. Processo de criação-investigação de uma aula

na qual, o professor-pesquisador acaba encontrando, a um só tempo, mais e menos do que buscava. O que ele encontra tem um valor único; porém, está prestes a escapar de novo; visto que, desde que o novo se instaura, instaura-se, também, a dimensão da sua própria perda. O que leva o educador a começar tudo outra vez; e, ainda, outra vez; outra vez (Corazza, 2013, p. 98).

Quando o professor se dispõe a fazer um plano de aula, vários desdobramentos estão implicados: realização de pesquisas em relação ao que será trabalhado, elaboração de algumas conexões e articulações com o conhecimento que será explorado, sistematização das atividades em consonância com o tempo previsto, uso dos recursos necessários e agendamento dos mesmos na escola ou em outro local, etc. Todos estes pontos são cruciais, pois, ao projetar ações passamos também a prever outras possibilidades, ampliando o espectro do que pode ser trabalhado e problematizado.

O planejamento, em vista disso, possibilita uma visão panorâmica daquilo que se deseja alcançar, passando a ser um aliado do professor. Ao projetar mentalmente ou por escrito as ações, em relação ao objeto e ao processo de estudo, também se está organizando e criando formas para que os objetivos propostos possam ser considerados.

Ao planejarmos uma aula, também dedicamos um espaço para questões que irão nos auxiliar a pensar em como nossa aula aconteceu, o que surgiu por parte dos estudantes, como ocorreu a aproximação dos mesmos aos conteúdos e experiências propiciados, que imprevistos acontecidos ali poderiam ser potentes para pensar outras direções que ainda não imaginávamos... Ou seja, um espaço para questões que nos permitirão avaliar como se deu àquela aula a partir dos objetivos que traçamos para a mesma, e também para pensar nas possibilidades não planejadas que surgiram em meio a ela. Por isso, o planejamento se mostra um recurso produtivo para pensar a experiência educativa.

Nessa perspectiva, não parece ser aconselhável que o planejamento esteja totalmente completo e acabado. Essa colocação tem ressonância com Deleuze e Guattari, no Livro 'O que é filosofia', quando nos oferecem um potente fragmento que nos incita a pensar na importância dos espaços lacunares, conforme a seguir:

Uma tela pode ser inteiramente preenchida, a ponto de que mesmo o ar não passe mais por ela; mas algo só é uma obra de arte se, (...), guarda vazios suficientes para permitir que neles saltem cavalos (2005, p. 215).

Como na tela, o planejamento das aulas quando totalmente preenchido, não permite intervenções, não convida a interagir e não possibilita o diálogo e a partilha entre os envolvidos. Tudo que está explicado a ponto de se tornar uma verdade absoluta pode vedar as possibilidades de invenção, pois não oportuniza espaço para escutar outras opiniões, experimentar outras coisas e pensar de outra maneira.

As lacunas e os vazios podem propiciar que os atravessamentos aconteçam e que o imprevisto possa fazer-se presente, permitindo espaço para a interferência. As aulas, quando permeadas de espaços abertos, podem ser experienciadas de uma forma renovada, pois nos convidam a contribuir e a fazer parte de algo. Este compartilhamento

pode possibilitar o comprometimento dos envolvidos, pois nos sentimos convidados a partícipes do que estamos vivendo e produzindo.

Quantas vezes, diante de uma aula, temos vontade de intervir em seus esquemas convencionalmente prescritos e em suas rotinas previamente planejadas? Sentimo-nos contrariados quando nada temos a fazer, quando tudo está preenchido, determinado, quando nos sentimos à parte desses encontros. Existem "tantos bordões que nada está aberto. Nenhuma possibilidade de experiência. Tudo aparece de tal modo que está despojado de mistério, despojado de realidade, despojado de vida" (Larrosa, 2010, p. 49).

Frente a essas colocações, passamos a reconhecer como é profícuo que as aulas sejam permeadas de espaços lacunares, que os cruzamentos de outras coisas aconteçam no caminho e que o inusitado possa fazer-se presente. Entretanto, é interessante reiterar que levar em consideração os interstícios e a imprevisibilidade do percurso não significa pendermos para o equívoco de acharmos que a aula seja um momento de improviso, de não planejamento. A 'longa preparação' que perpassa a produção de um planejamento, e que não se encerra nele, é necessária para que movimentos de criação possam perpassar nosso corpo/pensamento de modo a acionar uma docência-pesquisa que assume a criação como um processo também de autocriação (Kastrup, 2007). Enquanto cria uma aula, enquanto cria com uma aula, uma docência-pesquisa cria a si mesma e se mantém em movimento.

