

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

ALESSANDRA OLIVEIRA TELES

**EXPERIÊNCIAS NARRATIVAS, TRAJETÓRIA DE VIDA E FEMINISMOS:
REFLEXÕES PARA SABER/FAZER/PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ARTES VISUAIS**

MACAPÁ-AP

2022

ALESSANDRA OLIVEIRA TELES

**EXPERIÊNCIAS NARRATIVAS, TRAJETÓRIA DE VIDA E FEMINISMOS:
REFLEXÕES PARA SABER/FAZER/PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ARTES VISUAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal do Amapá, como requisito parcial para a obtenção do título de graduado em Artes Visuais.

Orientador: Prof.^a Dr^a Silvia Marques Costa.

MACAPÁ-AP

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá
Jamile da Conceição da Silva -CRB-2/1010

T269e Teles, Alessandra Oliveira
Experiências narrativas, trajetória de vida e feminismos: reflexões para saber/fazer/práticas educativas em artes visuais / Alessandra Oliveira Teles. – 2022.
1 recurso eletrônico. 76 folhas.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Artes Visuais) – Campus Marco Zero, Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Curso de Artes Visuais, Macapá, 2022.

Orientadora: Professora Doutora Silvia Marques

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF)

Inclui referências.

1. Artes – Ensino e estudo. 2. Feminismo. 3. Narrativas. 4. Performance. I. Marques, Silvia, orientadora. II. Título.

Classificação Decimal de Dewey, 22 edição, 707

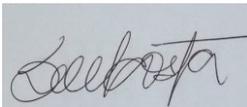
TELES, Alessandra Oliveira. **Experiências narrativas, trajetória de vida e feminismos: reflexões para saber/fazer/práticas educativas em artes visuais.** Orientadora: Silvia Marques. 2022. 76 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Artes Visuais) – Campus Marco Zero, Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Curso de Artes Visuais, Macapá, 2022.

ALESSANDRA OLIVEIRA TELES

**EXPERIÊNCIAS NARRATIVAS, TRAJETÓRIA DE VIDA E FEMINISMOS:
REFLEXÕES PARA SABER/FAZER/PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ARTES
VISUAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal do Amapá,
como requisito parcial para a obtenção do título de graduado em Artes Visuais.

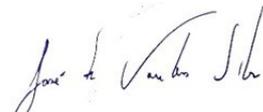
BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Silvia Marques (CAV/DEPLA/UNIFAP)



Prof.ª ESP. Marília Navegante



Prof.º M. José Vasconcelos (CAV/DEPLA/UNIFAP)

Macapá, 12 de julho de 2022.

**A todos que enxergam nas miudezas
potência para viver.**

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora/amiga/professora Silvia, por toda paciência, amor e cuidado comigo e com a pesquisa. Poder celebrar a vida com você é como descobrir um novo mundo todos os dias.

À minha amiga e professora do estágio, Marília. Agradeço pelo acolhimento, pela oportunidade de poder compartilhar a sala de aula com você, de ter me dado um presente que ficará eternizado na minha memória: poder ver o amor na prática do ensino.

À minha amiga Danny. Agradeço pelos momentos, pelas risadas, pela paciência e por todo conhecimento dividido no estágio. Foi um prazer te ter ao meu lado durante nossos dias “professorando”.

Às estagiárias Esthefany, Leiticia, Gabriela e Leticia. Agradeço por compartilharem suas percepções comigo e ajudarem na construção da pesquisa.

Aos alunos da Escola Estadual Maria do Carmo Viana dos Anjos. Agradeço do fundo do meu coração por todo conhecimento, risadas, brincadeiras, experiências e amor que me proporcionaram. Sem vocês, essa pesquisa nunca teria sido realizada. Sem vocês, nunca teria descoberto o caminho para uma vida amorosa. Sem vocês, jamais teria descoberto a potência de ser chamada de “professora”.

Às mulheres da minha vida, Maria Suely, Militana, Ana Shyrlei e Sheyla, por me criarem e me guiarem sempre no caminho do amor e da bondade. Sem o apoio de vocês para alcançar meus objetivos, não seria possível chegar até aqui.

Aos meus amigos Jhon Lucas e Alícia Manuela. Por me lembrarem de acreditar em mim quando eu estava cansada demais para enxergar.

Ao meu amigo Lucas, por me acompanhar durante a escrita e por me acolher nos momentos de choro. Com você e sua família encontrei conforto nos dias mais difíceis em que acreditei não ser capaz de escrever a pesquisa.

Ao meu amigo Ricardo, por seus vários ensinamentos sobre o amor, por todas as conversas, risadas e por todo apoio com a pesquisa.

Agradeço a todos que de alguma forma contribuíram com minha caminhada tanto pessoal, quanto acadêmica. Cada mão estendida me trouxe até aqui.

*Eu não me vejo na palavra fêmea, alvo de caça
conformada, vítima. Prefiro queimar o mapa, traçar de
novo a estrada, ver cores nas cinzas e a vida reinventar.
(Triste, Louca ou Má - Canção de Francisco, el Hombre)*

RESUMO

A partir de uma trajetória de vida com mulheres, experiências pessoais e uma visão de vida feminista, a pesquisa buscou entender como a feminização cultural, subsidiada por uma ética amorosa segundo bell hooks, contribuiu para um ensino de arte menos elitista e eurocêntrico. De forma geral, ao analisar contextos pessoais e coletivos, se investigou como experiências/vivências a partir de uma narrativa pessoal pode auxiliar para saber/fazer/práticas para o ensino de arte. Especificamente, a pesquisa procurou compreender a importância desses processos, investigou como essa vertente contribuiu para a criação de metodologias pedagógicas práticas e analisou como o amor, o ensino humanizado e o feminismo constroem pontes para a desierarquização dos espaços-sala-de-aula. Além disso, a partir de uma epistemologia feminista/amorosa/científica, se buscou desapropriar a produção de dados da pesquisa de uma ciência positivista, e, priorizou qualitativamente, através de uma observação participante, a necessidade de se preservar o conhecimento pelo sensorial/sensível.

Palavras-chave: Experiência Narrativa, Amor, Feminismo, Ensino de arte, Aulas performáticas.

ABSTRACT

From a life trajectory with women, personal experiences and a feminist point of view, the research sought to understand how the cultural feminization, subsidized by a love ethic according to bell hooks (sic), has contributed to a less elitist and eurocentric art education. In general, when analyzing personal and collective contexts, it was investigated how life experiences from a personal narrative can help with knowledge/doings/practices to the art education. Specifically, the research has aimed to understand the importance of those processes, investigated how this strand contributed to the creation of practical pedagogical methodologies and analyzed how love, humanized teaching and feminism has been building bridges to the de-hierarchization in the classrooms. Besides that, from a feminist/loving /scientific epistemology, it was sought to expropriate the production of research data from a positivist science, and, it was qualitatively prioritized, from a participative observation, the need to preserve knowledge through the sensorial/sensitive.

Keywords: Narrative Experience, Love, Feminism, Art Teaching, Performatic Classes.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1–1ª experiência do estágio I.....	28
Imagem 2– Aula no gramado	29
Imagem 3– Aula no chão da sala.....	29
Imagem 4– Aula no refeitório	30
Imagem 5–Sala utilizada como espaço de aula que foi transformada em um pequeno museu cronológico de movimentos artísticos feitos pela professora Marília, estagiárias e alunos	30
Imagem 6 – Estruturas em diferentes áreas da escola	33
Imagem 7 – Objeto produzido no Estágio II	37
Imagem 8 – Converso sobre qualquer coisa.....	42
.....	42
Imagem 9 – Sthefany, Leiticia, Letícia, Franciane, Alessandra e Marília	43
Imagem 10 – Aula na área de lazer e pracinha interna, exposição de fotografias dos alunos..	45
.....	45
Imagem 11 – Um teste.....	46
Imagem 12 – Vinicius (esq.), e acervo pessoal (dir.)	47
Imagem 13– Dia da exposição dos trabalhos dos alunos	48
Imagem 14–Nosso registro, nossa experiência.....	50
Imagem 15 –Fotografias de modelos de esculturas em argila.....	51
Imagem 16– Preparando argila para criar releituras de esculturas conhecidas	51
Imagem 17 – Produzindo as esculturas, após as instruções	53
Imagem 18 – Argila Descansando.....	54
Imagem 19 – Modelando argila.....	55
Imagem 20 – Sentir Ideias	57
Imagem 21 –Preparação do artefato. Inauguração da Expo-Fruir: Celebrar a Presença.....	59
Imagem 22 –Conexão. Alunos do 8A e 8B do ensino fundamental.....	61
Construindo o artefato coletivamente.....	61
Imagem 23 – Bordado. Alunos do 8A e 8B recebendo as instruções do bordado e colocando a atividade em prática. Acervo coletivo da exposição.	62
Imagem 24 – Bordando em grupo. Alunos do 8A e 8B experimentando. Expo-Fruir: celebrar a presença	63
Imagem 25 – Registro da finalização da visita na Expo-Fruir.	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EEMCVA – Escola Estadual Maria do Carmo Viana dos Anjos

UNIFAP – Universidade Federal do Amapá

UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

IMAZON – Instituto do homem e meio ambiente da Amazônia

EAD – Ensino à distância

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
CONVITE I – EXPERIÊNCIAS UM TOQUE DE... ..	18
1.1 EXPERIÊNCIA PESSOAL COM AS MULHERES E A DINÂMICA FEMININA DO AFETO	18
1.2 ÉTICA AMOROSA, EPISTEMOLOGIA FEMINISTA E CIÊNCIA: FEMINIZANDO AS CONSTRUÇÕES.....	21
1.3 AFETIVIDADE E A PRÁTICA DOCENTE: COMENTÁRIOS INTRODUTÓRIOS	25
CONVITE II – FEMINISMO E O ENSINO DE ARTE NA ESCOLA	32
2.1. ESCOLA ESTADUAL MARIA DO CARMO VIANA DOS ANJOS: QUANDO A ESCOLA É LOCAL DE SENTIR.....	32
2.2 IMAGEM E CORPO: CONSTRUÇÃO DE VISUALIDADES COTIDIANAS E AULAS PERFORMÁTICAS	35
2.3 FEMINISMO, AFETO E SALA DE AULA NA PRÁTICA.....	43
CONVITE III – UM ENCONTRO COM EXPERIÊNCIAS DE MULHERES... ..	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS	74

APRESENTAÇÃO

Quando decidi iniciar o trabalho de conclusão de curso pensei em diversos temas que poderia utilizar, mas nenhum deles me representou. Porém, foi no momento em que comecei a me enxergar e considerar os acontecimentos à minha volta como válidos e formadores do que sou que pude traçar um novo caminho para iniciar a pesquisa. Desse modo, refleti sobre a importância das minhas experiências e vivências como mulher para a construção da profissional que serei. Nesse sentido o título da investigação: **EXPERIÊNCIAS NARRATIVAS, TRAJETÓRIA DE VIDA E FEMINISMOS: REFLEXÕES PARA SABER/FAZER/PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ARTES VISUAIS** foi um Trabalho de Conclusão de Curso realizado na Universidade Federal do Amapá no Curso de licenciatura em Artes Visuais que reflete, sintetiza esse processo ininterrupto, contínuo e apaixonante do tornar-se docente.

Que espaço e lugar está pesquisadora, com suas experiências, vivências e construções através de si e de outras mulheres/professoras pode envolver-se com a educação formal em artes visuais possibilitando outras percepções de arte, de ensino e de aprender?

Pensando nisso, recordo logo no primeiro dia de aula da 5^o série em que tudo era novo, professores para cada disciplina, a responsabilidade dobrada para estudar e passar de ano e a criação de laços com os professores. Muitos deles tiveram grande importância e peso para a minha formação, mas não consigo lembrar de nenhum grande momento com a matéria de artes.

As lembranças que tenho das aulas no fundamental são de quando desenhávamos ou líamos inúmeros textos. A professora que mais recordo dessa fase, incansavelmente passava apostilas, didática que ela considerava ser a mais apropriada, mas que na verdade não fugia de nenhum padrão já preestabelecido de uma educação formalista e até estética do ensino.

Com a chegada do ensino médio, especificamente o terceiro ano, troquei de professora e pude desenvolver outra visão de mundo e aprendizado. Nas aulas ela abordava questões sociais, levando em consideração algumas de nossas experiências e promovia interações com toda a escola, fazendo uma junção de todas as artes (desenho, música, dança, poesia, etc.) e muitos desses eventos ajudavam nos nossos processos de criação e expressão.

Havia outro lado da matéria de arte que eu não conhecia e pude começar a despertar para a importância dos movimentos artísticos e da arte na vida cotidiana. Outra professora que também marcou e de certa forma me influenciou a escolher o curso de artes visuais foi a do cursinho, quando eu estudava para o ENEM e pude ter o prazer de assistir às aulas dela. O que mais me incentivou nessa última professora, que fecha o ciclo do ensino médio, foi o jeito descomplicado que inseriu o que ensinava no cursinho para a vida cotidiana e de como podia fazer o aprender ser divertido. Sentia o amor com que ela ensina.

No entanto, mesmo o contato com um ensino de arte não tão formalista, não foi suficiente para despertar as sensibilidades e enxergar a sensorialidade que as artes visuais realmente oferecem, isso estava além da sala de aula do fundamental e médio da educação básica que tive. Só quando cursei a matéria de Fundamentos e Práticas para o ensino de arte II e III que pude construir uma nova percepção do curso e da arte.

O contato com a professora Silvia Marques foi um divisor de águas. Treinar a percepção, produzir imagem, pensar imagem, a subjetividade e a prática docente nas Artes Visuais, começou aos poucos a abrir meu leque de possibilidades dentro do curso. Porém, não só essa contribuição foi de extrema importância para me instruir a um novo caminho, outras experiências, como também o estágio supervisionado e o encontro com a professora Marília Navegante.

Realizei o estágio supervisionado I, o qual executei presencialmente na escola Maria do Carmo Viana dos Anjos, onde a professora Marília atualmente trabalha. Esse contato foi transformador. Bagunçou e reorganizou inúmeras vezes a forma como eu enxergava o ensino e a docência.

Ter a experiência de cursar presencialmente — e voluntariamente — estágio I no meio de uma pandemia foi um grande desafio. Reconfigurar a maneira de dar aula, pensar para além do que estamos acostumados a ver, reinventar os espaços-sala-de-aula. Através das nossas diversas “aulas performáticas”¹, construímos um novo ambiente. Agora a escola é lugar de sentir.

