

Formação de professores nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais após a BNCC: dúvidas, desafios, apostas e ensaios

Teacher training for Visual Arts education after the BNCC:
doubts, challenges, bets and trials

Cristian Poletti Mossi¹

Marilda Oliveira de Oliveira²

Resumo

Apresentamos nesta escrita desafios e dúvidas que têm nos mobilizado a pensar a formação inicial de professores em Artes Visuais, especificamente no que concerne à criação de práticas educativas por parte de acadêmicas e acadêmicos durante seus estágios obrigatórios de docência nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais de nossas Instituições de Ensino Superior de origem, sobretudo após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) para a Educação Infantil e para os Ensinos Fundamental e Médio. Apostamos na textualidade específica dos projetos/planejamentos de ensino, que podem inaugurar um espaço/tempo de resistência aos currículos oficiais. A pesquisa bibliográfica/documental foi o caminho metodológico utilizado para guiar nossos procedimentos, colocar em diálogo alguns referenciais e estabelecer parâmetros para a escrita. Portanto, apresentamos um estudo realizado no âmbito de nossas pesquisas, acompanhado de algumas apostas e ensaios que temos experimentado nas atividades de ensino que ministramos, desejando colocar em discussão ambiguidades, mais do que oferecer uma conclusão única sobre o tema.

Palavras-chave: Formação de Professores de Artes Visuais. BNCC. Prática Educativa, Projeto/Planejamento De Ensino, Estágio De Docência Obrigatório.

Abstract

We present in this writing challenges and doubts that have mobilized us to think about the initial teacher training for Visual Arts education, specifically with regard to the creation of educational

¹ Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, Brasil (2014) Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: cristianmossi@gmail.com

² Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, Brasil (1995) Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: marildaoliveira27@gmail.com

practices by students doing their mandatory teaching internships in Teacher Training programs for Visual Arts education at our Higher Education Institutions, especially after the approval of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC, 2018) for early childhood education and for elementary and high school education. We rely on the specific textuality of teaching projects/plans, which can inaugurate a space/time of resistance to official curricula. Bibliographic/documentary research was the methodological path used to guide our procedures, engage some references in dialogue and establish parameters for this writing. Therefore, we present a study carried out in the scope of our research, accompanied by some bets and essays that we have experienced in the teaching activities that we teach, wishing to discuss ambiguities, rather than to offering a single conclusion on the topic.

Keywords: Teacher Training For Visual Arts Education. BNCC. Educational Practice. Teaching Project/Plan. Mandatory Teaching Internship.

Intenções e problemáticas

O objetivo deste texto é apresentar algumas dúvidas e desafios que têm nos mobilizado a pensar a formação inicial de professores em artes visuais, especificamente no que concerne à criação de práticas educativas³/projetos de ensino por parte de acadêmicas e acadêmicos durante seus estágios de docência obrigatórios nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais de nossas Instituições de Ensino Superior de origem, notadamente após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil e para os ensinos fundamental e médio⁴, a qual trouxe novas questões ao modo como os currículos de cursos de formação inicial de professores vinham sendo operados até então, bem como à inserção no campo de trabalho.

³ A noção de prática educativa, neste texto, será tratada a partir do que propõe Zabala (1998), entendendo-se por prática educativa as experimentações em processos docentes.

⁴ A BNCC para esses três níveis de ensino pode ser acessada em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Nesse endereço, é possível encontrar a seguinte descrição: “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil”.

Portanto, o que aqui apresentamos é um estudo realizado no ano de 2019 no âmbito das pesquisas por nós coordenadas⁵, acompanhado de algumas apostas e ensaios que temos experimentado nas atividades de ensino que ministramos, desejando – mais do que trazer alguma conclusão sobre o tema – colocar em discussão ambiguidades gerando mais questões, de modo a continuarmos a tarefa de constituirmos, por vezes com mais dúvidas que certezas, o campo da educação das artes visuais no Brasil.

Arriscando um desvio tanto de uma postura consonante com o que propõe a BNCC, quanto de uma postura queixosa e pouco propositiva acerca desse documento normativo, compreendemos, com Corazza (2016, p. 136), que

[...] discutir, crítica e clinicamente, a Base Nacional parece consistir em um potente dispositivo democrático, pelo qual somos todos responsáveis, tanto junto ao Ministério da Educação, como ao lado de colegas que, ao longo do tempo, participaram da sua elaboração, pelo muito do seu trabalho e também do nosso (como comunidade educacional), que ali se encontram investidos.