Elementos compositivos de um planejamento: Algumas torções...

A partir dos nossos encontros com as filosofias da diferença, os quais tem acontecido desde 2011, temos produzido algumas torções nos elementos compositivos de um plano de aula, tanto nos nossos movimentos nas experiências educativas em que atuamos enquanto professoras, quanto no que propomos em disciplinas que tem o plano de aula como foco de abordagem (Estágio Supervisionado em Artes Visuais, Pressupostos da Educação e Arte, entre outras...). Não nos eximimos de trabalhar com os elementos compositivos de um plano de aula, mas temos buscado, desde dentro deles, produzir alguns desvios, vazamentos, de modo a potencializar nossos corpos/pensamentos nesse processo.

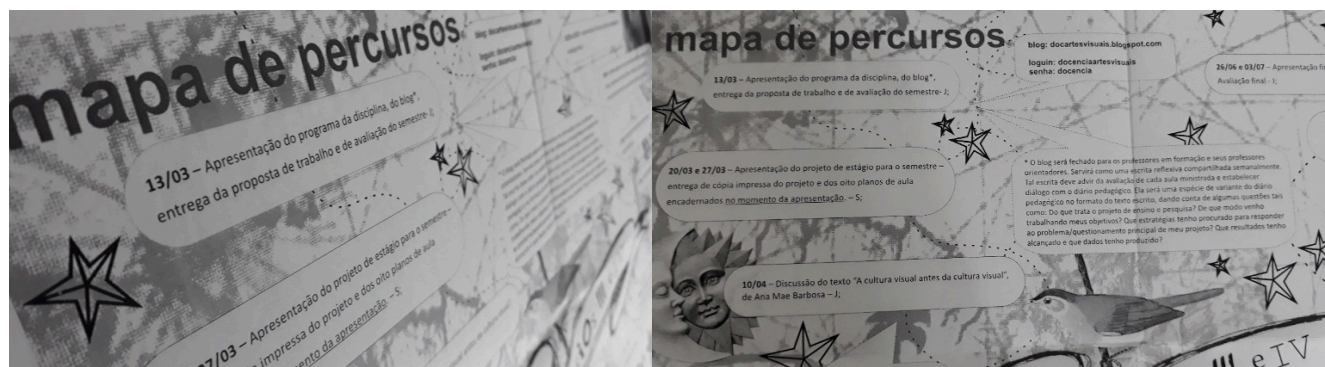
A seguir apresentaremos algumas dessas torções experimentadas por nós, sem a intenção de fornecer receituários, pois cada elemento vai depender do encontro e da relação entre conteúdos, professores, estudantes, currículo, escola e a multiplicidade de fatores, ruídos e desejos envolvidos nesse processo, que é singular em cada caso. Buscamos pensar cada elemento a partir da afirmação da diferença, experimentando desvios e problematizando o que também acaba por nos capturar nesse processo em consensos apaziguadores.

Conteúdos - Que saberes/conhecimentos/ditos/vistos, “fatos, ideias, conceitos, valores” (Zabala, 1998) gostaria de oferecer, problematizar, revirar, compor junto aos estudantes? Os conteúdos não visam ser trazidos como uma verdade absoluta, mas sim como algo que foi produzido e inventado, e que, portanto, pode ser desconstruído, abrindo a possibilidade de tantas outras maneiras de pensá-lo e de criar outras conexões e composições com eles. Operá-los, como nos propõe Larrosa (2007, p. 155), de modo a “criar as condições para a pluralidade do sentido [...]. E isso é dar um sentido de contingência, de relatividade e, enfim, de liberdade”.

Podemos buscar com os planos “que alguma coisa ocorra: uma nova aventura, uma nova conjunção amorosa” (Corazza, 2013, p. 18), que só o encontro com cada corpo/pensamento que compõe o coletivo com o qual nos encontramos vai definir a potência. Cabe-nos, assim, lançar signos à espreita do que podem produzir, signos que podem germinar de diferentes modos, em diferentes temporalidades, em diferentes condições (Gallo, 2012).