Dentro dessa perspectiva, considero o que Maria Sardelich (2006) compreende acerca de como entendemos as realidades ao nosso redor. Para a autora “entender as representações que construímos da realidade a partir de nossas

¹ Aulas performáticas é como a professora Marília denomina sua prática enquanto professora.

construções sociais, históricas e culturais é um dos passos para entendermos o que somos e o que representamos nesse mundo” (p. 11). Com isso, observando, teorizando e praticando o ensino de arte posso me ver nesse processo, através da descolonização do eu/professor, considerando que, é possível construir coletivamente uma prática educativa que efetivamente considere essas vivências como parte do processo de aprendizado.

Para isso, é necessário pensar também na descolonização do aprendizado que, por muito tempo, absorveu e enraizou tradições vindas de fora, onde:

Até 1870 pouco se contestou o modelo de ensino da arte da Academia Imperial das Belas Artes, que foi em parte utilizado pela escola secundária. Nas escolas secundárias particulares para meninos e meninas, imperava a cópia de retratos de pessoas importantes, de santos e a cópia de estampas, em geral europeias, representando paisagens desconhecidas aos nossos olhos acostumados ao meio ambiente tropical. Estas paisagens levavam os alunos a valorar esteticamente a natureza européia e depreciar a nossa pela rudeza contrastante. (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 9)

Resquícios dessa normatização de tradições europeias ainda impera na forma como apresentamos a matéria de arte na escola. Sobretudo no ensino de arte. Quando, em sala de aula, o professor apresenta/introduz o tema que será estudado, por exemplo: Arte rupestre. A utilização comum do espaço-sala-de-aula seria escrever no quadro branco, e ou apresentar slides que mostram como a arte surgiu. O repasse da história da Arte rupestre como uma informação professor-aluno é o mais comum em sala de aula. No entanto, existem outras possibilidades de ensinar que consideram outras apreensões e fruições. Embora essas possibilidades na minha vida tenham se contornado mais evidente com o contato das disciplinas de educação, a inquietação que se evidencia é: Em que condições educativas as sensorialidades, sensibilidades, imaginação podem ser utilizadas e evidenciadas dentro da sala de aula?

Entretanto, isso requer que primeiramente seja desconstruído e repensado o ato de ensinar arte na escola. Por isso, é necessário pensar e colocar em prática, dentro do espaço-sala-de-aula e uma forma efetiva para se repensar é ter em perspectiva a formação de professores em arte, sobretudo considerando outras formas de articular a produção de saberes que ressignifique nossos processos de aprendizado, e que venham discutir as interações e o ensino por outras lógicas de pensar a vida, o mundo e a existência.

Um ponto em destaque que é conflitivo para esse novo repensar o ensino de arte e que o processo de ensino e aprendizado foi articulado, e, portanto tem nas raízes desse entendimento da educação brasileira, segundo o modelo de Walter Smith; padrão de ensino Americano, introduzido por Rui Barbosa e Abílio César Pereira Borges que o foco seria o desenho e execução dele. Tudo o que era ensinado foi voltado a um molde geométrico das produções artísticas em prol de formar mão de obra para as indústrias. Esse tipo de ensino ainda deixa resquícios no imaginário educacional, pois, mesmo que muito na arte tenha se transformado, ainda está impregnado na teoria e prática educacional do dia a dia. (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 5)

Além disso, muito do que a pedagogia tradicional que esteve vividamente presente no século XIX e XX e que ainda marca no ensino de arte, nos lembram que:

Os fundamentos didáticos que sustentam esta concepção, reforçam a importância da autoridade do professor, aquele que detém o conhecimento, e se ampara no valor formativo do próprio modelo. Acredita que o processo de aquisição dos conhecimentos se dá através de elaborações puramente mentais. São práticas que não levam em conta os aspectos sensoriais e emocionais, são apartadas da vida cotidiana dos sujeitos implicados no ato educativo. (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 41-42).

Essa figuração de autoridade superior do professor perante o aluno e a introdução rígida do ensino de arte na sala de aula, reforça as tradições existentes de uma educação que já devia ter sido superada, mas que ainda atravessa o espaço-sala-de-aula e provoca o enrijecimento do aprendizado. Em contrapartida, o ensino humanizado, a participação ativa do professor e do aluno, a desierarquização do conhecimento e do espaço-sala-de-aula, a construção do ensino afetivo/feminizador dos aprendizados e a desconstrução do espaço normativo da escola — onde o aluno chega, senta na cadeira e abre o caderno —, podem reconfigurar a forma como se ensina/aprende.

Afetivizar experiências dentro e fora da escola é uma forma de trazer à tona as vivências e visualidade do nosso dia a dia para debate dentro de sala de aula, considerando a importância dessas experiências para a construção de uma visão crítica para uma visão mais ampla do que vai ser ensinado dentro da matéria de arte. Por exemplo, nas práticas do estágio a percepção crítica dos alunos evolui melhor quando levamos imagens cotidianas, falas, experiências fora da escola e

possibilitamos um diálogo aberto nos encontros. Com isso, o envolvimento, a participação e a troca são significativos.

Sendo assim, juntamente com os estudos da cultura visual, nos proporcionando pensar em uma compreensão crítica acerca do nosso papel social, do modo como enxergamos o ver e a potente visualidade do mundo que nos cerca; sendo esse um olhar crítico; nos possibilitando ferramentas para a compreensão do mundo social/cultural em que vivemos e produzimos nossas relações e significações. (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 49). Devagar, damos espaço para o retorno ao cotidiano, a reaproximação da arte com a vida.

Isso quer dizer que a ideia de performance e cultura visual podem viabilizar pontes reflexivas para o ensino de arte menos elitista, daquelas que visam a dimensão cultural de uma única cultura, seja de uma classe social, raça ou gênero que consideram aspectos valorativos meramente de cunho econômico. Assim, juntamente com o feminismo, o ponto chave da presente pesquisa, a fim de feminizar nossas trocas coletivas, seja como pesquisadora, estudante, futura professora e sempre aprendente, é alinhar-se a proposição de Margareth Rago (2002) para reconfigurar no espaço acadêmico, da escola e da vida a cultura falocêntrica para uma cultura filógina, onde:

(...) longe de pretender destronar o “rei” para colocar em seu lugar uma “rainha”, o feminismo propõe a destruição da monarquia no pensamento e nas práticas sociais, inclusive dentro de si mesmo. (RAGO, 2002, p. 17).

Dessa forma, a filoginia seria uma vertente feminista que considera outras formas de articulação para pensar e enxergar as interações entre as pessoas. Seria uma dimensão epistêmica de conviver e se relacionar com o mundo. Para Rago (2002, p. 18) seria compreender as nuances articuladas e sentidas nos modos de saber/fazer de “amor às mulheres”. Aprofundando essa ideia, a autora conclui e questiona se uma mudança de olhar com reposicionamento de pensamento, poderia dar visibilidade às sensibilidades femininas na construção da filoginia.

Portanto a ideia feminista não se trata de identificar mulheres ou homens ou uma questão de quem “comanda” quem e, sim uma soma de esforços para que, juntos, possamos pensar e recriar formas de viver, ensinar e aprender feministas, femininas. Assim, pensar e sentir a vida, a existência e à docência em arte por uma visão e uma epistemologia de mundo feminista é que busco enfatizar o aprendizado

por meio das sensorialidades e subjetividades do cotidiano para dentro da sala de aula.

Nessa perspectiva feminista considerando aprendizados pelas sensibilidades, sensorialidades e imaginações que de longe não são mensurados, e sim, intuídas e narradas, pretendo investigar: as experiências e visualidades adquiridas a partir da trajetória de vida com mulheres tendo no horizonte aprendizados potencializados para pensar, produzir e reconfigurar novas formas de habitar e mobilizar o ensino de arte na escola. Ou seja, enquanto objeto de estudo, a investigação procura as experiências, vivências e visualidades adquiridas da minha trajetória de vida, processos de aprendizado que foram constituintes e que se avivam na formação de professores no Curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá de modo que possam sinalizar outros caminhos educativos para o ensino de arte.

Com isso, vamos compreender a importância das experiências, vivências e visualidades a partir de uma trajetória de vida com mulheres. Epistemicamente segui a noção das epistemologias feministas que se atravessam pelas teorias dos estudos visuais, cultura visual e analiticamente estudos da performance. Essas três escolhas funcionaram como pontes para trazer reflexões sobre a pessoa mulher e todas as interfaces de criação da docência, seja dentro ou fora do espaço escolar.

Posso considerar que investigar esses processos relacionais, afetivos e inventivos é uma possível contribuição para o desenvolvimento de metodologias educativas/estéticas ou artísticas, formulando teorias e práticas para o ensino de arte na escola. Por fim, tentei relacionar como as experiências, vivências e visualidades a partir de uma trajetória de vida com mulheres podem humanizar, afetar e feminizar as práticas educativas em sala de aula.

No convite I, apresento uma perspectiva íntima familiar em que a construção do amor através da trajetória de vida com mulheres se transforma em uma reflexão crítica para a criação de uma metodologia amorosa/feminista para o ensino. Em que, utilizando de uma epistemologia feminista da ciência, analiso os espaços, as interações, as sensações e as trocas advindas das experiências vividas coletivamente na escola.

No convite II, apresento os espaços-sala-de-aula e mostro as dinâmicas utilizadas para compor as práticas educativas realizadas por meio de imagens e — com a cultura visual —, da performance — com as aulas performáticas —, como

instrumentos de fruição para um ensino mais humano, amoroso, coletivo, em que experiências e vivências compartilhadas são resultado da feminização cultural.

No convite III, apresento análises reflexivas acerca das inúmeras possibilidades advindas da aplicação da epistemologia feminista/amorosa, da cultura visual e da performance como eficientes para reconfigurar as formas institucionais de ensino que não consideram as sensibilidades/sensorialidades advindas de experiências femininas como metodologias válidas para o ensino de arte.

CONVITE I – EXPERIÊNCIAS UM TOQUE DE...

1.1 EXPERIÊNCIA PESSOAL COM AS MULHERES E A DINÂMICA FEMININA DO AFETO

Dentro do local de experimentações/relações com uma sociedade patriarcal/masculina, a maior parte das minhas vivências foi e continua sendo ao redor de mulheres. No social ou privado, homem ou mulher, a construção das nossas identidades atravessa a nossa mãe, nos ensinando o jogo da vida, e é pincelada por outras identidades — pai, tias(os), avós, irmãos, etc, (que também se configuram através de uma figura materna) — que reforçam a construção da nossa personalidade. Sendo “mãe” não necessariamente por questões biológicas, ou até mesmo de gênero, mas aquele que, através de seus ensinamentos nos transmite os detalhes sensíveis da experiência.

O meu maior exemplo de “mãe” é minha avó, seguido por minha bisavó. Dentro dessa cronologia de mulheres, ainda existe minha mãe e minha tia. O que aprendi, o que sou, como enxergo o eu, a comunidade que estou inserida, a vida, foi transmitido em parte por essa troca primordial com essas mulheres e depois pelo contato com meninas/meninos, mulheres/homens durante a minha trajetória de vida. Do que aprendi com elas, e de como me relaciono a partir dessa vivência com as outras pessoas, deu suporte para a minha relação com o mundo.

Minha avó, que é de onde parto para refletir sobre a construção de uma visão mais detalhista de se relacionar com o outro, é artesã há mais de 10 anos. Enquanto ela fabricava colares, pulseiras ou brincos, eu comia miçangas.

A artesanaria de fabricar peças únicas com as mãos, a atenção, o comprometimento, o manuseio delicado da peça, o acabamento dos detalhes, faz parte dela como artesã e como pessoa. Passei a vida observando a produção artesanal dela e, mais tarde, produzindo também.

Além de fabricar artesanato, eu fabricava relações. Algumas conturbadas, como com a minha mãe, que por não ter me criado, acabou se distanciando dentro da minha perspectiva de compromisso mãe/filha. Ou a minha bisavó, que não recordo muito bem, mas não tínhamos uma relação tão amorosa entre a minha infância e adolescente. Porém, outras divertidas, como a minha tia que, sendo pra

mim inúmeras vezes um símbolo de diversão e cuidado, desde criança eu a acompanhava nos pontos altos e baixos da condição psicológica que ela possui.

Dentro dessa rede familiar feminina, que é bem maior que as principais mulheres que citei, também existe outra mulher extremamente importante pra mim: minha avó paterna. Por um tempo, principalmente quando era criança, sempre tive a visão de uma mulher extremamente rígida, por isso, qualquer atitude minha teria que ser calculada para não sofrer consequências. Apesar disso, atualmente nossa relação se constitui em absoluto cuidado, zelo e a construção de uma relação cada dia mais amorosa.

Mesmo nos pontos mais baixos das experiências familiares existe a construção de um espaço de cuidado. bell hooks², ao contar sua experiência familiar, diz que mesmo em um ambiente disfuncional, não significa que a afeição, o prazer e o cuidado não existam (HOOKS, 2021, p. 49). No entanto, esse tipo de relação não é suficiente para construir uma base verdadeiramente amorosa, por isso existe a necessidade de repensar esse lugar de experiências que é a família. Porém, mesmo com os maiores esforços, a mudança não vem, mas ela pode ser passada para um novo local e para novas relações. Ressignificar os espaços, as trocas, a perspectiva de vida, é assumir um compromisso consigo mesmo, assim, podemos começar a verdadeira transgressão.

A minha verdadeira transgressão começa quando conheço a professora Silvia Marques. cursando a disciplina Fundamentos e Práticas do Ensino de Arte II, a qual foi ministrada já na pandemia na modalidade EAD.

Tivemos uma experiência diferente nas nossas discussões. Não conhecíamos a professora, apenas ouvimos falar dela ou tínhamos a visto rapidamente pelos corredores da universidade. Confesso que estávamos animados, fazia tempo que nenhum professor; além dos que já ministravam a maioria das disciplinas, era designado para dar aula para nossa turma.

A professora Silvia Marques chegou balançando as estruturas do EAD. Seu jeito descontraído, sagaz, engraçado e afetuoso mudou o ambiente das aulas online que, há muito tempo, já vinha desgastando nossa vontade de aprender. Mesmo que a matéria fosse mais teórica, discutir os textos, as opiniões, conhecer mais sobre

²A criação do nome foi uma forma de homenagear a sua avó, e o emprego da letra minúscula se refere a um posicionamento político que busca romper com as convenções acadêmicas e linguísticas dando mais visibilidade ao seu trabalho e não a autora. Na pesquisa vamos respeitar a escolha pessoal dela.

cultura visual despertou alguma coisa diferente em mim. A partir desse nosso primeiro contato minhas reflexões sobre o meu "eu" ficaram mais potentes e pude me ver melhor a partir dela. Se reconhecer no outro é uma forma potente de enxergar o melhor e o pior de si, mas nesse caso, me vi onde gostaria de estar.