Entendemos que a BNCC não é somente sua versão final recentemente promulgada, mas é composta por diversas camadas de tempos – passadas, presentes e futuras –, bem como por formas multifacetadas de pensar a educação básica curricular/escolar. Ao longo do tempo, ajudamos a produzir essas camadas não apenas de forma direta (na própria escrita do documento, por exemplo), mas também ao nos apropriarmos desse subsídio e cunharmos nele – com ele, contra ele ou a partir dele (LARROSA, 2007) – espaços para incessantemente redigi-lo em nossas ações diárias em sala de aula. Trata-se, pois, de pensá-lo

Como um currículo, que estimule processos de singularização e incorpore zonas de indeterminação; ultrapasse o *pathos* da verdade, para incluir o acaso e criar inovadores movimentos; diminua o sintoma social das palavras calcadas, sequestre a posição sacrificial dos professores e os disponham em um permanente devir-revolucionário (CORAZZA, 2016, p. 143).

Nesse sentido, as problemáticas que motivam esta escrita são: o que instaura a BNCC para o campo da educação das artes visuais no Brasil e quais as nossas críticas e proposições a partir desse recente aporte? Como os espaços de formação de professores, sobretudo os estágios de docência obrigatórios, podem ser um lugar de produção inventiva com/contra/a partir da base em meio às criações de práticas educativas via escrita de projetos/planejamentos de ensino por parte de estagiárias e estagiários?

⁵ Trata-se das pesquisas “Povoamentos entre arte, educação e filosofia: processos de criação em docência e pesquisa” e “Docência como campo de experimentação”, coordenadas respectivamente pelo primeiro autor e pela segunda autora deste texto.

Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 615-630, 2021

A pesquisa bibliográfica foi o caminho metodológico que utilizamos para guiar nossos procedimentos, colocar em diálogo alguns referenciais e estabelecer parâmetros para a escrita. No processo de escrita e desdobramento das problemáticas enunciadas, aliamos-nos a alguns autores e a duas artistas, no intuito de fazer circular outros fluxos de pensamento pela BNCC, buscando alargar seus limites. São eles: Corazza (1997) e a sua proposta de planejamento como estratégia de política cultural; Azevedo (2018) e a discussão que a autora, respaldada por Fernand Deligny (1913–1996), faz em torno da noção de “agir” enquanto criação de circunstâncias para que se produzam encontros singulares, em detrimento do ‘projeto pensado’, que teria como mote uma finalidade previamente definida; Mossi (2016), com a proposição das quatro dimensões para a criação de projetos de ensino em educação das artes visuais; Oliveira *et al.* (2018) e a noção de revezamentos entre teoria e prática na pesquisa e no ensino de/com/a partir da arte; e Kastrup (2009; 2016), que afirma que a arte “é uma das maneiras de trabalhar na direção da problematização e da invenção de si e do mundo” (KASTRUP, 2016, p. 4) e que ensinar arte, mais do que dar a conhecer informações sobre esse campo, é criar condições para que a experiência com arte aconteça (KASTRUP, 2009). Em relação a esta última, buscaremos entrecruzar tal proposição à obra-oficina *Projeto Lugares* (2014–2015), da artista Stela Barbieri, e igualmente a uma produção da artista canadense Aganetha Dyck, que produz sua obra em colaboração com abelhas.

Em última instância, portanto, nosso intuito será o de, ao mapear algumas das indicações e o que vemos como limitações da BNCC, localizar para o leitor parte de como temos compreendido o espaço/tempo da educação das artes visuais junto de nossas estagiárias e de nossos estagiários, para que, ao arranjar os desafios que vislumbramos e as dúvidas que se impõem aos ensaios por nós experienciados no âmbito da formação de professores, possamos, quem sabe, produzir outros sentidos nas possíveis brechas desse documento de caráter normativo.

Desafios e dúvidas

Uma consulta aos arquivos que compõem a BNCC permite-nos observar ao menos duas grandes limitações que esse documento apresenta em meio às suas indicações, sobretudo no que se refere à educação das artes visuais:

1) em primeiro lugar, se as reivindicações, desde 1988 (ano de aprovação de nossa Constituição Federal ainda em vigência), foram no sentido de fortalecer as quatro áreas das artes que, entendemos, deveriam compor a educação básica como componentes curriculares

obrigatórios, quais sejam as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro, a atual BNCC, por seu turno, considera-as não como campos de saber com formações específicas, com referenciais específicos – e, por sua vez, com lócus de discussão e pesquisa específicos –, mas como “Unidades Temáticas” do componente curricular “Arte”;

2) em segundo lugar, à revelia de todos os esforços que desde o fim da década de 1980 vêm se produzindo, especialmente nos cursos de formação de professores das áreas de artes (licenciaturas em artes visuais, dança, música e teatro), para que não só cada um desses campos de saber se fortaleça em suas singularidades – no contraponto da chamada ‘polivalência’⁶ da formação, já experienciada na década de 1970 e início da década de 1980 no Brasil –, mas também para que se alargue o espaço de atuação dos professores com formações específicas na educação básica/escolar como um todo, a atual BNCC praticamente suprime do Ensino Médio as artes, relegando ao grande caldeirão das “Linguagens e suas tecnologias” apenas alguns elementos que nos interessariam, de forma muito superficial⁷.