Metodologia - Que abordagens teórico-metodológicas atravessam a proposta da aula? Como a aula será desenvolvida? Como vamos oferecer um encontro com esse conteúdo? Que ações podemos propor para que um conteúdo seja experienciado? (Traçar estratégias para produzir encontros, momentos que podem dar àquela aula [im]possibilidades para acontecer... 1º momento... 2º momento...). Que experiências de aprendizagem podem ser oferecidas de modo a favorecer singularidades de aprendizagem? Sacristán (1998) pontua que é importante que as atividades possam variar e não serem sempre as mesmas, de modo que possam abarcar movimentos singulares de aprendizagem.

É importante levar em consideração as forças em cena de cada paisagem, somos convidados a nos distanciar dos preceitos simplistas e costumeiros, em função das diferentes demandas que cada relevo impõe. É por isso que, ao apostar na experimentação de cada conteúdo, a atmosfera acontecimental de cada encontro será singular, exigindo a criação de movimentos próprios para cada situação.



Recursos - Que recursos vou utilizar para possibilitar encontros com o conteúdo da aula? Embora os recursos mais utilizados ainda sejam a linguagem falada e a escrita, há outros meios pelos quais o conhecimento/saberes/ditos/vistos e a sensibilidade são produzidos (inventados, criados), armazenados e expressados (Sacristán, 1998). Contamos hoje com uma multiplicidade recursos – PowerPoint, imagens, passeios, contato direto com as coisas, produção de vídeos, desenhos, mapas, escritas (não somente objetivas), questões, conversas, filmes, fotografias, documentários, entrevistas, jogos, etc. Entretanto, de nada vale um recurso diferente se continuarmos com as velhas metodologias de sempre.

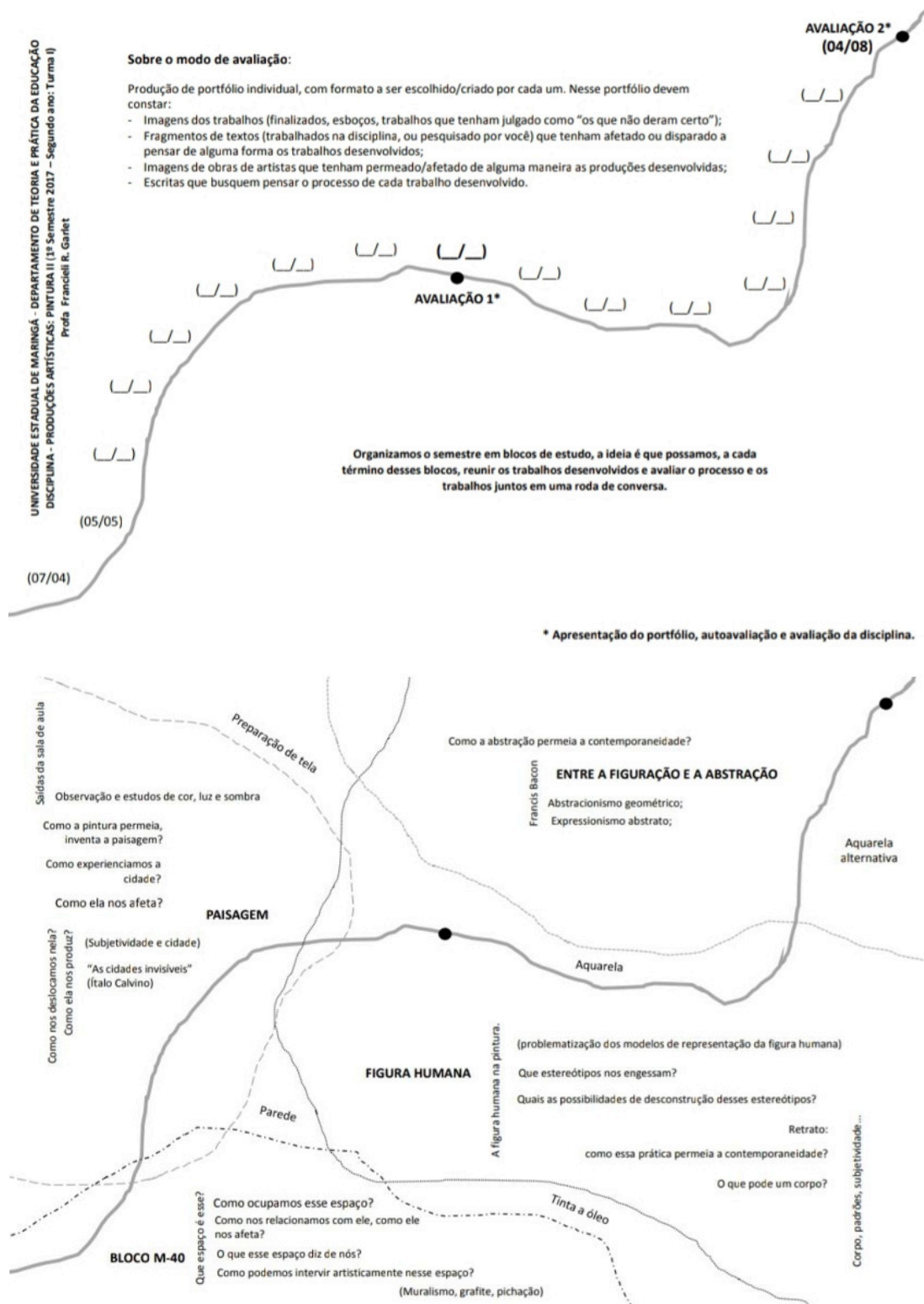
Imagens – Que imagens estão presentes no nosso planejamento e como elas estão presentes? Que imagens são trazidas pelos estudantes? Que imagens são inventadas no cenário educativo? Que imagens são reproduzidas nesse espaço? Que imagens são desconstruídas nesse ambiente? Que imagens tem atravessado o ambiente educativo sem estarem presentes? Observa-se que algumas imagens são enfatizadas e outras são excluídas e silenciadas nos espaços educativos. Faz-se pertinente atentar que não é apenas o visível que ensina. “O invisível, aquilo que não está disponível ao olhar também contribui para formularmos nossos modos de ver o mundo” (Cunha, 2007, p. 138).