Com as caras e bocas, os trejeitos, a fala, ela encantou a minha mente para uma forma diferente de ver as coisas. O que sinto quando ouço ela falar ou a vejo é que uma força maior me guia até um caminho de esperança para o ensino. Algo que parece perdido, mas que se visto de outra perspectiva pode ser ressignificado. Clarissa Pinkola Estés, em seu livro, cita

(...) Quando uma pessoa vive de verdade, todos os outros também vivem.
(...) Ela queria dizer que, quando uma criatura resolve se dedicar a viver do modo mais pleno possível, muitas outras que estiverem por perto se "deixarão contagiar". (...) Esse é o principal imperativo da mulher sábia. Viver para que outros também se inspirem. Viver do nosso próprio jeito vibrante para que outros aprendam conosco. (ESTÉS, 2007, p. 9).

Assim, tocada por sua graça, pude ver possibilidades infinitas no dia a dia. A produção de imagens e discussão delas veio a partir de como observei a professora, e de como ela, ao viver plenamente, me tocou a viver também. Hoje, quando observo aspectos simples do meu cotidiano, acho potência para refletir sobre o ensino. Para desenraizá-lo da academia e plantá-lo de volta à vida. O aprendizado desse processo de ensinar foi considerar a leveza, a alegria e o acolhimento como processos de ensino. Assim, comecei a pensar sobre essas ações como formas femininas e feministas de se relacionar e, portanto, de entender as relações na universidade, no ensino/aprendizado e também na pesquisa científica.

No semestre seguinte, a professora Silvia continuou a ministrar aulas para minha turma, já com a disciplina de Fundamentos e Práticas do Ensino de Arte III. Neste semestre a professora Marília Navegante foi apresentada como estagiária, ela participaria das nossas atividades e ministraria aulas também. Nosso contato foi se aprofundando, fomos conhecendo o trabalho dela e de outros professores de outros estados, que trouxeram um pouco de como veem o ensino de arte e de como trabalham suas metodologias.

Nesse momento, com tantas perspectivas diferentes, surgiu uma sensação diferente dentro de mim, algo que não tinha experimentado em dois anos de curso. Me senti tocada por tantas falas potentes, pelas ideias mirabolantes dos professores, pela vontade de tocar e ser tocada pelo ensino. Foi a partir desse

momento que entendi que o meu lugar, onde eu sentia paixão pela pesquisa, onde eu gostaria de construir e ressignificar o afeto, o ensino e a minha trajetória de vida com mulheres, encontram caminho dentro da arte.

Exatamente por isso, que busco ressignificar minhas relações. Pensar em uma perspectiva feminista, amorosa e filógena³ de viver e de buscar reaprender as relações com a família, os amigos, os alunos, o planeta.

1.2 ÉTICA AMOROSA, EPISTEMOLOGIA FEMINISTA E CIÊNCIA: FEMINIZANDO AS CONSTRUÇÕES

Quando falamos sobre amor/afeto o que vem na nossa cabeça é um sentimento romanticamente construído, principalmente algo vendido e ensinado pela mídia. Esse amor romântico que entra no nosso imaginário e reflete nas nossas relações/ações é prejudicial e fantasioso, pois cria possibilidades e nos levam a lugares que não existem.

O amor eterno, o amor que tudo supera, o amor que adocece, o amor que coexiste com abuso. Tudo isso é uma invenção romântica de amor que não é real no dia a dia, e que forçadas a viver esse ideário, somos massacradas em busca de algo inalcançável.

bell hooks nos fala que somos tão confusos com o significado da palavra “amor” que isso origina a nossa dificuldade de amar, e ainda completa “se nossa sociedade tivesse um entendimento estabelecido quanto ao significado do amor, o ato de amar não seria tão confuso.” (HOOKS, 2020, P. 45). Todas as definições que conhecemos trabalham com fantasia ou então nos dizem que o amor não pode ser explicado, quando na verdade necessitamos de uma definição clara dele para que não caiamos em falácias ou situações em que podemos ser abusados/abusivos.

Justamente por isso, para amar verdadeiramente, necessitamos entender com clareza o significado do amor. Ele deve ser a mistura de vários ingredientes: carinho, afeição, reconhecimento, respeito, compromisso, confiança, honestidade e comunicação aberta, sendo essa uma dimensão ética amorosa. (HOOKS, 2021, p. 47).

³ Margareth Rago: feminizar é preciso: por uma cultura filógena.

A partir dessa reflexão, passamos a entender que o amor vai muito além dos locais socialmente estabelecidos, ele deve estar presente no nosso dia a dia, nas nossas ações, em como encaramos o mundo. Dessa forma, pensar no amor como uma ação e nunca simplesmente um sentimento “é uma forma de fazer com que qualquer um que use a palavra dessa maneira automaticamente assuma responsabilidade e comprometimento.” (HOOKS, 2020, p. 55). Mais do que isso, assumir uma ética amorosa:

(...) transforma nossa vida ao nos oferecer um conjunto diferente de valores pelos quais viver. Em grande e em pequenas escalas, fazemos escolhas baseadas na crença de que a honestidade, a franqueza e a integridade pessoal precisam ser expressas nas decisões públicas e privadas. (...) Quando vivemos de acordo com uma ética amorosa, aprendemos a valorizar mais a lealdade e o compromisso com laços duradouros do que o crescimento material. (HOOKS, 2020, p. 126)

Por isso, considero que a ética amorosa é uma ferramenta potente para mudar nossas relações. Ao assumir esse comprometimento, também assumo a responsabilidade de mudar meu ponto de vista para ser alguém mais amorosa, transformando quem sou para que eu possa tocar o outro a enxergar por vias de amor.

Outra perspectiva que me aproprio é a de uma visão filógina⁴ de ver a vida, essa que apresenta uma visão de amor às mulheres, ao que é feminino. Das nossas sensibilidades, da sensorialidade, do que é ensinado de uma mulher a outra, e assim passando de geração em geração. Da esfera privada, que sempre foi considerada um local da mulher, e do que é doméstico e inerente a esse local. Dá retirada dessas questões do privado e da discussão e incorporação na esfera pública, o que tem tornado cada vez mais importante os saberes femininos, esses que têm sido incorporados na sociedade, mas sem reconhecimento.

Margareth Rago (2001) nos pergunta se é possível não perceber a incorporação das subjetividades femininas na sociedade, a “feminização cultural” com a incorporação de valores, temas, atitudes e comportamentos femininos. Ela ainda cita:

Por que, enfim, esse fenômeno não é percebido como um resultado extremamente positivo das pressões históricas do feminismo, num mundo

⁴ Filoginia, do grego *philos*, amigo + *gyne*, mulher: amor às mulheres. Antônimo: Misoginia, aversão às mulheres(LAROUSSE, 1999, p. 432).

em que todos reconhecem a falência dos modos cêntricos – falô-euro-etnocêntricos – de agir e pensar? (RAGO, 2001, p. 60)

Tudo o que o patriarcado toma para si ele esvazia e vende com outro significado. Assim, até mesmo quando reconhecemos a falência dos modos masculinos de pensar — e me refiro ao masculino não a o homem em si, e sim à dominação patriarcal dos costumes — o que é feminino não é reconhecido como essencial à vida.

Justamente por isso, a investigação da pesquisa toma para si uma epistemologia feminista, pois a forma como produzimos nossos conhecimentos vem de uma particularidade própria, que pode ser intitulada também como um contradiscurso. Rago cita:

O feminismo não apenas tem produzido uma crítica contundente ao modo dominante de produção do conhecimento científico, como também propõe um modo alternativo de operação e articulação nesta esfera. Além disso, se consideramos que as mulheres trazem uma experiência histórica e cultural diferenciada da masculina, ao menos até o presente, uma experiência que várias já classificaram como das margens, da construção miúda, da gestão do detalhe, que se expressa na busca de uma nova linguagem, ou na produção de um contradiscurso, é inegável que uma profunda mutação vem-se processando também na produção do conhecimento científico. (RAGO, 1998, p. 2)

Dessa forma, esse novo discurso aparece como uma forma de reformular as produções acadêmicas institucionalizadas que não consideram nossas experiências cotidianas, as miudezas do dia a dia, o conhecimento empírico como de tal importância quanto as fórmulas quantitativas da ciência.

Pontuando, com essa nova concepção/linguagem epistemológica feminista para pensar a produção de conhecimento/vida, pode ser questionado que uma epistemologia existente será trocada por outra e que os papéis de dominação saber-poder serão trocados. Já que, a tendência que conhecemos é que um conhecimento se sobressaia no outro, que exista dominação e hierarquização do saber e da experiência.

No entanto, Rago (1998) contra argumentando esta teoria, nos mostra que:

É possível contra-argumentar lembrando que não há como fugir ao fato de que todas as minorias relativamente organizadas, e não apenas as mulheres, estão reivindicando uma fatia do bolo da ciência e que nenhum dos grupos excluídos, - negros, africanos, orientais, homossexuais, mulheres, com suas propostas de epistemologias alternativas - feminista, terceiro mundista, homossexual, operária - pode hoje reivindicar um lugar

de hegemonia absoluta na interpretação do mundo. Além disso, há que se reconhecer as dimensões positivas da quebra das concepções absolutizadoras, totalizadoras, que até recentemente poucos percebiam como autoritárias, impositivas e hierarquizantes. Não há dúvidas de que o modo feminista de pensar rompe com os modelos hierárquicos de funcionamento da ciência e com vários dos pressupostos da pesquisa científica. (RAGO, 1998, p. 6).

Dessa forma, ao percebermos que uma visão hegemônica do mundo exclui as vastas contribuições de epistemologias existentes, percebemos a necessidade de se trabalhar a transversalidade do conhecimento. Justamente por isso, pelo apagamento dos saberes-experiências-contribuições feministas para a sociedade que é necessário que uma linguagem científica feminista seja incorporada como forma de registrar academicamente nossas produções. Porém, é mais que isso, é uma forma de se enxergar a vida por uma perspectiva feminista, feminina.

Ainda completando esse pensamento, existe uma construção identitária feminina, da subjetividade, que se mostra clara desde a entrada das mulheres para o mercado de trabalho, levando a ocupação de cargos considerados masculinos, feminizando-os, assim como fazem com a cultura e a linguagem (RAGO, 1998, p. 7).

Dentro dessa perspectiva:

As mulheres entram no espaço público e nos espaços do saber transformando inevitavelmente estes campos, recolocando as questões, questionando, colocando novas questões, transformando radicalmente. Sem dúvida alguma, há um aporte feminino/ista específico, diferenciador, energizante, libertário, que rompe com um enquadramento conceitual normativo. (RAGO, 1998, p. 7)

Com isso, vale ressaltar que, essa perspectiva feminista ou visão de vida feminista, não será incorporada como verdade absoluta. O que se procura aqui, aderindo aos conceitos das autoras para debater sobre práticas feministas é a descentralização do conhecimento, para que novas portas continuem se abrindo para a vasta gama de epistemologias que nos guiem a liberdade. Sendo assim, é uma vertente que defende o relativismo cultural (RAGO, 1998, p. 7-8).

Por entender que existem inúmeras vertentes e movimentos feministas, e que cada uma fala sobre um lugar de experiência/luta que podem vir ou não a compactuar com o proposto aqui neste trabalho, trago reflexões que considero importantes, não para a criação de um novo feminismo em si, mas para uma reflexão acerca do modo como enxergamos a vida.

Dessa forma, para que se entenda o feminismo e o que ele quer, devemos entendê-lo como um movimento para acabar com o sexismo, a exploração sexista e a opressão (HOOKS, 1984 apud HOOKS, 2020, p.13), e que, ao adotá-lo precisamos entender também que "(...) todos nós, mulheres e homens, temos sido socializados desde o nascimento para aceitar pensamentos e ações sexistas." Afinal, todos somos responsáveis por perpetuar a cultura da misoginia, do machismo e da opressão.

Para que a cultura do sexismo seja ultrapassada é necessário "(...) desapegarmos de pensamentos e ações sexistas e substituí-los por pensamentos e ações feministas."(HOOKS, 2020, p.13). Por isso, é tão necessário que homens façam parte dessa ressignificação de percepção, para que sejam repensadas, mudadas, ou abandonadas ideias dentro de uma perspectiva "falocêntrica especular" (RAGO, 1998, p. 9).

Mais do que isso, é desmistificar a ideia de que o feminismo é anti-homem. Por isso, uma verdadeira busca por ver a vida por uma ética feminista/amorosa necessita que esses lugares de exclusão por gênero, raça ou classe sejam retirados dos discursos/práticas do dia a dia e substituídos por artesanias afetivas, inclusivas, amorosas e o mais plenas possíveis.

Justamente por isso, é necessário que as produções acadêmicas/literárias sejam escritas em diferentes formatos, linguagens e se utilizem de abordagens múltiplas. Essa é uma forma de atingir diferentes públicos para compreenderem os pensamentos/políticas feministas (HOOKS, 2020, p. 45).

1.3 AFETIVIDADE E A PRÁTICA DOCENTE: COMENTÁRIOS INTRODUTÓRIOS

Falar sobre nossas experiências, individuais e coletivas gera uma troca bastante significativa de conhecimentos, esses que podem influenciar o meio em que estamos inseridos. Seja na parte cultural ou visual, estar em contato com as vivências do outro nos humaniza, fortalece nossas relações e afetos. Sob esse olhar, a educação seria pensada sensivelmente, pois, considerar que as subjetividades constroem um ambiente mais humanizado para o ensino pode influenciar no aprendizado e troca entre professores e alunos.

Pensar a partir das experiências, vivências e visualidades femininas nos proporciona pensar "fora da estrutura falocêntrica especular" (RAGO, 2002, p. 40).

Segundo a autora, é o que nos proporciona reinterpretar o passado, a história das mulheres e perceber estigmas e opressões que nos foram direcionados ao longo da história, o que seria possível problematizar através de outras interpretações.

Ampliar a forma como vemos o mundo, considerando que esse olhar e inserção do feminino tem grande peso para construir o que cada indivíduo representa é poder potencializar as experiências, reinterpretar a história e a cultura e enxergar por vias feministas de pensar a vida, quebrando com a contínua universalização patriarcal na sociedade. Mais do que isso, é nos libertar de padrões e opressões sociais que rondam nossa maneira de viver, pensar, sentir, que nos aprisionam social, política e culturalmente, é uma libertação tanto para homens, quanto para mulheres.

Em relação ao que vivi na universidade, sempre observei dentro do curso a grande presença de professores⁵ homens, sendo também a grade curricular constituída por matérias que ainda visam o olhar das belas artes, estético, racional e objetivo do que ensinar para a formação dos discentes (MARQUES, 2011, p. 68). Além disso, não é só composta, muito do que aprendi dentro do curso teoricamente, foi ministrado da forma mais institucional possível.