Frente a isso, chama-nos a atenção um enunciado, presente já na página inicial, que nos leva aos documentos que compõem a Base:

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>).

⁶ “Polivalência” foi o termo utilizado para se referir a um tipo de formação que ocorria no campo das artes, assim que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 passou a considerar as artes como atividade obrigatória na educação escolar. Os cursos de Licenciatura Curta, tendo que suprir a falta de professores que atuassem nas escolas, prometiam formar em um curto período de tempo (dois anos) professores de Educação Artística, habilitados para trabalhar artes visuais, música e teatro em suas aulas. Nesse sentido, destaca-se a atuação de coletivos, como o da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB), que, nessa mesma época, imprimiram uma série de lutas que se seguiram por gerações, até que, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, as artes passassem a ser consideradas não mais apenas como ‘atividade’, mas como ‘componente curricular obrigatório’ nos diferentes níveis da educação básica (*Art. 26, §2. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos*). É somente em 2017, com a Lei 13.415 que altera a LDB, que o ensino da arte, apesar de continuar sendo entendido como componente curricular obrigatório, passa a não ser mais nos diferentes níveis da educação básica (*Art. 26, §2. O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica*).

⁷ Um dos únicos momentos em que a BNCC para o Ensino Médio toca no assunto “artes” é quando se propõem as Habilidades de Linguagens e suas Tecnologias: “Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas”.

Entendendo que as palavras e os enunciados com os quais nos relacionamos não são neutros e não apenas representam o mundo, mas efetivamente produzem realidades, e que não só o que é dito, mas também o que se deixa de dizer posiciona certas coisas e pessoas em determinados lugares, parece-nos evidente que há, aqui, um tipo de discurso que produz certa representação de escola, de estudante, de professor, além de concepções sobre fazer educação das quais, ao longo dos anos, temos buscado nos distanciar ou, minimamente, a elas resistir.

Em nossas práticas educativas, inclusive como inventores de currículos que somos ao planejarmos uma aula, o programa de uma disciplina ou mesmo um curso, temos buscado cada vez mais produzir escapes da educação como lugar para “estabelecer conhecimentos, competências e habilidades” que todos deveriam saber, ou para pensar uma aula, um programa ou um curso – como espaço/tempo de experiências e experimentações diversas, em que nem todos precisam aprender as mesmas coisas ou passar pelas mesmas vivências, apostando na singularidade dos processos de aprendizagem.

Nessa perspectiva, certamente se esvaziam noções como as de “competência” e de “habilidade” a serem adquiridas, e se investem de sentido noções como as de “multiplicidade de aprendizagens”, de “campo de problematização do mundo” e de ‘produção de sentidos plurais’. À proposta de uma “formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”, incluiríamos a questão: que humano é esse que queremos formar a partir da seleção de certos saberes em detrimento de outros? A pretensa integralidade, a nosso ver, não pode ser possível sem que diferentes dimensões da produção de conhecimento estejam aliadas nos diferentes níveis de ensino e, sobretudo, sem uma horizontalidade dessas dimensões, ou seja, sem que uma dimensão não subjuga a outra.

Parece-nos, portanto, que, diante dessas proposições que nos causam, no mínimo, dúvidas, um de nossos desafios como professoras e professores de artes visuais será o de encontrar estratégias que burlem tais proposições ou que as injetem de outras forças. Sem querer romantizar nossas ações, embora compreendamos que tais políticas públicas abrem margem para que haja um enxugamento de possibilidades, de recursos e de espaços para a atuação do professor de Artes Visuais (assim como de Dança, Música e Teatro), entendemos que a crítica só é fecunda quando nos movimenta a inventar, com e a partir dela, algumas alternativas. Nessa via, consideramos fulcral nos reapropriarmos de nossa força de vida e de criação como professoras e professores, arriscando algumas apostas ao expor aquilo que tem feito sentido e tem produzido experiências potentes.

Uma aposta na criação de projetos/planejamentos de ensino

Diante do exposto até aqui, que estratégias poderíamos traçar para que se possa provocar tanto um desvio de uma postura eminentemente consonante com os documentos normativos da BNCC, como de uma postura queixosa, pouco produtora frente aos mesmos? Como pensar em processos de criação em educação? O que significa criar didáticas? Ao educar, cada um de nós cria didáticas? Para criar em didática, em que medida necessitamos de outros processos, como os literários, cinematográficos, musicais, visuais, científicos, filosóficos? (CORAZZA, 2013).

Destarte, queremos sinalizar que, sim, criamos didáticas e modos de pensar em projetos/planejamentos de ensino – ou, para dizer de outro modo, apostamos com Corazza (1997, p. 121) que “a ação pedagógica é uma forma de política cultural, exigindo por isto uma intervenção intencional que é, sem dúvida, de ordem ética”. Assim, a intencionalidade de que nos fala a autora diz respeito ao planejamento comprometido que fazemos de nossas práticas educativas/projetos de ensino. É por meio desse tipo muito específico de “textualidade” (CORAZZA, 1997, p. 122), enquanto “uma forma contra-hegemônica de pedagogia por meio da qual selecionamos e organizamos objetos de estudo, experiências, linguagens, práticas, [...] narrativas, relações sociais [...]” (idem), que teríamos condições de, “intencionalmente, antagonizar com o currículo ‘oficial’ e com o discurso único aprovado” (idem).