As imagens quando não tem o propósito de representar a narrativa textual ou o conteúdo que se está trabalhando, possibilita a ampliação de sentidos, convidando-nos a engendrar diferentes conexões. Em

Figuras 3 e 4 – Mapa de percursos das disciplinas de Estágio Supervisionado III e IV elaborado por Cristian Poletti Mossi e Marilda Oliveira de Oliveira (UFSM/RS/Brasil), 2012. Fonte: Acervo pessoal das autoras.

vez de servir de equivalência, de correspondência ou de reprodução, as imagens podem nos desafiar a estabelecer outras pontes e inúmeros liames.

Quando as imagens são exploradas como potências incoercíveis em meio às experiências educativas, abre-se um espaço para que os graus de tensionamento com aquilo que é desconhecido e adverso permitam que o pensamento seja coagido, forçado e violentado a pensar outras coisas, interrompendo a apatia e a paralisia que em geral nos aprisionam.



Figuras 05 e 06. Plano de ensino do semestre produzido pela segunda autora para a disciplina 'Produções artísticas: Pintura II', trabalhado com uma turma do curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR/Brasil), 2017. Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Ao tirarmos proveito de sua faculdade plural, imagens são impelidas a outras imagens, diversamente do sentido representativo, em que as imagens voltam para si mesmas. Esta faculdade múltipla contribui para que o observador concorra para sua profusão e dissipação. Isto nos faz pensar que “uma imagem nunca está só. O que conta é a relação entre as imagens” (Deleuze, 2010, p. 71-72).

Avaliação—Que sentidos minha aula contribuiu para produzir e para desconstruir? Que questionamentos suscitou ou não nos estudantes? O que pude aprender com esta aula? Ou seja, questões que nos impelem a pensar uma avaliação que funcione mais como potência do que como poder, mais como ação investigativa do que como mensuração, classificação e exclusão. Uma avaliação contínua, cujo objetivo é conhecer para auxiliar, favorecer e qualificar nossas aulas. Um exercício de espreita ao que pode funcionar como potência para os estudantes e para nós enquanto docentes, ou seja, uma atitude atenta ao que pode operar como disparador de criação de si e do mundo.

Nem sentenciosa, nem seletiva, a avaliação visa olhar não somente para o que o estudante produziu ou aprendeu naquela aula, mas, também, colocar o próprio planejamento em avaliação. A avaliação pode nos auxiliar a olhar e a pensar o que a aula permitiu produzir, se surgiu por parte dos estudantes outros interesses que poderiam ser abordados em algum outro momento; um modo de olhar também ao que deixamos escapar, ao que poderíamos problematizar e explorar por outras vias...