Nos quatro anos de curso, a única certeza que tive foi que queria ser professora, mas não considerava que ser professora de arte realmente fosse a minha paixão. Por conta da minha experiência dentro da sala de aula muitas vezes ser resumida em slides, apostilas, discussões de texto, e nas matérias práticas, a falta de habilidades técnicas sempre me entristeceu e até me causou vergonha.

Sempre que perguntavam qual curso eu faço e eu respondia ser Artes Visuais, as pessoas vez ou outra me indagavam “você sabe desenhar?”. Quando eu respondia “não” e tentava explicar que o curso não é necessariamente sobre isso, e que faço licenciatura, as pessoas me bombardeavam com a próxima questão “então o que vocês fazem nesse curso?”.

Na maioria das vezes a minha resposta sempre foi automática e sem nenhum brilho no olhar. Dizia coisas como “aprendemos sobre a história da arte, dos movimentos artísticos...”, apenas para que o assunto não fosse tão aprofundado.

⁵A grade de professores da Universidade Federal do Amapá, especificamente do curso de Artes Visuais pode ser acessada diretamente no portal oficial da UNIFAP.

Como falar sobre algo que não me interessava? Sempre me questioneei o motivo de não ter trancado o curso.

Sou persistente, sentia que algo me tocava e em algum momento, por mais que minha conexão com as matérias que falam especificamente de arte em geral não fossem tão interessantes para mim, as pedagógicas eram. Nunca perdi a esperança por completo.

Justamente por isso, considero que quando reconheci o meu espaço pessoal, a minha casa, as minhas vivências, as pessoas ao meu redor como potencializadores para ver o ensino de arte na vida cotidiana, eu renasci com uma nova perspectiva.

A professora Silvia Marques foi o caminho para essa nova descoberta. Não considero que tenha sido apenas quando de fato tive aula com ela, mas bem antes em uma reunião de colegiado. Quando vi e ouvi a forma que ela se portava, as gesticulações, a clareza, a alegria, desejei que ela fosse minha professora. Um tempo depois o meu desejo se tornou realidade, a partir daí muitas certezas e me sacudiram para todos os lados.

Por isso, ressalto que essa conexão aluno-professor-afeto é tão potencializadora das nossas relações com os espaços-sala-de-aula. Se formos socializados para estarmos próximos uns dos outros, inseridos em uma realidade de ensino que considere nossas experiências cotidianas como parte do processo de aprendizagem, teremos mais possibilidades para aprender sobre nós mesmos.

Compartilhar experiências, falas e visualidades cotidianas pode potencializar o aprendizado e contribuir para a reconfiguração de uma prática e teoria pedagógica que possa aproximar docentes e discentes, mas mais que isso, é fortalecer a comunidade para a valorização do meio em que habitam como válidas para a construção de uma educação mais livre, contribuindo para feminizar a sociedade patriarcal em que vivemos.

Dessa forma, quando me deparo no estágio I com um espaço-sala-de-aula diferente do que estava acostumada tanto na escola, quanto na universidade, a minha forma de pensar o afeto nas dinâmicas da escola também mudou.

Imagem 1–1ª experiência do estágio I

Fonte: Autora, 2021.

Na imagem 1, a primeira experiência de estágio aconteceu na quadra da escola Maria do Carmo. A frente, de camisa amarela, a professora Marília ministra uma conversa sobre “*O que é arte? Para que ela serve? Isso é arte?*”.

Usar outros espaços da escola para dar aula foi algo novo para mim. Quase todas as vezes em que eu tive aula no ensino fundamental ou médio, elas aconteciam dentro das quatro paredes de uma sala. Por isso, foi estranho tentar imaginar como seria essa experiência quando a professora me informou que todos os alunos deveriam ir para a quadra. Afinal, como uma aula de artes poderia ser ministrada em uma quadra? Sem possibilidades de visualizar imagens, ou escrever em um quadro?

Todas as vezes em que cheguei no estágio uma surpresa diferente acontecia. Uma aula na quadra, na grama, nos bancos, no refeitório, no chão da sala, rodeados apenas uns pelos outros, sem cadeiras, apenas nossa companhia e a imaginação. O sentimento e a conexão que construí com os espaços-sala-de-aula, que chamo assim, pois, considero que todo o local em que a escola está e seu entorno tem possibilidade para ser palco de aprendizado, foi intermediado sempre pela vontade de fazer diferente, de ver nos detalhes infinitas possibilidades para tirar os alunos do usual.

Imagem 2– Aula no gramado



Fonte: Autora, 2021.

Imagem 3– Aula no chão da sala



Fonte: Autora, 2021.

Imagem 4– Aula no refeitório



Fonte: Autora, 2021.

Imagem 5– Sala utilizada como espaço de aula que foi transformada em um pequeno museu cronológico de movimentos artísticos feitos pela professora Marília, estagiárias e alunos



Fonte: Autora, 2021.

Nas imagens acima, podemos ver os espaços-sala-de-aula que exploramos ao longo do estágio I, que mostram as possibilidades de encantar, de construir uma relação sincera, de confiança e de diálogo. Trabalhar dessa forma sempre me encantou, e como não tive essa experiência na escola, quis fazer diferente, quebrar o ciclo.

Justamente por isso, que dentro dessa perspectiva de ensino menos hierarquizada, introduzo uma metodologia de ensino feminista-amorosa. De enxergar nos detalhes do dia a dia, trazidos do nosso cotidiano e dos alunos, como maneiras de reinventar a sala de aula.

CONVITE II – FEMINISMO E O ENSINO DE ARTE NA ESCOLA

2.1. ESCOLA ESTADUAL MARIA DO CARMO VIANA DOS ANJOS: QUANDO A ESCOLA É LOCAL DE SENTIR

Para verdadeiramente incluir experiências cotidianas e vivências como potencializadoras de reflexões para o ensino de arte é necessário pensar em uma educação libertadora. Segundo bell hooks (2017, p. 35) quando os professores levam e utilizam suas narrativas dentro da sala de aula, a possibilidade de atuarem como detentores de todo conhecimento diminui. Justamente por isso, que utilizar de um espaço aberto para diálogos, interações e compartilhamento de experiências possibilita a abertura para novos caminhos na prática educativa.

Esses caminhos, que ficam claros para mim a partir do momento em que conheci um pouco do trabalho da professora Marília dentro da disciplina Fundamentos e práticas do ensino de arte II, foram tomando forma como uma possibilidade de rever conceitos e metodologias fixadas no meu imaginário.

O interesse na investigação dos processos subjetivos de educação/feminismo se fez muito mais potente quando, depois de receber o convite para estagiar na EE Maria do Carmo Viana dos Anjos, pude acompanhar de perto as aulas que ela elabora e ministra de forma performática dentro dos espaços-sala-de-aula.

A experiência como estagiária começou no dia 20 de agosto de 2021, no estágio supervisionado I, e finalizou no dia 28 de abril de 2022 com o estágio supervisionado II.

As turmas que acompanhei nesse primeiro período foram as do ensino fundamental II, com as turmas do oitavo e nono ano: 8A, 8B e 9A, pelo período da manhã, todas as terças e sextas. No estágio II, com as turmas 8A e 8B, todas as quintas. A escola se localiza no bairro Jardim Felicidade, na Zona Norte de Macapá.

Sendo de uma parte periférica da cidade, ela abriga uma boa parte das crianças/adolescentes da região e conta com ensino fundamental II e ensino médio, sendo também médio integral.

Imagem 6 – Estruturas em diferentes áreas da escola



Fonte: Edição da autora, 2021.

A estrutura da escola é muito aconchegante. A comunidade de servidores é engajada e o ambiente possui um cuidado e organização constante. Na maioria dos espaços existem canteiros de plantas e flores diversas, sem contar as árvores que estão espalhadas nos vários gramados internos.

Sempre utilizamos a maioria dos espaços disponíveis dentro e fora da escola para inventar nossas aulas. A forma que desenvolvemos as atividades e a utilização do espaço da escola foi livre, desde que organizado.

Dessa forma, recorro que no primeiro dia de estágio levei na bolsa um caderno e canetas com o pensamento de observar e anotar alguns aspectos que poderiam ser significativos para a pesquisa. Mesmo sabendo que as metodologias utilizadas pela professora seriam de aulas performáticas, não esperava encontrar e me deparar logo de cara com elas. Nesse dia não tive tempo de fazer as anotações, fui contagiada por uma vontade incessante de estar ali, ensinando e participando ativamente com eles.

Justamente por isso, nem sempre fiz o papel de professora, diversas vezes me propus a viver as aulas junto com os alunos para que meus pensamentos ainda tão engessados nas formas institucionais, pudessem sentir novas possibilidades de pensar o ensino de arte.

Sendo assim, a presente pesquisa tem como base uma abordagem qualitativa. Essa que se utiliza da busca por entender os fenômenos humanos e sociais, pois, interessa muito mais compreender e interpretar os conteúdos do que descrevê-los quantitativamente (REIS, FREITAS, 2009, p. 10). Além disso, ela responde a questões muito particulares, ela trabalha "(...) com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos (...)" (MINAYO, 2002, p. 21-22).

Essa abordagem também trabalha com "(...) a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada." (MINAYO, 2002, p. 24). Dessa forma, a coleta de dados da pesquisa se deu através da técnica observação participante, que consiste em:

(...) do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. (MINAYO, 2002, p. 59).

Sendo assim, a investigação por meio desse método se torna essencial para a pesquisa, uma vez que ela é importante pelo fato “ de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.” (MINAYO, 2002, p. 59-60). Mais que isso refere-se “ (...) em especial à necessidade de superar um modelo de ciência que se fundamenta na separação entre a teoria e a prática, entre o conhecer e o agir, que revelam intenções de dominação construídas historicamente em nossas sociedades desiguais.” (REIS; FREITAS, 2009, p. 32).

2.2 IMAGEM E CORPO: CONSTRUÇÃO DE VISUALIDADES COTIDIANAS E AULAS PERFORMÁTICAS

A produção de visualidades dentro dos espaços-sala-de-aula é constante. Nossas ações e a forma que lidamos com as situações criam contextos audiovisuais e imagens mentais que nos guiam a refletir sobre as situações. Mesmo assim, ainda existe resistência sobre a produção de imagens como uma ferramenta artística potente para reflexões acerca da sociedade. No entanto:

A cultura visual desafia e desloca as fronteiras do sistema das belas artes e, em decorrência, gera tensões e divergências que perturbam visões curriculares violando a estabilidade acadêmica e institucional. Ao pesquisar e estudar o caráter mutante das imagens e dos objetos artísticos analisando-os como artefatos sociais, a cultura visual busca ajudar aos indivíduos, mas especialmente, aos alunos, a construir um olhar crítico em relação ao poder das imagens, auxiliando-os a desenvolver um sentido de responsabilidade diante das liberdades decorrentes desse poder. (MARTINS e col., 2008, p. 33)

Nós produzimos contextos, mensagens, reflexões, visões. A partir de uma produção de imagem muitos significados podem ser adicionados a ela, a imagem é mutante, e quando visualizadas “(...) podem ser deslocadas de maneira volátil e, ao penetrarem a mente, criam pegadas simbólicas. Elas se diferenciam dos produtos artísticos porque percorrem o espaço com desenvoltura e mobilidade, mas sem ocupá-lo.” (MARTINS e col., 2008, p. 32).

O entendimento de uma imagem carrega também significações trazidas por cada público que interage com ela. Elas surgem conforme quem observa e se transformam ou se materializam individualmente em cada cenário que estão sendo observadas, sentidas, interpretadas ou ressignificadas. Com isso:

(...) a imagem pode ser vista e tratada como espaço possível de experiências múltiplas, complexas e até mesmo contraditórias. (...) relações dialógicas podem ser construídas e reconstruídas a partir de circunstâncias, informações, trajetórias e posições de sujeito que configuram o olhar. Como sabemos, o olhar sempre está traspassado por condições e referentes que se superpõem tais como classe, raça, idade, estilo de vida, preferências sexuais e muitas outras. Via olhar, essas relações embebem (contaminam) o espaço da imagem com informações, preconceitos, expectativas e predisposições, transformando-o em espaço de interseção, de interação e diálogos com subjetividades e, por isto mesmo, passível de sugerir e influenciar reposicionamentos sócio-simbólicos e, inclusive, repulsa. (MARTINS e col., 2008, p. 31)

Além disso,

(...) significados não são substâncias aderentes, tipos de mensagem cifrada, inscrição ou tatuagem que acompanham e identificam a imagem. Imagem e significado dependem da condição vinculada ao modo como uma acepção, idéia, objeto ou pessoa se posiciona ou se localiza num ambiente ou situação. Significados não dependem da fonte que os cria, emite ou processa, mas de uma condição relacional e concreta, ou seja, da situação ou contexto no qual os vivenciamos. Construídos em espaços subjetivos de interseção e interação com imagens, os significados dependem de interpretações que se organizam e constroem em bases dialógicas. (MARTINS e col., 2008, p. 31).

Imagem 7 – Objeto produzido no Estágio II



Fonte: Autora, 2022.

Na imagem 7, podemos observar um objeto central que foi produzido dentro do estágio II. Ele foi construído em parceria com uma aluna, que se chama Sara. Nós o produzimos a partir de orientações da professora Marília, que consistia em fazer nós no fio de juta de uma ponta a outra, depois devíamos equilibrar, juntas, o fio no palito, até que um certo equilíbrio fosse alcançado.

A produção final do objeto pode ser observada na imagem e as discussões de significações se dão, como citado acima, por *bases dialógicas*. Dessa forma, dentro de todo um contexto de criação do artefato, eu tive as minhas próprias reflexões acerca dele, e provavelmente, a minha parceira também teve. Nós interagimos na construção dele, mas carregamos, individualmente, uma percepção diferente do que ouvimos, e principalmente, da conversa entorno do objeto que foi criado.

Para esclarecimento, da minha parte, e pelo que foi discutido com a Marília para que realizássemos a aula, ela surgiu depois de um pequeno problema dentro da escola. Naquele local, muitas discussões, brigas e intrigas haviam se formando no espaço/tempo em que estagiei, e isso gerou tensões nos espaços-sala-de-aula. Para que, dentro da aula de arte, algo fosse feito e que pudesse artisticamente ou

até poeticamente ser trabalhado, várias conversas — entre os alunos e nós duas — aconteceram.

Mas não paramos em conversas. Aulas, construção de objetos, performances e intervenções foram feitas por nós duas e pelos alunos também. Queríamos chamar a atenção para questões tão recorrentes dentro da escola através da utilização do corpo, produção de visualidades, artefatos, fala e exposição das problemáticas de uma forma artística. Por isso, o objeto da imagem 4 surgiu.