Trata-se de entender nossos projetos/planejamentos de ensino “não como uma forma tecnicista e instrumental de organizar conteúdos, objetivos, atividades, recursos, avaliação” (CORAZZA, 1997, p. 122), mas, de um modo mais ampliado, “como um outro texto pedagógico, distinto e antagônico àquele vigente no campo educacional” (idem).

Textualidade essa que constitui uma outra política das culturas, das vozes e das experiências de professores e alunos, por isto, rival da política atual. Planejar o ensino como uma prática textual-política deliberada para produzir diferentes tipos de significações, de conhecimentos, de identidades, de formas específicas de aprender e ensinar (CORAZZA, 1997, p. 122).

Dito isso, de agora em diante, concentrar-nos-emos neste texto a elucidar algumas das concepções de educação das Artes Visuais com as quais temos trabalhado junto de nossas estagiárias e de nossos estagiários, para propor maneiras de, aliando-nos a outros autores e a duas produções artísticas, desdobrar essa nossa ‘aposta’ nos projetos/planejamentos de ensino enquanto textualidades que inauguram um espaço/tempo de resistência aos currículos oficiais, tais como a BNCC. Não se trata de uma mera recusa, mas de um posicionar-se, de um positivar

a ação, escolhendo o movimento à paralisia. Trata-se de afirmar a vida em detrimento da morte, bem como a ideia de que “propor um planejamento é produzir uma visão política e um espaço de luta cultural” (CORAZZA, 1997, p. 124).

Aposta/ensaio 1: Do projeto pensado aos *projetos a pensar* – planejamentos de ensino em educação das artes visuais

Azevedo (2018) afirma, a partir de seus estudos sobre o educador francês Fernand Deligny (1913–1996) e de sua experiência com formação de profissionais da área da saúde, que o lugar que as profissões ocupam “[...] no que se refere a seu *fazer*, envolve sempre uma finalidade, o que [...] responde a uma ideia generalista da atuação específica considerando as situações a partir de um viés universalizante” (AZEVEDO, 2018, p. 164). No contraponto dessa ideia, a autora propõe que “há possibilidades para um *agir*, que não é realizado *para alguma coisa*, mas apenas afirma um modo de viver um encontro” (idem). Nesse sentido, o agir (em si, sem necessidade de uma finalidade prevista) desperta possibilidades de encontros inusitados (com pessoas, coisas, matérias e materialidades, conteúdos, imagens, sons, presenças, entre outros elementos) e se impõe ao que Deligny (2015) chama de “projeto pensado”, ou excesso “de todo *para*” (DELIGNY, 2018, p. 25).

Embora o planejamento de ações que orientamos que nossas estagiárias e nossos estagiários produzam para a realização de seus estágios de docência obrigatórios também leve, em alguns casos, a nomenclatura de ‘projeto’, entendemos que é de outra natureza o tipo de projeto do qual tratamos e que incentivamos as acadêmicas e os acadêmicos a confeccionarem. Não se trata de um “projeto pensado”, ao modo do que critica Deligny, mas de *projetos a pensar*. Projetos que dão a pensar, que convidam ao pensamento. Projetos que comportem “um *agir* sem finalidade, sem a necessidade de conquistar um resultado para o trabalho” (AZEVEDO, 2018, p. 164).

Referindo-se ainda a Deligny, Azevedo (idem) pontua que ousar essa virada entre projeto pensado e agir requer ensaiar “[...] uma tentativa que envolve *deixar de fazer algo por alguém* e se tornar uma *presença próxima* – para utilizar a expressão criada por este autor ao se referir aos cuidadores de crianças autistas”.

Nesse sentido, compreendemos que sempre podemos arranjar um projeto/planejamento de ensino de tal modo que ele não restrinja finalidades, mas que se abra a movimentos imprevistos. Nesse sentido, os elementos que selecionamos e organizamos em um

projeto/planejamento de ensino, antes de denotar ‘competências’ e ‘habilidades’ a serem transmitidas aos estudantes e por eles desenvolvidas, funcionariam mais como margens porosas de territórios ainda por se criarem.

Do modo como temos trabalhado com nossas acadêmicas e nossos acadêmicos, um projeto/planejamento de ensino em educação das Artes Visuais está sempre vinculado à criação e à pesquisa, de maneira que, “para educar, pesquisamos, procurando e criando [...]” (CORAZZA, 2013, p. 97). A arte, nesse sentido, não ocupa apenas o lugar de tema e/ou conteúdo a ser ensinado, mas é a própria postura assumida no momento de inventar um projeto/planejamento, um conjunto de aulas, de atividades, de materiais e de maneiras de convidar à multiplicidade de aprendizagens concernentes às Artes Visuais.