A partir dessa perspectiva, é possível afirmar que a avaliação se mostra um recurso fecundo para que nós professores possamos pensar nos próximos planos de aulas. Ao darmos atenção ao que observamos e escutamos em nossas avaliações diárias, podemos criar com essas informações caminhos singulares que nos sejam mais potentes antes que se conclua o processo. É por isso que a avaliação só tem sentido se for realizada no decorrer do percurso, caso contrário ela será somente uma constatação.

Referências – Trata-se dos elementos que compõem a ‘curadoria’ de componentes textuais, visuais, sonoros, sensoriais e gustativos (por que não?) que utilizamos para preparação e composição da aula. Curadoria com base naquilo que esses elementos podem convidar a mover em nós, seu potencial de tirar algo do lugar, nos tirar do lugar. Signos que nos movimentam a pensar e que também lançamos, para comporem outras possibilidades nos encontros heterogêneos (Gallo, 2012). Talvez uma questão ainda possa ser lançada: Que leituras, imagens, signos nos instigam a nos tornarmos outros?

Figura 07 – Plano-rizoma da pesquisa de Pós-doutorado da primeira autora (UFSM/RS/Brasil), 2016-2018.

Fonte: Acervo pessoal das autoras.



Produzir um plano de aula pode ser nossa oportunidade de tornar um plano de aula nosso, com toda energia vital, investigativa e inventiva que pode permear esse processo, mas também com todas as fragilidades que atravessam esses processos, a fragilidade aqui não é pensada como algo ruim, mas como algo que pode nos instigar a experimentar outros movimentos e não sucumbir, nem desanimar, junto ao que muitas vezes nesse território intenta nos separar do podemos.

Produzir um plano de aula pode ser experienciar com o corpo/pensamento esse espaço, no qual podemos também nos tornar outros e nos movimentar, escutar, retornar, fazer de novo e outra vez. Produzir um plano de aula pode ser também deixar alguns vazios, para que escutas possam acontecer, para que possamos acolher o que ouvimos/sentimos junto a um coletivo com o qual nos encontramos em uma sala de aula. Criar um plano de aula pode também nos levar a rasga-lo quando nos dermos conta que ele está operando em maiúsculas, impedindo a nós e aos estudantes de respirar. Rasgar como modo de compor de novo e em minúsculas, um planej...ar.

Temos que reconhecer que essas possibilidades lançam para nós, professores, inúmeros desafios. Pois, para que venhamos a nos entregar às ocorrências de cada encontro, necessitamos nos abrir ao que ainda está em processo de construção, a nos colocar na posição de aprendizes e trabalhar de forma coletiva e compartilhada.... No entanto, estamos predispostos a isso? Estamos dispostos a reconhecer que além de ensinar temos muito que aprender? A operar em um cenário em que o conhecimento é construído coletivamente, resistindo à tentação de estar sempre no controle? De trabalhar com situações fluidas, menos rígidas e mais incertas, lutando para não nos acomodarmos em padrões já preestabelecidos? Bem.... Se a resposta for um sim... Mãos à obra!

Referências

- Cardonetti, V. K. (2014). *Experiências educativas: ressonâncias de intercessões fílmicas*. 2014, 156 f. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- Cardonetti, V. K., Mossi, C. P., Garlet, F. R. & Oliveira, M. O. (2018). *Artes Visuais e Educação Especial* (E-book). Acedido em janeiro, 6, 2020, em https://www.ufsm.br/orgaos-suplementares/nite/wp-content/uploads/sites/358/2019/01/MD_Artes-visuias-e-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial.pdf.
- Corazza, S. M. (1997). Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: Moreira, A.F.B. (Org.). *Currículo: questões atuais* (pp.103-143). Campinas: Papirus.
- Corazza, S. M. (2013). *O que se transcria em educação?* Porto Alegre: UFRGS, Doisa.
- Cunha, S. R. V. da. (2007). Pedagogias das Imagens. In: Dornelles, L. V. (org). *Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância*. Petrópolis: Vozes.
- Deleuze, G. *Conversações*. (2010). Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34.
- Deleuze, G. (2006). *Diferença e repetição*. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2011). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2005). *O que é a Filosofia?* [Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munhoz]. (2nd ed. 4ª reimp). Rio de Janeiro: Ed. 34.
- Deleuze, G. & Parnet, C. (1988). *Diálogos*. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta.
- Ferraz, M. H. C de T. & Fusari, M. F. R. (2010). *Arte na educação escolar*. (4nd ed.). São Paulo: Cortez.
- Ferraz, M. H. C. de T. & Fusari, M. F. R. (2018). *Metodologia do ensino de Arte*. (3nd ed). Revista e ampliada por Maria H. C. de T. Ferraz. São Paulo: Cortez.
- Gallo, S. (2006). A Filosofia e seu Ensino: conceito e transversalidade. *Ethica* Rio de Janeiro, v. 13, pp. 17-35.
- Gallo, S. (2012). As múltiplas dimensões do aprender.... In: COEB - Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis. (pp. 01-10). *Actas* do 2 COEB, Disponível em: www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf. Acesso em: 28 jan. 2020.
- Gallo, S. (2014). Mínimo múltiplo comum. In: Ribetto, A. (Org). *Políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)*. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ.
- Guattari, F. (2004). A transversalidade (1964). In: *Psicanálise e transversalidade: ensaios de análise institucional*. Aparecida/SP: Ideias & Letras.
- Guattari, F. & Rolnik, S. (2010). *Micropolítica: cartografias do desejo*. (10nd ed.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Hernández, F. (2011). A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: Martins, R. & Tourinho, I. (Org.). *Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos*. (pp. 31-49). Santa Maria: Ed. da UFSM.