Através da produção-visualização-conversaçoão sobre ele, queríamos abrir um espaço de diálogo sobre a necessidade de estar em equilíbrio com as pessoas e o espaço da escola. Para que os alunos coletivamente começassem a refletir sobre suas próprias atitudes com a comunidade da escola como um todo. Dessa forma, um conceito dentro da produção do objeto nasceu da minha percepção sobre os acontecimentos da escola.

No entanto, esta é a minha percepção. Cada pessoa tem suas próprias visões de mundo e entendem algo da sua maneira, conectando com partes da sua vida que fazem sentido para elas. Justamente por isso, que não coloquei título ao citar a imagem 4, pois, você que está lendo e que analisou a imagem e o que está inserido nela, em um primeiro momento tirou suas próprias conclusões, e, ao tentar entender o contexto, veio através da leitura captar aspectos do significado.

Contudo, como na primeira citação acima, *relações dialógicas podem ser construídas e reconstruídas a partir de circunstâncias*. Essas que são inerentes a quem se relaciona com elas e com o que se relaciona com elas e a imagem/objeto.

Afinal, *o interpretável não pode ser interpretado* (AGUIAR; BASTOS, 2013) Assim como na performance “*Como explicar imagens para uma lebre morta*” de Joseph Beuys, o artista em uma entrevista tenta dar pistas de como o seu trabalho aconteceu, mas não diz o que significa. Não se pode interpretar a arte, pois algo que é interpretável possui significado, e se existe explicação exata, qual sentido da criação?

Significados são mutantes e também ocupam espaços nas imagens sem permanecer nelas. Mas não só isso, é uma construção cotidiana que pode ser utilizada para alcançar as pessoas, fazê-las agir a partir de provocações.

A cultura visual busca compreender o valor cultural das imagens, o que vai além dos valores estéticos impostos a elas (MARTINS e col., 2008, p. 30). E o mais importante:

A ausência de um olhar crítico e sem sentido de responsabilidade, pode deixar as pessoas vulneráveis à manipulação da crescente e inesgotável diversidade de imagens - de arte, publicidade, ficção e informação - que, de múltiplas maneiras nos interpelam, invadem e sitiam nosso cotidiano. Imagens têm vida cultural e exercem poder psicológico e social sobre os indivíduos. Este é o princípio que fundamenta e orienta a cultura visual. (MARTINS e col., 2008, p. 34)

Imagem como ligação, reflexão, desconstrução, refúgio, memória. Há muitas possibilidades de inventar e reinventá-la, assim como a utilização do corpo como ferramenta de aula, e a junção dessas duas ferramentas possibilitaram o estudo e aprofundamento dentro das aulas performáticas. Mas afinal, o que é uma aula performática?

Primeiro se deve entender o que é performance e como ela pode ser trabalhada em diferentes contextos pertinentes a ela.

Schechner (2010) em entrevista nos conta uma breve história sobre o surgimento da performance como teatro. Ele menciona que experimentar o teatro é poder ver situações reais acontecendo sem ter que vivê-las, aprender com elas sem sentir a dor ou as emoções reais nos atravessarem. É uma forma de aprender sobre a vida, sobre nós mesmos e sobre os outros. No entanto, também fala que existe outro tipo de teatro, aquele que nos convoca a ver situações e a partir delas tomar atitudes que mudam o espaço social em que estamos inseridos (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA; 2010, p. 24-26).

Segundo Schechner, na performance, ou os *Estudos da Performance*, "(...) é mais que uma ação teatral; constitui uma categoria muito mais abrangente.". Ele cita que existem quatro categorias de existência: ser, agir, atuar (performar) e estudar a atuação. Dentro dessas categorias a do ser é a mais abrangente (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA; 2010, p. 27).

Dentro do *ser* existe o *agir*, que seria tudo aquilo que acontece, situações normais, pessoas fazendo o que fazem, a vida acontecendo. E dentro do *agir* existe

a *autoconsciência*, que é uma subcategoria da consciência. Agir conscientemente é entendermos o que somos e o que fazemos (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 28). Existe também, o que ele chama de performance cotidiana, e explica:

O garçom logo ali adiante (estamos em um café na cidade de Paris no mês de fevereiro do ano 2010) move-se através do recinto vestindo uma espécie peculiar de roupa que o identifica como garçom e não como um cliente; ele tem acesso à cozinha; ele serve bebidas e comidas de uma certa maneira, com um certo estilo; ele recebe dinheiro dos clientes. E tudo isso ele faz em um lugar claramente marcado – por força da chamativa placa de neon e de outros meios de anúncios e de convites – como um restaurante. Em resumo, o garçom sabe o que ele está fazendo e onde ele faz o que faz. O garçom está cômico de que o que ele faz não é o que os clientes ali fazem ou mesmo o que o cozinheiro e os administradores estão fazendo. Cada um desses personagens atua um papel diferente. O garçom está atuando, performando ser um garçom; o cozinheiro, um cozinheiro, etc. E embora o garçom possa não dizer “Eu estou atuando como um garçom”, mas “Eu estou realizando o meu trabalho”, o seu trabalho é uma performance que realiza (não apenas é) um garçom. E isso se aplica a qualquer outro tipo de trabalho e papel social. Cada trabalho e papel social prevê um vestuário, gestos e ações que lhe são peculiares, uma forma de representação, e, também, um lugar em que são encenados. (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 29)

Dessa forma, os *Estudos da Performance* de Schechner não procuram desvendar apenas as situações decorrentes do teatro ou da atuação, mas estuda “(...) também as ruas, os lares, os escritórios – a partir do exame da vida cotidiana. (...) também a diversão popular: os esportes, os jogos, os filmes, a Internet, todo tipo de atividades.” (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 29).

Dessa forma, se a performance está presente nos aspectos cotidianos da nossa existência, e se atuamos/performamos sem dizer claramente que fazemos isso, todas as atividades inerentes a nós são um tipo de performance. Viver é performar.

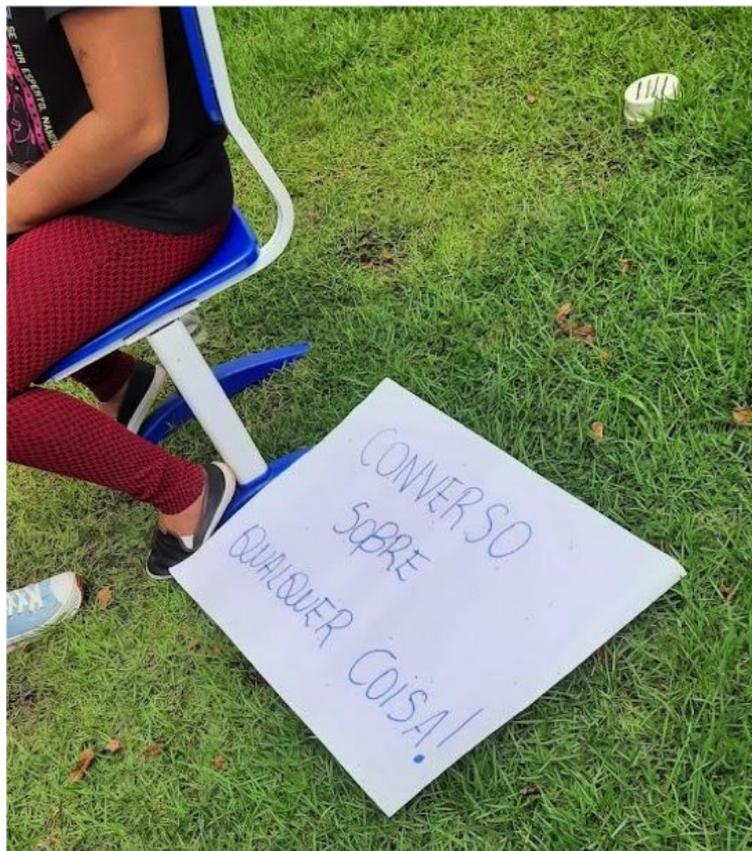
Nós atuamos com nossos corpos, performamos dentro das nossas vidas. Sendo assim, em qualquer contexto em que analisamos a performance ela encontra caminho no corpo, no físico. Ela marca identidades, molda o corpo, dá a ele outra forma, outro sentido. Sendo assim, ele passa de narrativo a poético, não apenas como um organismo funcional. O corpo é “um espaço de representação e atuação.” (PEREIRA, 2012, p. 294).

Sendo assim:

Performance, então, pode ser tomada como uma forma de reapresentação das ideias, de uma ideia, das intuições, de sentimentos, de afetos, de percepções, de um ser (qualquer) que partem ou se abrigam em um corpo, que configuram, por sua vez, significados e conceitos e noções, ao perambular em torno dos mesmos, não exaurindo, não esgotando, ademais, seu potencial de significação. A performance é um dínamo que despoja o significado de uma aplicação final e sobremaneira abstrata, sendo assim, ela não prejudica de funções. Ela exige, em contrapartida, o amparo do corpo, ou melhor, a evocação do corpo no manejo dos significados expressos por ela (...) (PEREIRA, 2012, p. 297-298).

No entanto, esse corpo de que falamos não é qualquer corpo, é um signo, um símbolo. Ele recebe, captura, emite e produz dados sensíveis e inteligíveis (GLUSBERG, 2003 apud PEREIRA, 2012, p. 300). Utilizar o corpo como uma ferramenta para invadir os espaços educacionais, foi o que aprendi com a professora Marília, e atuando como professora no estágio, aprendi que meu corpo e o corpo dos demais são meios de comunicar ideias, de produzir questionamentos, nossos corpos são como imagens vivas, são mutantes. Comunicamos através deles.

E dentro dos espaços-sala-de-aula o professor atua também como performer, ensinar é performar. Schechner fala que, quando um professor demonstra suas ideias através de materiais didáticos ele convida os alunos a responderem aquela provocação, e menciona “eu sempre convido meus estudantes a darem interpretações vivas dos materiais, isto é, interpretações que se aproximam mais da arte da performance que propriamente de um texto escolar.” (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 31). Com isso, ele se refere a abertura do espaço para diálogo, uma aula performática em que os atores sociais exercem seus papéis conscientemente.

Imagem 8 – Converso sobre qualquer coisa

Fonte: Autora, 2022.

Na imagem 8, uma aula performática que, dando continuidade no acontecimento que deixou os espaços-sala-de-aula tensos, nos mostra que essas aberturas de diálogo são necessárias e constituem o ambiente pois abrem espaço para

(...) a indeterminação, para o indizível, preza pelo imaginado em detrimento do entendido, ela justapõe o incongruente, busca, com isso, promover novas significações, novos esquemas, novas configurações de ser, novas formas de expressão e contraexpressão. Nela, embute-se um anacoluto no corpo – fendas, brechas interpretativas, formas de compreender o mundo, o outro, que não se esgotam pelo rigor do discurso lógico, racional, mas que antes convoca o corpo, as vísceras, a memória para uma real aproximação com esses (PEREIRA, 2012, p. 307).

Sendo essa a aproximação pedagógica entre a educação e a performance, que possibilita inúmeros espaços para criação e reflexão da realidade. O que a performance juntamente com a educação quer metodologicamente, teoricamente e na prática é criar um espaço que leve os indivíduos a encenar novas formas de posicionamento, de compreensão da macro e da micro estrutura social, de

recuperação do laço social. É a possibilidade de reconfigurar os acordos pré existentes de ser, agir e pensar coletivamente (PEREIRA, 2012, p. 308). Assim, funcionam as aulas performáticas, e é essa metodologia que será explorada no capítulo seguinte.

2.3 FEMINISMO, AFETO E SALA DE AULA NA PRÁTICA

As experiências em estágio I e II mudaram totalmente a forma como eu penso, imagino e como desenvolvo o ensino dentro da sala de aula. Vivenciar a educação na prática é a melhor forma de poder estudar minuciosamente os processos que constituem o ensino-aprendizagem. Sendo que, guiada em parte pela professora Marília, as parceiras do estágio, em especial a minha maior colaboradora em amizade/afeto/sala de aula, Franciane, tornou a trajetória dentro dos espaços-sala-de-aula possíveis para um cenário pleno de acolhimento, experiência feminina/feminista, amor e processos educativos/metodológicos transformadores.

Imagem 9 – Sthefany, Leiticia, Letícia, Franciane, Alessandra e Marília



Fonte: Acervo Coletivo do Estágio, 2021.

Na imagem 9, de uma aula ao ar livre, fomos capturadas juntas, no nosso coletivo afetivo/feminino, em que uma aula acontecia no gramado do espaço-sala-de-aula. A maioria das nossas trocas aconteciam assim, e nossas relações se constituíram de leveza.

Minha primeira experiência com a sala de aula, no ano de 2021, foi um estardalhaço de ideias, vontade de aprender, de conhecer, de ensinar e de compartilhar amor com os alunos. Não tinha experimentado na educação básica nenhuma possibilidade de aula de arte reconfigurada para outros métodos de ensino, a maioria eu já conhecia, ou já havia experimentado. Sentia que, mesmo com as experiências com a primeira professora de arte que me influenciou a seguir o curso, faltava algo ali, naquele espaço. De forma alguma é culpa dela não ter trazido encanto para mim, especialmente, pois entendo que o que constitui ela em sua formação, as experiências, vivências e o entorno possibilitaram ela, a sua maneira, trazer o ensino que acreditava poder nos elevar mentalmente.

Na verdade, nós professores, não devemos ser responsáveis ou responsabilizados por transformar o mundo, pois, no final das contas somos humanos, experimentamos. Podemos, da nossa maneira, achar, caçar, explorar formas de tocar aos poucos, no dia a dia, os alunos e nós mesmos, para que enxerguem potencialidades no que aprendem para além das fronteiras da escola. Assim como o amor, o ensino é uma forma de elevar espiritualmente/sensivelmente a mim e ao outro⁶. E seguindo essa perspectiva, devemos enxergar os alunos para além de alunos, devemos construir uma relação de comprometimento amorosa com eles, com a escola, com o trabalho e com nós mesmos.

Sou ciente de que possa parecer utópica a forma como declaro o ensino aqui, mas é longe de uma fantasia, é uma construção e experiência real que tive na escola. Justamente por isso que digo, não vamos mudar todos os alunos, não vamos encantar a todos eles com nossos discursos ou práticas, não seremos perfeitos e nem todas as nossas aulas serão como gostaríamos que fossem. Não iremos transformar todo o espaço da escola, não sozinhos, mas uma coisa é

⁶ Livro de autoajuda do psiquiatra M. Scott Peck, *A trilha menos percorrida: uma nova visão da psicologia sobre o amor, os valores tradicionais e o crescimento espiritual*, publicado originalmente em 1978.

totalmente certa, se nos comprometermos a dar o nosso melhor no que for proposto a nós enquanto professores, uma marca será cavada dia após dia nos corações das pessoas que nos relacionarmos.