Não que um professor se torne um artista, nem que um pedagogo se assemelhe a um artista, tampouco que um educador seja análogo a um artista, ou vice-versa, já que o devir não é metáfora simbólica; mas, sim, que o educador, o professor, o pedagogo e o artista invocam uma zona objetiva de indeterminação e incerteza, comum e indiscernível; na qual não se pode dizer onde passam as fronteiras de uns e de outros (CORAZZA, 2013, p. 26).

Os projetos/planejamentos de ensino, assim, sempre se iniciam por uma temática em forma de questionamento, uma pergunta mobilizadora, aberta, que se estende a infindáveis redes de relações possíveis de desdobramento e de contaminação com outros saberes, outros campos, outras perguntas, inclusive. É esse questionamento, melhor dizendo, essa problemática, que possibilita que um fio invisível atravesse todas as aulas que compõem um projeto de ensino, sustentando-o e, principalmente, não permitindo que ele se torne uma coleção desconexa de atividades e aulas sem relação umas com as outras.

A temática surge sempre da observação e da convivência *in loco* com as turmas para as quais os projetos de ensino se destinam. Nessa perspectiva, um projeto de ensino possui sempre uma autoria ou uma assinatura difusa, pulverizada. Não é, portanto, a criação de uma mente pré-existente (o professor) que daria algo (aulas) a alguém (os alunos). É mais uma trama ou teia composta por muitas vozes, faces, desejos, afetos.

De acordo com Mossi (2016), as quatro dimensões para a criação de projetos/planejamentos de ensino em educação das artes visuais seriam: 1) *conhecer/mapear fenômenos visuais e artísticos nas histórias da arte/imagem e na contemporaneidade*; 2) *interpretar/experimentar visualidades (artísticas ou não), isoladamente ou em articulação umas com as outras, incentivando posturas críticas*; 3) *produzir/manipular materialidades e meios artísticos*; 4) *ampliar possibilidades e horizontes (dimensão transversal)*. Tais

dimensões, por sua vez, funcionam como maneiras que o professor encontra, junto com os seus estudantes, de desdobrar o tema (o questionamento) de ensino/pesquisa em experiências de ensino/aprendizagem, fazendo uso de diversas estratégias e recursos. Funcionam como territórios que se arranjam lado a lado e que jamais se cristalizam. Ao contrário, atravessam-se, sobrepõem-se e se justapõem ao longo de um projeto de ensino de modo que as

[...] dimensões não ocorrem necessariamente de modo hierárquico, e sim de modo horizontal, prevendo voltas, recombinações, quebras, caminhos bifurcados, dentre outras ações, de acordo com os retornos das avaliações (dimensão transversal 4), as quais problematizam e colocam em suspenso constantemente as experiências de aprendizagem desenvolvidas no decorrer de um projeto de ensino (MOSSI, 2016, p. 144).

Podemos observar que a noção de “imagem” toma um lugar, senão central, ao menos de grande importância nas dimensões apresentadas, entendendo que é a partir delas, “sejam elas mapeadas, pensadas ou produzidas por professores e estudantes, que outras transversalidades são viáveis de serem ensinadas/aprendidas” (MOSSI, 2016, p. 145).

Na dimensão 1, portanto, encontramos a proposição de ‘conhecer’ e ‘mapear’ fenômenos visuais e artísticos – por parte de professores/estagiários e de seus estudantes para os quais os projetos de ensino se destinam –, apostando na relação entre esses fenômenos (mais do que neles isolados) e possibilitando que sejam cartografados seus mecanismos e contextos de circulação e de visualização, para além de sua produção. Dito de outro modo, para essa dimensão importa menos quem produziu certas imagens, ou conjunto de imagens, e mais como essas imagens e esses conjuntos são visualizados, pensados, relacionados, re combinados, tensionados, sobrepostos e justapostos. Essas e tantas outras são as operações utilizadas para se ‘conhecerem’ e se ‘mapear’ os fenômenos em questão, compreendendo que tais cartografias levam em conta uma paisagem sempre em movimento, nunca fixa ou pré-existente.

Na dimensão 2, de modo articulado à dimensão 1, importam menos as histórias pessoais e individuais de seus produtores e mais que outras narrativas, indagações e propostas de criação os fenômenos visuais e artísticos podem convidar a pensar. Contudo, expandindo um pouco mais essa primeira dimensão, aqui estão em jogo também os processos de subjetivação e os posicionamentos para os quais os indivíduos que se relacionam com esses fenômenos são convocados, fazendo uso das operações descritas anteriormente. Obviamente, qualquer tipo de tentativa de ‘leitura’ formal, restrita “aos elementos estilísticos estruturais do campo visual (pontos, linhas, planos, cores, texturas, ritmos, direções, etc.)” (MOSSI, 2016, p. 146) não é suficiente, sendo necessário ampliar o “regime de sentidos [...] gerados pelas imagens” (idem).