- Kastrup, V. (2007). Flutuações da atenção no processo de criação. In: Leger, E., Borba, S. & Kohan, W. (Orgs.) *Imagens da imanência, escritos em memória de H. Bérghson*. (pp. 103-123). Belo Horizonte.
- Kastrup, V. (2005). Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educ. Soc.*, Campinas, 26(93), 1273-1288, set./dez. Acedido em abril 20, 2020, em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27279.pdf>.
- Larrosa, J. (2010). *Pedagogia Profana: danças, piruetas mascaradas* [tradução de Alfredo Veiga-Neto]. (5an. ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Larrosa, J. (2007). Literatura, experiência e formação. In: Costa, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. (3rd ed.). (pp. 129-156). Rio de Janeiro: Lamparina Editora.
- Libâneo, J. C. (1985). Tendências pedagógicas na prática escolar. *Democratização da escola pública - a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola.
- Lima, S. P. F. de. (2012). Escolinha de Arte do Brasil: movimentos e desdobramentos. Geraldo, S.C.L. (Orgs.). In: Actas do Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. (pp. 454-466). Rio de Janeiro: ANPAP. Acedido janeiro 28, 2020, em http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio3/sidney_peterson_lima.pdf.
- Lins, D. (2009). Heráclito ou a invenção do devir. In: Lins, D (org.). *O devir-criança do pensamento*. (pp. 1-18). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Mossi, C.P. (2016). Notas disparadoras para a criação de projetos de ensino em educação das artes visuais. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Curitiba, 11(29)133-150 set./dez. Acedido abril 20, 2020, em http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/
- Oliveira, M. O. de. (2010). *A experiência educativa em artes visuais como um lugar de encontro: sobre (su) postas corpografias*. Santa Maria: Projeto de Pesquisa.
- Oliveira, M. O. de, Cardonetti, V. K., Santos, C. A. dos & Garlet, F. R. (2018). Revezamentos entre teoria e prática: movimentos que acionam outros modos de pensar o ensino da arte. *Revista Portuguesa de Educação*, 31, 94-107.
- Passos, E. & Barros, R. B de. (2015). Por uma política da narratividade. In: Passos, E., Kastrup, V. & Escóssia, L. (Org.). *Pistas do método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (pp.150-171). Porto Alegre: Sulina.
- Peters, M. (2000). *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Tradução de Tomáz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica.
- Ribetto, A. (Org.). (2014). *Políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)*. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ.
- Rossi, M. H. W. (2003). *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Mediação.
- Sacristán, J. G. (1998). Os professores como planejadores. Sacristán, J. G. & Péres Gomes, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. (4nd ed.) (pp. 295-351) (Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa). Porto Alegre: ArtMed.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa - como ensinar*. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed.
- Zordan, P. (2010). Criação na perspectiva da diferença. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, 5,1-12. Acedido abril 20, 2020, em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/2135/1297>.
- Zordan, P. (2005). Concepções didáticas e perspectivas teóricas para o ensino das Artes Visuais. *Revista Linhas*. 6(1)1-11. Acedido abril 20, 2020, em <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1265/1076>.