É assim, assumindo a responsabilidade pelas minhas falas, meus atos, a forma como ensino, dedicando atenção, planejamento, abrindo diálogo, feminizando os espaços-sala-de-aula e amando, que pude viver as experiências mais lindas e enriquecedoras na EE Maria do Carmo Viana dos Anjos.

No final, não é sobre ser o maior professor do mundo, ou o mais reconhecido. É sobre viver e encontrar nos pequenos detalhes espaços, brechas, saídas, para reinventar a vida e a sala de aula.

Imagem 10 – Aula na área de lazer e pracinha interna, exposição de fotografias dos alunos.



Fonte: Acervo pessoal. Alessandra. 2021

A imagem 10 mostra nossa primeira exposição de trabalhos feitos pelos alunos para refletir a percepção no cotidiano, que anteriormente foi instigada por discussões acerca do *“O que é arte? Para que serve? Isso pode ser arte?”*. Nas nossas aulas e na nossa produção de imagens, e posteriormente à exposição delas, várias discussões, questionamentos e narrativas surgiram.

Nessa aula, que foi feita em conjunto com a professora Marília, mas foi planejada pelas estagiárias que residiam com a gente na escola, teve a intenção de trabalhar a fotografia e o meio que nos cerca de maneira sensível. Com isso, pedimos aos alunos que trabalhassem a fotografia não da forma tradicional, enquadrando, angulando ou usando câmeras profissionais. Mas utilizando uma forma simples e diferente de trabalhar a produção de imagens.

Imagem 11 – Um teste



Fonte: Autora, 2021.

Na imagem 11 as meninas estão organizadas pela seguinte ordem: Esthefany à esquerda, logo depois Leiticia à direita e em seguida a professora Marília. No momento do registro as instruções e a parte teórica tinham acabado de ser explicadas, e o material para realizar a atividade já tinha sido distribuído.

Para a produção de imagens, as meninas distribuíram um papel grosso que possuía um fundo preto de um lado e no outro um fundo branco, nesse papel

também havia um furo retangular centralizado, que seria por onde as imagens seriam capturadas. Como visto na imagem 11, o registro feito por mim foi um teste para entender a dinâmica da aula.

Imagem 12 – Vinicius (esq.), e acervo pessoal (dir.)



Fonte: Autora, 2021.

Após as explicações e alguns testes de observação, as meninas nos guiaram a começar a capturar imagens de partes da escola que nos chamassem atenção. Na imagem 8 houve uma captura múltipla, em um dado momento eu e alguns alunos acabamos produzindo essa imagem, em que imagens das imagens foram feitas de diversas perspectivas.

Na atividade queríamos desenvolver essa percepção do espaço e do outro através da observação e do registro de fotografias. Fazer os alunos enxergarem por

outros ângulos, tanto a escola, quanto o cotidiano. Sendo assim, após alguns registros dos espaços-sala-de-aula essa atividade foi elevada para os ambientes pessoais dos alunos, para dentro de casa.

As mesmas instruções foram dadas e com a “lente” de papel eles foram instruídos a capturar imagens do lugar que vivem e enviar para as estagiárias ou para a professora Marília.

Imagem 13– Dia da exposição dos trabalhos dos alunos



Fonte: Autora, 2021.

Imagens simples do cotidiano foram produzidas e se tornaram partes da nossa exposição, a qual foi organizada com a ajuda de todas nós. Nossa aula colaborativa proporcionou aos alunos possibilidades de verem além das fronteiras

da escola, deu a eles formas de criar narrativas visuais próprias, de mostrar o que encanta dentro da própria vida.

Os detalhes das produções nos tocam, são sensíveis, até mesmo estratégicos. Quem poderia pensar que a imagem do portão de casa, com o cadeado e a chave se transformaria em uma narrativa visual dentro de uma exposição? É sobre perceber os aspectos mais simples da vida e trabalhá-los com delicadeza.

Nossa exposição proporcionou, como citado pelas autoras principais da atividade,

(...) uma nova perspectiva enquanto futuras professoras, ascendeu nossas ideias e métodos para uma prática pedagógica que esteja em consonância com os conceitos de o que vem a ser uma educação a partir do ensino de Artes Visuais, o que realmente vem a ser uma Arte-educadora, trazer nossos conhecimentos adquiridos durante a graduação para a sala de aula e proporcionar experiências significativas nos alunos que vão além dos assuntos de história da arte, mas que ressoem em suas vidas adultas.

Foi possível também perceber com essa experiência, ser capaz de uma docência mais flexível, com um olhar mais sensível e compreensivo, levando possibilidades para os alunos, ao final disso estamos com o sentimento que deixamos boas raízes, e pensar que a tecnologia nos proporcionou isso, como experiência em um período atípico que foi o estágio, e com apoio da fotografia que registra e eterniza um momento vivenciado, como educadoras esperamos que isso seja possível para qualquer nível social. (MENDONÇA; GONÇALVES; JOMAR; 2021, p. 49-50).

Imagem 14–Nosso registro, nossa experiência



Fonte: Autora, 2021.

Estar compartilhando experiências/vivências junto com a comunidade afetiva que criamos no estágio sempre abriu portas para que pudéssemos trabalhar detalhes cotidianos que fazem sentido para a nossa vida e para a dos alunos.

Percebemos, ao realizar essa exposição, que muitos deles não enxergavam claramente a potência ou a beleza que existe dentro da escola ou de casa. Não havia esse resgate da arte de volta para a vida, para eles ela estava sempre nos museus, galerias, na internet, sendo compartilhada e apreciada de longe. Por isso, a nossa proposta foi a de aproximá-los da arte dentro do dia a dia, de refletir sobre os locais que ela perpassa e depois, nas experiências seguintes, levá-los para questões pertinentes dentro da história da arte e dos movimentos artísticos.

Imagem 15 –Fotografias de modelos de esculturas em argila



Fonte: Autora, 2021.

Imagem 16– Preparando argila para criar releituras de esculturas conhecidas



Fonte: Autora, 2021.

Para levar uma experiência diferente de ensino de arte para os alunos, Marília, Danny e eu começamos a organizar uma aula prática dentro do nosso espaço-sala-de-aula que, em algumas conversas, intitulamos de *museu das minas*.

No nosso museu, onde a maioria das nossas aulas acontecia, não havia cadeiras para os alunos sentarem. No início da pandemia, todas as atividades da escola aconteceram remotamente e a professora Marília elaborava o material e cada aluno recebia as atividades/provas para fazer em casa e entregar para a escola. Mesmo após a volta das atividades presenciais não obrigatórias, muitos alunos ainda optaram por estudar em casa, tanto por questões de segurança, quanto de alguma impossibilidade de retorno.

Com isso, a sala que utilizamos para dar nossas aulas ficava disponível para uso coletivo das atividades escolares. Por um tempo, na pandemia, tivemos a oportunidade de criar um lugar de afeto-sala-de-aula, em que nossas experiências compartilhadas foram de proximidade física, sem as institucionalizações da dinâmica que estamos acostumados. Aluno enfileirado em cadeiras quase nunca foi uma cena recorrente no nosso espaço.

Justamente por isso, e para continuar expandindo as possibilidades de ensino dentro da escola, optamos por organizar essa dinâmica prática, a qual se mostrou interessante para ser trabalhada.

Nesta atividade, utilizamos argila, potinhos com água, algumas ferramentas para dar acabamento, que foram feitas pela Marília, cartões de crédito ou outros para raspar a argila sobressalente da mesa, e esponja para limpeza e polimento da escultura.

Na imagem 16, estávamos preparando os materiais, organizando a sala e dividindo a argila para que todos os alunos pudessem trabalhá-la.

Imagem 17 – Produzindo as esculturas, após as instruções



Fonte: Franciane Miranda, 2021.

Na imagem 17 já estávamos colocando a mão na massa depois que as instruções foram compartilhadas entre nós — Marília, Danny e eu — e depois com os alunos. Como nunca tinha trabalhado com argila, estava particularmente encantada.

Para que chegássemos ao ponto de modelar a massa, antes precisávamos amassá-la, como se fosse uma massa de pão. Assim, já que a argila costuma ser bastante dura, tivemos que nos dedicar a amaciá-la impelindo força sob ela. Com isso, fomos instruídas e instruímos os alunos a trabalhar a argila com paciência, pois necessita de tempo para chegar ao ponto de modelar.

Enquanto Marília controlava a situação com os alunos, tirando dúvidas, andando pela sala, ajudando a amassar a argila, eu e Danny preparamos a nossa própria massa e ajudamos a preparar a dos alunos também. Andando de mesa em mesa e dedicando atenção para cada aluno.

As instruções são simples, a argila deve ser separada em pedaços pequenos, após isso, se estiver pouco úmida, deve ser borrifado ou receber leves batidinhas de água, isso ajuda a amaciá-la para que fique mais maleável. Em seguida, deve descansar por alguns minutos, para que a modelagem comece.

Imagem 18 – Argila Descansando



Fonte: Autora, 2021.

Imagem 19 – Modelando argila



Fonte: Autora, 2021.⁷

Trabalhar a sensorialidade dentro do ensino de arte deu oportunidade aos alunos de se expressarem. Preparar algo seu, com sua percepção, utilizando dos recursos visuais que foram apresentados, e trazer, pro mundo, uma nova criação, para eles foi diferente e divertido. Em sua maioria, poucos tiveram a chance dentro

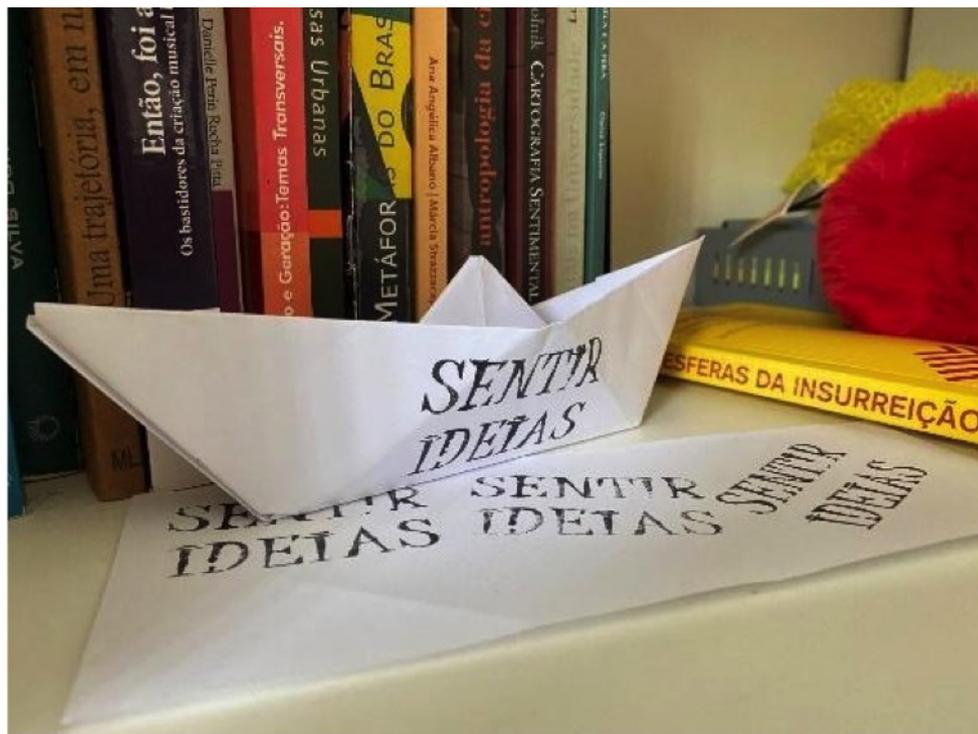
⁷ Produções dos alunos. Esculturas feitas em argila sendo modeladas individualmente. Acervo pessoal da autora. Alessandra. 2021.

das aulas de arte de trabalhar a escultura, de sentir que estão tendo novas experiências práticas diferentes das que estão acostumados.

Todos participaram, todos criaram. Teve troca, conversa, risada, ajuda, afeto, bagunça. Percebemos, com isso, que o ensino de arte não precisa seguir dogmas rígidos criados pela academia, ele pode incorporar aspectos relevantes e levar além do papel e da caneta. Alunos e professoras podem se divertir, podem amar juntos, existe uma relação que se cultivada sob uma ética amorosa, perdura. Existe uma marca na troca entre professores-alunos, e eu a sinto.

Minha experiência no estágio I em 2021 foi uma das mais transformadoras, mudou o meu olhar para o ensino, ela me proporcionou ver muito além das fronteiras do que eu imaginava que seria sala de aula. Enxerguei a Alessandra professora, a Alessandra estudante e a Alessandra mulher se refazendo a partir do afeto.

E levando de toda essa carga de conhecimento, amor, esperança e determinação, para continuar tocando os alunos, que fui para o estágio II.

Imagem 20 – Sentir Ideias

Fonte: Obra de Silvia Carla, 2022.

Na imagem 20, estávamos começando a organizar nossa exposição e produção de artefatos.

A professora Silvia estava planejando o estágio II de uma forma diferente do que aconteceu no I, pois muita insatisfação assolava nossa turma no período EAD. Com isso, a experiência da maioria da turma não foi bem aproveitada, tanto pela dinâmica online, quanto pela dificuldade de sair de casa no meio da pandemia.

Por outro lado, eu estava sendo voluntária na EEMCVA no mesmo período, arriscando e aproveitando a oportunidade de poder viver a sala de aula. Com a finalização do meu primeiro estágio e o início do segundo, a professora resolveu trabalhar algo diferente com a nossa turma. Foi aí que surgiu a ideia de construir uma exposição coletiva, em que a partir de ideias coletivas/compartilhadas produzimos artefatos sensoriais/sensíveis.

As novas turmas em que estagiei tinham uma carga de conhecimento e vivência sensorial-experimentativa em arte menor do que as primeiras. Por isso,

nosso trabalho com eles foi lento, aos poucos introduzimos as discussões iniciais de “*O que é arte? Para que serve? Isso é arte?*”.

Assim, a dinâmica das nossas aulas performáticas se enraizou no imaginário deles, e as nossas práticas começaram a fazer mais sentido. A percepção, a comunicação, os pensamentos, a produção de trabalhos e as discussões começaram a tomar novas formas. Com isso, para aprimorar/fixar/expandir as experiências artísticas deles, marcamos uma visita na *Expo-Fruir: celebrar a presença*.

Do sentir ideais para a materialização delas, um processo foi construído. Nosso projeto foi organizado pela professora Silvia, juntamente com os alunos do curso de Artes Visuais, em especial a 2018, a qual fiz parte. Além disso, a exposição contou com vários professores da UNIFAP e de outras universidades federais do Brasil. Ela foi realizada no *Espaço de experimentações visuais Professora Fátima Garcia*, e a visita dos alunos do estágio aconteceu no dia 14 de abril de 2022.