Na dimensão 3, ganham destaque as experimentações possíveis com e a partir das imagens, tanto na direção de produzi-las fazendo uso da diversidade de materialidades, técnicas, procedimentos e processos disponíveis na atualidade, como na direção de se apropriar das imagens já existentes para recriá-las. Aqui, o que está em primeiro plano não é necessariamente o acabamento formal, tampouco esses fazeres experimentados como se fossem o fim ou a coroação de um processo, mas a possibilidade de investi-los de outras camadas de sentidos, ampliando, inclusive, a noção de ‘imagem’ que parece já não se restringir ao ‘visível’ ou ao ‘visual’: “o que seria uma imagem sonora, por exemplo, uma imagem mental ou arranjos de palavras como disparadores de imagens?” (MOSSI, 2016, p. 147).

Finalmente, a dimensão 4, segundo o autor, é uma “potência transversal às outras três” dimensões, na medida em que “atravessa os processos concernentes a todas elas” e onde “se sistematizam os saberes produzidos ao longo das experiências de aprendizagem [...] abrindo novas questões e provocações para futuras atividades e/ou projetos” (MOSSI, 2016, p. 147). Longe de ser um fim, essa dimensão é mais uma parada, um pouso, um respiro – a oportunidade de olhar para o que vem sendo feito em cada etapa, em cada proposição, e reconsiderar os direcionamentos do processo, nunca perdendo de vista o tema geral que deu origem ao projeto/planejamento de ensino.

Com base no trabalho de orientação para a criação de projetos/planejamentos de ensino que temos desenvolvido junto às estagiárias e aos estagiários, uma das principais ampliações que consideramos importante propor às dimensões apontadas se refere a descentralizar os fenômenos visuais e artísticos da formulação dos objetos de estudo e pesquisa de cada uma delas. O que temos observado é que não necessariamente são esses os fenômenos que ganham um primeiro plano na elaboração dos projetos de ensino por parte das acadêmicas e dos acadêmicos.

Um exemplo, dentre muitos que poderíamos aqui relatar, é o de uma estagiária que, ao criar as atividades de seu projeto intitulado “*A criação de si como prática artística no ensino da arte*”, propõe em sua primeira aula a construção de uma horta coletiva no pátio da escola⁸. A horta serviu como um momento para ela se integrar aos estudantes, sondar seus interesses e vinculá-los aos dela. No decorrer dos encontros, uma outra atividade por ela proposta em uma das turmas, que tomou quase todo o semestre, foi a de “*sonhar o sonho do outro*”, em que cada estudante teve a oportunidade de escrever um sonho em um papel e trocá-lo com um colega.

⁸ O referido projeto é de autoria de Marina de Moraes Taffarel e centrou-se no que ela chamou de “metodologia do mutirão” (nas palavras da estagiária, “quando muitas pessoas se unem para fazer algo juntas”).

No intuito de tornar aquele sonho possível, ainda que de maneira simbólica, cada estudante preparou um presente para o colega que havia lhe revelado o sonho, tendo como mote uma produção artística em torno daquele desejo.

Embora possamos observar as quatro dimensões anteriormente descritas sendo operadas nesse exemplo, não é necessariamente de fenômenos visuais e artísticos que estamos falando, ao menos se considerarmos esses fenômenos como algo produzido necessariamente por conhecidos artistas pertencentes ao *mainstream* do sistema das artes. Falamos, sim, de uma dimensão da arte que atravessa o cotidiano, de “grandes e pequenas invenções” que “permeiam o conhecimento, atravessando subjetividades e domínios cognitivos” (KASTRUP, 2016, p. 3).

Trata-se de outras imagens que circulam por essa prática (os sonhos dos estudantes, os presentes produzidos para os colegas, a própria horta construída coletivamente na primeira aula) e que, portanto, requerem outras estratégias para se conhecê-las/mapeá-las (dimensão 1); outros modos de interpretação/experimentação (dimensão 2); outras formas de produção/manipulação (dimensão 3); outras conduções nos processos de ampliação de possibilidades e horizontes (dimensão 4), visto que não se trata tanto de retornar a um ‘tema’ de trabalho, mas, sobretudo, de manter viva uma pergunta: como a educação das Artes Visuais pode pautar outras formas de cuidado (conosco, com o mundo, com os outros), como pode nos mobilizar na direção de inventarmos outras formas de nos relacionarmos com os conhecimentos já produzidos e com os tantos outros ainda por produzir?

Aposta/ensaio 2: Práticas de revezamento

Oliveira *et al.* (2018) relatam experiências com a orientação para a criação de projetos/planejamentos de ensino e de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) em Licenciatura em Artes Visuais, bem como com a produção de Dissertações e Teses em sua universidade, instâncias estas de ensino/pesquisa que revezam teoria e prática.

Desse modo, não se pensa a teoria e a prática como representação ou decalque uma da outra; teoria e prática acontecem no fluxo de um revezamento que potencializa, que faz tomar fôlego, uma e outra (OLIVEIRA *et al.*, 2018, p. 95).

A partir dessa referência anunciada e, claro, especialmente da ideia de uma alternância entre teoria e prática, retornamos à afirmação, já presente no início deste texto, de que ensino e pesquisa são instâncias inseparáveis. A docência, como “prática que está conectada à pesquisa”, é pela própria pesquisa arejada e revitalizada (OLIVEIRA *et al.*, 2018, p. 103).

Desse modo, podemos afirmar que, compactuando com a tarefa de criar projetos/planejamentos de ensino que vinculem ensino e pesquisa, estamos também entrelaçando dimensões de teoria e prática. Entendemos que nas ações de mapear/conhecer, interpretar/experimentar, produzir/manipular e ampliar possibilidades, há infinitas redes teóricas que sustentam práticas diversas; por sua vez, práticas que rearranjam teorias, produzindo e não apenas reproduzindo conhecimentos.

O ambiente escolar e o momento específico do estágio, nesse sentido, são pensados como potentes laboratórios de experimentação e ensaio de formas singulares de docência. Mais do que lugares onde se aprenderia ‘como é que se faz’, mais do que lugares para conhecer ‘o jeito certo de fazer’, são por nós compreendidos como zonas abertas para a indagação e para a errância (DELIGNY, 2018). Errância como caminho que não possui um ponto único de saída, tampouco um ponto único de chegada, como trajeto ainda não trilhado e, por isso, repleto de fragilidades e entraves, como linha descontínua, quebradiça, circular, multifacetada.

Interessa-nos aqui, portanto, de que maneira os projetos/planejamentos de ensino podem servir não como moldes, fôrmas ou modelos, mas como zonas fluidas e circunstanciais, prenes de virtualidades que só podem ser atualizadas em ação, quando entram no que se poderia chamar de *ecossistemas* ou *sistemas vivos* (a experiência de estágio, a escola, a sala de aula, a turma) e que assim crescem para todos os lados, em muitas sentidos e direções, conforme forem nutridos e cuidados.

Aposta/ensaio 3: Sustentar um campo de experimentações vivas

De modo a nos encaminharmos para a finalização desta escrita, interessa-nos aqui a afirmação de Virgínia Kastrup (2009, s/d, s/p) de que a arte nos direciona na invenção de outras políticas cognitivas, ou seja, outros modos de nos relacionarmos com as coisas, conosco e com o próprio conhecimento, e que, assim, ensinar/aprender arte, para além de trabalhar com informações sobre arte, é criar condições para que a experiência com arte possa acontecer, é abrir uma arena de problematizações que tem como único pressuposto justamente que nada está posto, que tudo (nós e o mundo como um todo) está por se fazer todos os dias. Nesse sentido, parece-nos produtora aproximar essas afirmações daquilo que propõe Stela Barbieri em sua obra-oficina, apresentada entre 2014 e 2015, chamada *Projeto Lugares*.

Apresentada em três sedes diferentes do Sesc São Paulo, *Lugares* oferece diferentes ambientes, estímulos, materiais e disparadores, como um potente dispositivo estético (LOPONTE, 2017) e de criação, em que os expectadores são convidados a interagirem com os

espaços, com os corpos de outros participantes e com o seu próprio, ativando e atualizando memórias, experimentando ações simples do cotidiano, vivenciando práticas e processos que se desvirtuam da corrente lógica produtivista que assola o dia a dia da nossa sociedade contemporânea, pelo menos em seu segmento urbano. São eles: *Lugar para ler; Lugar para desenhar (Sesc Belenzinho); Lugar de combinações líquidas; Lugar para criar espaços (Sesc Santana) e Lugar para semear (Sesc Bom Retiro)*.

Obviamente, conhecendo as realidades das escolas públicas do País, sabemos que transformar, reformar ou propor quaisquer alterações, mesmo que ínfimas, em seus espaços arquitetônicos, se torna sempre, no mínimo, custoso. Contudo, não é necessariamente com essa intenção, de ‘copiar’ o trabalho da artista transpondo-o para o espaço escolar, que tal obra nos leva a pensar nos projetos/planejamentos de ensino criados por nossas estagiárias e nossos estagiários como produção de um espaço/tempo de resistência às grandes políticas públicas e/ou aos grandes currículos, como é o caso da BNCC.

Lugares auxilia-nos a indagar: como podemos propor um projeto/planejamento de ensino repleto de ‘lugares’? – lugares estes que descentralizem a figura de um professor que ensina a um grupo de estudantes que aprendem e que ficam restritos aos estímulos unicamente desse docente. Como a produção de circunstâncias que possibilitem experiências únicas, singulares, que gerem aprendizagens imprevisíveis, pode tomar um primeiro plano na criação de projetos/planejamentos de ensino, antes de uma lista infindável de conteúdos, de competências e de habilidades? Experiências que podem ocorrer na relação com outras pessoas (os colegas e o professor, por exemplo), mas também com coisas, conteúdos, materialidades. Projetos/planejamentos de ensino que transitem com e a partir da arte não somente como área de conhecimento a ser ensinada, mas como modo de formulação de pensamentos em ação, pensamentos inseparáveis do corpo.