O objetivo da exposição, inicialmente com a nossa turma, foi de criar artefatos a partir de instruções vindas de professores e artistas. Com isso, individualmente, em duplas ou em trios, recebemos instruções que foram compartilhadas através de textos poéticos/reflexivos para pensar a vida, o ensino de arte, e tantos outros espaços que fazem parte do nosso cotidiano.

A partir disso, pude confraternizar com a Professora Carmem Capra, da UERGS. Trabalhamos juntas conforme a instrução dela:

Escreva o objeto pega-toca-sente. O que dizer dele, o que sente, como o sente. Ler tudo com dedicação deixa vir a escrita final. Partindo de gestos de escrita e imaginação, trace um percurso sobre o que nos move em direção ao narrar, pensando em contar histórias explorando o acontecido através de vias sensíveis e criativas. Narrar revela mais da narrativa de si, do que aquilo que se conta, revela quem conta e se transforma pelo próprio gesto. (CAPRA, 2022).

Meu artefato surgiu dessa provocação, de uma narração minha para o público. Ele foi pensado e discutido com a professora Silvia, realinhado e sentido. No final, o *sentir ideias* se materializou no *Objeto-Pega-Toca-Sente*.

Imagem 21 –Preparação do artefato. Inauguração da Expo-Fruir: Celebrar a Presença



Fonte: Edição da autora, 2022.

Com o objetivo de produzir um artefato sensorial/sensível que fosse capaz de seduzir o outro a se conectar com ele e produzir narrativas próprias e coletivas que trabalhei com um galho grande de uma árvore sem folhas. Ele que já possuía outros vários pequenos galhos que davam a entender que o objeto seria uma árvore. Também fazia parte desse primeiro momento do artefato vários recortes de tecido em tonalidades diferentes de verde, que foram utilizados para preencher e simbolizar folhas.

Para refletir sobre a vida e como somos parte de um coletivo em que, unidos, podemos tanto destruir, quanto construir, que a nossa árvore simbolizava momentos

reais vividos por nós. Seja diretamente, pelos povos indígenas ou indiretamente com a destruição da biodiversidade e organismos tão importantes para a natureza que aos poucos se desfazem no meio de tanta barbárie.

Informações importantes foram escritas em pequenos pedaços de papel 40kg's e colocadas em cima da mesa juntamente com os bastidores e os tecidos. Neles haviam números alarmantes acerca do crescente desmatamento, mas também algumas faíscas de esperança. Segundo a plataforma IMAZON, o risco de desmatamento em áreas protegidas é de 90% e no começo do ano de 2022 ele subiu para 33%. Em cima dessas informações, foram inseridas reflexões acerca do pertencimento, da vida, de como vivemos ela e como nos sentimos com a possível perda do lugar que chamamos de casa.

A outra parte do artefato foi produzir um bastidor caseiro⁸ com vasilhas de plástico para o bordado, o qual foi forrado com tecido de algodão cru. Na imagem 16 mostro alguns detalhes da construção tanto dos elementos do bordado, quanto da árvore.

Dessa forma, utilizando o bordado, que foi exclusivamente taxado como uma atividade feminina, surge como uma possibilidade para trabalhar o cuidado, humanizar o contato com a arte e a vida e trazer o cotidiano para dentro dos espaços de ensino. Dentro dessa perspectiva, Pereira e Trinchão (2021) citam:

Na contemporaneidade, o ato de bordar se coloca a serviço de composições visuais que trazem desenhos com temáticas diversificadas atuantes em diferentes conjunturas. Observar este fazer traz um imbricado de informações sobre quem borda e o que borda, fazendo emergir e questionar a enraizada relação do bordado como um fazer feminino, e as implicações atreladas a essa concepção. (PEREIRA e TRINCHÃO, 2021, p. 7)

Dessa forma, o artefato foi pensado e produzido para uma experiência sensorial/sensível de relação, para sentir ideias com o contato intenso com o artefato exposto para em processo contínuo, simulou um encontro, uma conversa com amigos e interação familiar, para potencializar uma discussão conceitual do trabalho. Mas, mais que isso, foi utilizado para atravessar as barreiras criadas entre atividades femininas e masculinas que nos separam e distanciam, criando a

⁸Bastidor caseiro é um apoio utilizado para fixar um tecido para o bordado manual. Podem ser feitos com vasilhas de plástico.

hierarquização entre os conhecimentos, os afetos, o trabalho e diminuindo as posições sociais de homens e mulheres.

Bordar é uma atividade milenar de troca de conhecimentos, de repasse dele, onde mulheres de todas as idades se reuniram - e ainda se reúnem - para criar, ressignificar e discutir questões que vão além do bordar. As autoras ainda citam:

O lugar intelectualmente inferiorizado das mulheres era uma manobra constante na defesa de que qualquer produção feminina não era detentora de valor intelectual ou cultural. Estando o bordado categorizado como uma produção feminina, era natural que este fosse encarado como uma ferramenta doutrinadora, um passatempo, mas não com a qualidade de um produtor de conhecimento. (PEREIRA e TRINCHÃO, 2021, p.10)

Por isso, o artefato produzido trabalha a arte como um veículo de auto reflexão de si mesma, mas que, ao implicitamente trazer um conceito, não explicitando-o, deixa o público livre para relacioná-la com as próprias vivências. Podendo ser classificada como “um veículo imagético-conceitual de comunicação com o exterior e não tanto um labirinto formal interno e apelador de coordenadas hermenêuticas ao público.” (AGUIAR, BASTOS, 2013, p.183).

Seguindo essa linha, no primeiro momento da exposição, apresentei meu artefato para os alunos e convidei eles/elas a se juntarem comigo para começar a criar a partir das instruções. Na primeira parte, reflorestamos a árvore com as folhas — tecidos — e depois apresentei o bordado, fazendo um convite para eles/elas a criarem reflexões a partir das discussões.

Imagem 22 –Conexão. Alunos do 8A e 8B do ensino fundamental. Construindo o artefato coletivamente.



Fonte: Edição da autora sobre registro de Silvia Marques, 2022.

Imagem 23 – Bordado. Alunos do 8A e 8B recebendo as instruções do bordado e colocando a atividade em prática. Acervo coletivo da exposição.



Fonte: Edição da autora sobre registro de Silvia Marques, 2022.

A experiência da exposição ainda contava com muitos outros artefatos produzidos por alunos e professores da UNIFAP e de outras universidades do Brasil. A imagem 24 logo abaixo, mostra a criação de uma professora da universidade que também trabalhou o bordado, no caso dela, foi uma forma de bordar memórias em folhas verdes de diferentes formas e tamanhos.

No primeiro dia da exposição a própria professora e sua sobrinha — que estava auxiliando-a no dia — me ensinaram as técnicas, e no dia da visita dos alunos da EEMVCA eu transferi o que aprendi com elas para eles. Sendo assim, fiquei responsável por dois tipos de bordado, me dedicando a ajudá-los com a construção de suas próprias narrativas.

É interessante observar, também na imagem 24, que não só as meninas participaram da atividade, os meninos vieram voluntariamente e me pediram para ajudá-los a bordar. Isso reforça a ideia de que se passamos por uma feminização das nossas experiências, a ideia enraizada de que homens não devem participar de um exercício considerado “feminino” não os impede de igualmente vivenciá-lo.

Imagem 24 – Bordando em grupo. Alunos do 8A e 8B experimentando. Expo-Fruir: celebrar a presença



Fonte: Acervo Coletivo da Exposição, 2022.

A experiência enriquecedora de poder levar estudantes do oitavo ano do ensino fundamental da EEMVCA para visitar e sentir a Expo-Fruir, foi um grande exemplo de como os locais de experimentações são potentes para o ensino de arte.

Alunos de periferia, com uma realidade distante da universidade, puderam socializar, se divertir, pensar, cantar, pintar, riscar, bordar, comer, construir, tudo isso dentro de um local em que ao mesmo tempo poderiam refletir sobre arte, crítica, sociedade e outros desdobramentos.

Existem inúmeras possibilidades de explorar o ensino de arte, e encontrei, com a ajuda da Marília, a possibilidade de ver a partir da performance uma ferramenta para ressignificar a sala de aula, a forma que eu penso o ensino e as metodologias aplicadas dentro da educação.

Por muito tempo o papel do professor como detentor do conhecimento impediu que um ambiente saudável de ensino fosse criado, e que as experiências individuais dos alunos fossem consideradas importantes. No entanto, trabalhando a educação de maneira sensível e reformulando os dogmas conservadores presentes dentro das instituições de ensino, podemos encontrar chaves/saídas/brechas para

fugir de tudo o que aprisiona e oprime, que nos leva a não criar laços amorosos com os espaços-sala-de-aula.

Por isso, a poética da performance

(...) privilegia do mesmo modo as dimensões criativas e construídas da prática pedagógica. Ela reconhece que educadores e educandos não estão engajados na busca por verdades, mas sim em ficções colaborativas – continuamente criando e recriando visões de mundo e suas posições contingentes dentro delas. Uma poética educacional privilegia as múltiplas histórias e os múltiplos narradores no processo em que as narrativas da experiência humana são modeladas e compartilhadas por todos os participantes em um coletivo de performance. (...) Com efeito, a performance reenquadra todo o empreendimento educacional como um conjunto mutável e contínuo de narradores, histórias e performances, mais do que a simples e linear acumulação de competências disciplinares específicas e isoladas (PINEAU, 2010, p. 97).

Dessa forma, tudo o que desenvolvi dentro do estágio foi voltado para que eu pudesse criar laços verdadeiros de amor, respeito, comprometimento e confiança. E no final, ver que através da aplicação das metodologias de feminização do ensino, juntamente com a ética amorosa e trabalhando com poéticas performáticas, realmente encaminhei os alunos a verem a arte e a vida por outras perspectivas, tratando as experiências cotidianas como potentes para a aprendizagem.

Em contribuição para a pesquisa, Marília comenta:

A experiência do estágio é uma oportunidade de troca em meu entendimento, ao mesmo tempo pode se tornar um momento em que podemos construir e ressignificar pensamentos, ações, nossas práticas docentes. No nosso caso, em 2021 ultrapassamos alguns limites, mesmo entendendo, sabendo do período pandêmico que ainda estávamos percorrendo conseguimos criar alguns laços e arrisco dizer, criamos conexões verdadeiras com muitos dos estudantes que tivemos contato nesse período. Não posso dizer que foram as atividades diferenciadas – no olhar de muitos -, tampouco nossa saída dos muros da escola para outro ambiente, que foram responsáveis por essa ligação, mas principalmente, nosso exercício diário de olhar no olho do nosso público, de se aproximar deles e delas desprendidos daqueles códigos de conduta tão exigidos e/ou esperados para quem ocupa a posição de professor/a. Exercitamos em exercícios dinâmicos, performáticos, de experiência, habilidades não despertadas ou até mesmo adormecidas naquele instante, um exemplo disso foi nossa visita a *Expo-Fruir: celebrar a presença*, não só uma exposição, mas, uma explosão de sensações, experimentos que proporcionaram outros olhares, descobertas e possibilidades. “

Imagem 25 – Registro da finalização da visita na Expo-Fruir.



Fonte: Silvia Marques, 2022.

CONVITE III – UM ENCONTRO COM EXPERIÊNCIAS DE MULHERES...

Neste capítulo considere as sensações vividas em cinco momentos da pesquisa para observar, sentir e refletir sobre as vivências e experiências sobretudo quando intento primeiramente enxergar o eu com as mulheres na minha trajetória pessoal. Segundo, como aluna tanto no ensino fundamental quanto na universidade, sendo essa última experiência na Licenciatura em Artes Visuais. O quarto momento nessa produção de dados como pesquisadora e o quinto momento como estagiária na escola Maria do Carmo Viana dos Anjos com as turmas 8A, 8B e 9A no estágio I em 2021 e também no estágio II com as turmas 8A e 8B no ano de 2022, sendo essa última uma aula na universidade no espaço de experimentações visuais Fátima Garcia na Expo-Fruir.

Desse modo, tenho uma rica e diversa produção de dados desses cinco momentos de investigação e que me acompanham nas reflexões a seguir. Destaco a (1) **comunidade de afeto**; (2) **afeto entre professora e alunos**; (3) **trocas colaborativas**; (4) **diversidade e performance**; (5) **pluralidade de ideias**; (6) **saber coletivo**; (7) **contar a própria história para ampliar a ideia da vida coletiva**.

São escritos e imagens que compõem o material de investigação de modo que são sobretudo as imagens as condutoras de lembranças das experiências vividas no tempo e nos lugares em que fui passeando e elaborando imersão de educação em Artes Visuais. Assim, destaquei algumas sensações vivenciadas nesses processos e que me ajudaram a refletir e pensar sobre o ensino de arte que desenvolvo e pretendo continuar desenvolvendo como pesquisadora e professora de Artes Visuais.

Para minha reflexão e análise enxergo nas interações pessoais o alimento que nutre a vida coletiva em sala de aula. E isso se constrói a partir de uma *comunidade de afeto* criada nos espaços-sala-de-aula e que se desenvolveram também para além deles.

Quando falamos de amor não nos referimos a uma rede de afetos ampla, mas tratamos a palavra no sentido romântico e limitamos a uma sensação, um sentimento. Por isso, trabalhar a ética amorosa por bell hooks é abrir mão das

idealizações românticas, passando a ver o amor como um compromisso assumido, em que vejo o outro como ele é, e me vejo como sou, e, mesmo assim, escolho amá-lo.

Amar é uma escolha difícil, assim como construir uma comunidade amorosa. Não é comum ser honesto, confiar, ter compromisso ou cuidar de um grande número de pessoas. Porém, assumir esse compromisso já é um passo para que todos nós possamos achar caminhos para construir nossas comunidades de afeto para além da sala de aula que cito aqui. É um compromisso de vida.

Enxergo a comunidade de afeto que criei com as alunas/alunos, com os espaços-sala-de-aula, com a Marília, com a Danny, com as outras estagiárias. O afeto não é apenas sobre troca de carinho ou palavras, mas pode ser sentido e tratado com o compromisso da presença, do acolhimento, da oportunidade de dar voz ao outro.

Em todos os nossos encontros eu me propus a estar presente com eles, mesmo nos dias ruins em que considerei a minha produtividade e atenção insuficientes. Às vezes caímos em armadilhas que passam uma imagem do professor que deve estar sempre disposto a dar a melhor aula, a se envolver 100% com a dinâmica da educação, e assim, esquecemos da parte humana, em que o cansaço e a rotina exaustiva roubam nossas vontades.

Por isso, abrir os espaços-sala-de-aula para que todos interajam ativamente é uma forma de descentralizar o professor, tirando o peso do trabalho individual e possibilitando que a comunidade de afeto se faça presente em experiências compartilhadas.