Do mesmo modo, o conjunto de obras da artista canadense Aganetha Dyck, que produz sua obra em colaboração com abelhas, convoca-nos a pensar tais indagações. Ela introduz em colmeias objetos como bibelôs de porcelana quebrados ou desgastados, comprados em mercados de pulgas. Para estimular a ação das abelhas, ela espalha cera, mel e própolis nas peças de porcelana. Com o tempo, as abelhas vão ‘remendando’ as peças, completando os vazios e, de certa forma, esculpindo uma curiosa combinação entre natural e artificial. Assim, ela nos instiga ao seguinte pensamento: como olhar para projetos e planejamentos de ensino com estranhamento, atentos às perguntas que eles disparam? Atentos ao que pode mantê-los vivos no presente? Como fazer um projeto/planejamento existir, atravessado por forças vivas,

no lugar de ser apenas memorizado? Como criar espaços de experimentação, a partir de funções científicas, de conceitos filosóficos, de *perceptos* e *afetos* artísticos, extraídos de obras já realizadas, que outros autores criaram, em outros planos, tempos, espaços e línguas? (CORAZZA, 2013).

Trata-se de pensar o ensino da arte mais como sustentação de um campo de experimentação, de algo orgânico e vivo, do que como um lugar onde se ensinam e se aprendem conteúdos, saberes e informações estanques.

Nosso intuito, da metade para o fim deste texto, foi o de sistematizar um pouco dos nossos ensaios com as professoras e os professores de artes visuais em formação inicial que orientamos em seus estágios de docência obrigatórios, paralelamente à aprovação e publicação da BNCC, política pública que visivelmente coloca em xeque algumas das conquistas angariadas nos últimos anos para o ensino da arte. O que exploramos neste texto foram formas de ensinar/aprender Artes Visuais, formas de nos relacionarmos com elas e de as utilizarmos como um espaço – ou um lugar, um campo de experimentações vivas, para fazer referência mais uma vez às obras de Barbieri e de Dyck – onde outros mundos e outros sentidos e sensações são possíveis, fora de certa lógica fabril e utilitarista do conhecimento. Mais uma vez, afirmamos que nossa aposta, enquanto resistência aos possíveis desmontes que nos assolam em prol de modos de fazer educação dos quais discordamos, está em nos comprometermos com a missão ética e estética de planejar, de reescrever e sobrescrever documentos normativos, infiltrando neles outras intensidades, subvertendo-os.

Referências

AZEVEDO, A. B. de. **Traços de uma experiência de pesquisa e formação acadêmica:** fazer do projeto pensado um agir. Cadernos Deligny, v. 1, n. 1, 2018, p. 153-174.

BARBIERI, S. **Projeto Lugares** (2014–2015). Disponível em: <http://www.stelabarbieri.com.br/>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 abr. 2019.

CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo:** questões atuais. Campinas: Papyrus, 1997, p. 103-143.

CORAZZA, S. M. **Base Nacional Comum Curricular**: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim. In: Revista Educação (Porto Alegre), v.39, n. esp. (supl.), 2016, p. 135-144.

CORAZZA, S. M. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS, Doisa, 2013.

DELIGNY, F. **O aracniano e outros textos**. Tradução de Lara Christina de Malimpensa. São Paulo: n-1 edições, 2018.

DYCK, A. Obras sem título. Disponível em:
https://samizdatpress.typepad.com/hal_magazine_issue_nine1/portfolio-by-aganetha-dyck-16.html. Acesso em: 15 abr. 2019.

KASTRUP, V. **A aprendizagem inventiva** [arquivo de vídeo], 2009. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=Sz7-cLdgsVk>. Acesso em: 15 abr. 2019.

KASTRUP, V. **Educação e invenção em tempos de incerteza**. In: VOLZ, J.; PRATES, V. (Orgs.). Incerteza viva: processos artísticos e pedagógicos – 32ª Bienal de São Paulo. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2016, p. 1-5.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

LOPONTE, L. G. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 22, 2017, p. 429-452.

MOSSI, C. P. Notas disparadoras para a criação de projetos de ensino em educação das artes visuais. **Cadernos de pesquisa**: pensamento educacional, v. 11, n. 29, 2016, p. 133-150.

OLIVEIRA, M. O. de et al. **Revezamentos entre teoria e prática**: movimentos que acionam outros modos de pensar o ensino da arte. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 31, n. 1, 2018, p. 94-107.

ZABALA, A. A aprendizagem dos conteúdos segundo sua tipologia. In: ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.