Além disso, algo que observei no estágio na dinâmica entre a Marília e as alunas/alunos foi a abertura para falar sobre sentimentos. Ela chegava e comunicava como se sentia nos dias em que estava mal, para que os alunos sentissem empatia e colaborassem de forma mais organizada para o andamento da aula. Em outros momentos mais íntimos de conversas nossas os próprios alunos comunicaram como se sentiam a respeito de condições psicológicas vividas por eles. Dessa forma, a comunicação aberta também é um pilar para a comunidade amorosa/afetiva.

O *afeto professora-alunos* acontecia nesses momentos de troca e oportunidade de fala, em que nos reuníamos sempre próximos uns dos outros nas rodas, nos corredores, no refeitório para o lanche ou almoço. Isso pode ser observado mais detalhadamente nas imagens 1, 2, 3, 4, 5, 8, 14, 17 e 23 onde essa intimidade é evidenciada pelas *trocas colaborativas e afetivas* entre professor-aluno-aluno-professor-aluno-aluno.

Na imagem 1, todos nós sentados no chão da quadra compartilhando percepções sobre como enxergamos a arte. Na imagem 2, 3, 4 e 5 uma junção dos nossos espaços-sala-de-aula e da configuração deles como lugares de livre expressão, de troca de carinho, de leveza, de trabalho em equipe. Na imagem 8, a possibilidade de conversa entre professora-aluno-aluno-professora para compartilhar vivências, tudo isso no gramado da escola, enquanto outros alunos, curiosos, passavam ao redor querendo participar ou só observar.

Enquanto isso, na imagem 14, depois da exposição onde todos os alunos puderam compartilhar narrativas visuais, registramos a espontaneidade dos nossos momentos juntos, em que nossas atividades nos uniam cada vez mais. Já na imagem 17, a preparação da argila no nosso *museu das minas* para a aula de escultura. Todos nós juntos amassando argila, aprendendo e ensinando, conversando e rindo.

Em outro momento, na imagem 23, enquanto eu passava as instruções do bordado, as alunas se abraçavam e observavam o que eu dizia. Por fim, na imagem 24, bordamos em grupo, em que cada um criava sua experiência e mutuamente ajudavam uns aos outros.

Todas essas experiências elaboradas e construídas em coletividade nos deram subsídios para afirmar que a feminização cultural/educacional é uma ferramenta para ampliar a sala de aula. É perceptível que ao trabalhar epistemologias feministas/amorosas

(...) passou-se a perceber as dimensões femininas da vida humana, antes excluídas do discurso histórico, a exemplo da história da vida privada, da história das sensibilidades, das emoções, dos sentimentos, e de outras dimensões consideradas femininas em nossa cultura (Rago, 1996). E daí perceberam-se praticamente as limitações dos conceitos masculinos, inscritos na lógica da identidade, para representar o "irrepresentável" e,

nesse caso, para dar conta das experiências e práticas femininas, ou de outros grupos sexuais (RAGO, 1996 apud RAGO, 2002, p. 64).

Remontar o imaginário atrás da feminização das práticas educativas é umas das soluções encontradas como escape dos moldes tradicionais de ensino. Percebo que, com minhas próprias investigações pessoais para trabalhar a ética amorosa na minha vida, passei a enxergar as miudezas do dia a dia como potências para viver. Antes não era comum observar os pequenos detalhes e registrá-los como importantes tanto para minha vida, quanto para o ensino.

Observando a professora Silvia e as percepções cotidianas dela atrás das redes sociais pude notar que muito do que vivemos pode ser levado para dentro da sala de aula, sendo possibilidades de discussões artísticas, planejamento de aulas — como a exposição fotográfica do estágio I e a Expo-Fruir — e possibilidades de diálogos e criação de laços mais fortes com a comunidade afetiva da escola.

É também importante mencionar que

De modo realista, ser parte de uma comunidade amorosa não significa que não vamos encarar conflitos, traições, ações positivas com resultados negativos ou coisas ruins acontecendo com pessoas boas. O amor nos permite enfrentar essas realidades negativas de uma forma que afirma e eleva a vida (HOOKS, 2020, p. 141).

Outra perspectiva que deve ser levada em consideração é que

Embora necessariamente nos comportemos de forma diferente dependendo da natureza da relação, ou tenhamos diferentes graus de compromisso, os valores que orientam nosso comportamento, quando baseados numa ética amorosa, são sempre os mesmos para cada interação (HOOKS, 2020, p. 144).

Por isso, assumir a construção de uma comunidade afetiva/amorosa tem como base o compromisso do cuidado diário em todas as etapas que exercemos, seja dentro do ambiente de ensino ou dos nossos espaços pessoais e coletivos.

No âmbito das aulas performáticas as pedagogias feministas também se mostraram eficientes. Ao trabalhar a performance em sala de aula e a utilização do corpo, as sensorialidades inerentes a nós foram despertadas e trabalhadas a fim de uma imersão em arte, sensações, sentimentos, imaginação, explorações coletivas e individuais.

Na imagem 6 se pode observar os vários espaços-sala-de-aula em que aconteciam nossas práticas. Na edição, um pouco de cada lugar aparece como possibilidade de diferentes aulas. Sendo que, o local que adotamos como nosso lugar de experimentações em arte, e que mais frequentemente utilizamos em 2021, foi o *museu das minas*.

Tanto por podermos estar mais confortáveis em questões de ventilação, como pelo espaço amplo da sala em que podíamos retirar as cadeiras, nos deitar, andar, nos espalhar. Todo o espaço da sala era bem aproveitado no andamento das aulas. Essa reconfiguração da sala de aula surgiu como uma forma de desconstruir as aulas de artes formais e apresentar para os alunos outros jeitos de aprender.

Com isso, ao trabalhar amplamente os espaços da escola, considerando que os aspectos cotidianos, as miudezas, as sensações, a proximidade, o afeto e o corpo podem ser trabalhados em conjunto, exercíamos atividades voltadas para

(...) um comprometimento íntimo, somático, uma maneira de sentir o pulso, os ritmos, as nuances e as idiosincrasias sinestésicas do comportamento humano comunicativo. Em termos disciplinares, trata-se de uma rigorosa e sistemática exploração-por-meio-da-encenação de experiências humanas reais e possíveis. Os métodos da performance constituem-se de diversas maneiras; ainda assim, cada uma demanda um comprometimento, um completo engajamento do corpo associado à reflexão crítica. A metodologia da performance é uma encenação reflexiva: ao mesmo tempo uma imersão e uma reflexão feita possível pela copresença do eu que atua (PINEAU, 2010, p. 103).

Existe nesse lugar da experimentação a liberdade. Aluno e professor podem estar em sintonia. Senti muitas vezes, desde que as metodologias performáticas foram colocadas em prática, que nossas conexões com os alunos, com a escola, com os outros funcionários, se transformaram em uma ampla comunidade de afeto, onde o acolhimento desses lugares como uma ferramenta crítica para o ensino de arte pode ser artesanalmente moldada conforme utilizamos esses espaços no dia a dia.

Sendo assim, todas as trocas nesse período não só consideram uma única visão de pensamento. As montagens das aulas se davam por discussões em conjunto, considerando a *pluralidade de ideias* que surgiam nas nossas conversas, dos próprios acontecimentos de dentro e fora da escola.

Na imagem 22, com a montagem da árvore, e na 24 com o bordado coletivo, desenvolvemos uma gama de possibilidades que foram moldadas através de *saberes coletivos*, onde, ao contarmos nossas próprias histórias, o ensino de arte se desprende das institucionalizações a ele impelidas. É uma forma de se envolver e de aprender com nossa própria trajetória.

E no final, os caminhos percorridos pela pesquisa ampliaram inúmeras perspectivas de ver a vida pela arte, com o cotidiano, das histórias contadas através de imagens, que se desprendem dos espaços que percorrem. Criando e recriando significações múltiplas, que podem ser lidas e interpretadas, mesmo que não possam.

É uma infinita viagem por percepções, materializadas e sentidas, imaginadas e vividas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A própria metodologia de pesquisa tem esse caráter epistêmico de uma investigação feminista. Uma vez que, respeitando e compreendendo a dinâmica de trocas e colaborações entre os interlocutores da pesquisa, me permitiram uma produção de dados horizontalizada pautadas no amor e na coletividade.

A educação nos possibilita inúmeras oportunidades para reinventar a sala de aula, principalmente dentro do ensino de arte, ideias podem ser reconfiguradas e aplicadas. Mergulhei nas minhas próprias experiências pessoais e enxerguei, dentro da minha comunidade de afetos, as mulheres da minha vida como uma materialização de uma metodologia para saber/fazer/práticas para o ensino de arte.

Não precisamos ir longe para buscar fontes que ampliem nosso conhecimento ou de inúmeros teóricos consagrados, podemos achar dentro da nossa própria comunidade subsídios para criar ou reinventar novos caminhos para o ensino.

E para evidenciar questões tão inferiorizadas dentro do ensino como as sensorialidades/sensibilidades podemos trabalhar artefatos cotidianos, trazer percepções de vida, ressignificar o nosso próprio dia a dia, explorando o rico material artístico que nossa história de vida oferece.

Isso quer dizer que, utilizando a ideia da cultura visual, podemos enxergar o entendimento de uma imagem de diversas formas, pois além do que a própria imagem nos oferece, ela carrega também significações trazidas por cada público que interage com ela. Elas surgem conforme quem observa e se transformam ou se materializam individualmente em cada cenário que estão sendo observadas, sentidas, interpretadas ou ressignificadas.

Juntamente com a performance, que está presente nos aspectos cotidianos da nossa existência, nós atuamos/performamos sem dizer claramente que fazemos isso, todas as atividades inerentes a nós são um tipo de performance. Viver é performar.

Dessa forma, unindo esses dois ramos de estudo, podemos viabilizar pontes reflexivas para o ensino de arte menos elitista, daquelas que visam a dimensão cultural de uma única cultura, seja de uma classe social, raça ou gênero que consideram aspectos valorativos meramente de cunho econômico.

Assim, pensar e sentir a vida, a existência e à docência em arte por uma visão e uma epistemologia de mundo feminista é que busco enfatizar o aprendizado

por meio das sensorialidades e subjetividades do cotidiano para dentro da sala de aula. Sendo assim, as experiências e visualidades adquiridas a partir da trajetória de vida com mulheres tendo no horizonte aprendizados potencializados para pensar, produzir e reconfigurar novas formas de habitar e mobilizar o ensino de arte na escola.

Dessa forma, o papel do professor como detentor do conhecimento se transforma em um misto de saberes compartilhados nos espaços-sala-de-aula, impedindo que a hierarquização do conhecimento e do poder impossibilitem que conexões reais sejam construídas entre alunos e professores.

Assim, precisamos ter em mente que nós professores, não devemos ser responsáveis ou responsabilizados por transformar o mundo. Podemos, da nossa maneira, achar formas de afetar aos poucos, no dia a dia, os alunos e nós mesmos. Assim, possibilitaremos que enxerguem potencialidades no que aprendem para além das fronteiras da escola.

Por fim, da mesma maneira que o amor, o ensino é uma forma de elevar a mim e ao outro. E seguindo essa perspectiva, devemos enxergar os alunos para além de alunos, devemos construir uma relação de comprometimento amorosa com eles, com a escola, com o trabalho e com nós mesmos.

No final, não é sobre ser o maior professor do mundo, ou o mais reconhecido. É sobre viver e encontrar nos pequenos detalhes espaços, brechas, saídas, para reinventar a vida e a sala de aula.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, João Valente; BASTOS, Nádia. **Arte como conceito e como imagem.**

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino da Arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos** - Unesp/Redefor – 2a Edição 2011/2012 especialização em Arte. Disponível em <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40427>. Acesso em 20 ago, 2021.

CAMPELLO, Clarissa. **Joseph Beuys Como explicar imagens para uma lebre morta parte 1/2.** [S.l]: YouTube, 8 abr. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=t0Rz8EcAeg8&t=349s>>. Acesso em: 28 mai. 2022.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **A ciranda das mulheres sábias: ser jovem enquanto velha, velha enquanto jovem.** [S.l]: Rocco, 2007.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras.** Tradução: Bhuvi Libiano. 14 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: WMF Fontes. 2017.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas.** 1. Ed. São Paulo: Elefante, 2020.

MARQUES, Carla., Silvia. **“Ser professor/a”:** um estudo de representações orais e visuais de um grupo de licenciandos da UNIFAP. 2009. Goiânia. Dissertação (Mestrado em Cultura Visual) – Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. *E-book*.

MARTINS, Raimundo (org.). **Visualidade e educação.** Goiânia: FUNAPE, 2008.

MENDONÇA, Esthefany Dioni; GONÇALVES, Gabriela Rosa; JOMAR, Leticia Miriam Pereira. **A fotografia como uma experiência do olhar sensível na escola Maria do Carmo Viana dos Anjos.** Orientador: José Vasconcelos Silva. 2022. 52 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Artes Visuais) - Marco Zero, Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais, Macapá, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

PEREIRA, Carolina Nascimento e TRINCHÃO, Gláucia Maria Costa. O bordado como ferramenta educacional no Brasil entre os séculos XIX e XX. **História da Educação [online].** 2021, v. 25 [Acessado 4 Maio 2022], e101244. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2236-3459/101244>>. Epub 14 Abr 2021. ISSN 2236-3459. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/101244>.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Performance e educação: relações, significados e contextos de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.28, n.01, p.289-312, mar. 2012.

PINEAU, Elyse Lamm. Nos cruzamentos entre a performance e a pedagogia: uma revisão prospectiva. **Educação & Realidade**. v. 2, n. 35, p. 89-113, maio/ago. 2010.

RAGO, Margareth., Luzia. Feminizar é preciso, ou por uma cultura filógina. **Scientific Electronic Library Online**. 17, jul, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/YbZcHxhdbxkMk6CW3bC69pL/?lang=pt>. Acesso em 25 ago, 2021.

RAGO, Margareth., Luzia. Gênero e história. *In*: Pedro, Joana; Grossi, Miriam (orgs.). **MASCULINO, FEMININO, PLURAL**. Florianópolis: Ed. Mulheres,1998.

REIS, Tozoni; FREITAS, Marília de Campos. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A. , 2009.

SARDELICH, E., Maria. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Scientific Electronic Library Online**. 10, jul, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/BnKG8z7vX4j5qy559RXrZNJ/?lang=pt>. Acesso em 10 ago, 2021.

SCHECHENER, Richard; ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo de Andrade. O que pode a performance na educação? Uma entrevista com Richard Schechner. **Educação & Realidade**, v. 2, n. 35, p. 23-35, maio/ago. 2010.