



Universidade de Brasília
Instituto de Artes
Departamento de Artes Visuais
Programa de Pós-graduação em Artes Visuais

Tauana Macedo de Britto Pereira e Parreiras

O eros pedagógico na prática docente do ensino de artes visuais
Dissertação de mestrado

Brasília
2020

Tauana Macedo de Britto Pereira e Parreiras

O eros pedagógico na prática docente do ensino de artes visuais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes Visuais como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Artes Visuais na linha de pesquisa em Educação em Artes Visuais.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Tatiana Fernandez

Brasília

2020

Agradecimentos

Agradeço imensamente e sempre a Iya mi Nanàá, senhora dos saberes da morte e da vida; agradeço por minha existência, pela alegria e honra de ser filha da senhora e pelo sentido que dá à minha vida. Saluba!

A Gbagba Ogum, por me acolher em uma casa que amo e por toda a proteção e conhecimento que o senhor oferece. Ogunhê!

A Gbagba Exu, por permitir que eu me comunique de tantas formas e por manifestar-se na alegria da fala, do corpo e das trocas. Laroyê!

A Iya Lewa, pela existência poética e possibilidade de encantamento com o mundo e com o criar. Ri Ró!

A todos/as Orixás, por formar um mundo tão encantador e permitir nossa existência nele.

Ngbogbo Orixá, Modupe!

Agradeço a meus/minhas ancestrais, que em suas trajetórias possibilitaram minha existência.

A minha mãe Andréa e a meu pai José Augusto, que me trouxeram ao mundo e me receberam com tanto amor nessa vida, me ensinando, dentre tantas coisas, a amar e ser amada. Agradeço a minha mãe, também, pelo carinho manifestado na revisão desse texto.

A meus irmãos super companheiros Cauê e Rita, que deixam a vida mais alegre.

A meu gbagbalorixá Roberval Marinho pelos inúmeros ensinamentos, por ser um exemplo de tantas formas e por ter-me iniciado na vida de axé.

A minha Iyalasé Alessandra de Oxum, e a Ojubonàá mi Aira de Oxossi, pelos ensinamentos e pelo carinho.

A minhas queridíssimas amigas-irmãs, Nina e Ana C., por continuarem ao meu lado - mesmo depois de tanto tempo, mesmo com minhas esquisitices e silêncios -, pelas partilhas e pelo amor.

A todas as pessoas queridas que fazem ou fizeram parte da minha vida, pelos encontros, trocas, carinho, vivências felizes e aprendizados. Não vou nomear todes, mas vocês sabem quem são.

Agradeço a todos/as meus/minhas mestres/as que encontro na forma de estudantes e que me desafiam a ser uma professora cada vez melhor.

A todos/as colegas de profissão e, em especial, àqueles/as que contribuíram com essa pesquisa doando um pouco de seu tempo e de suas histórias.

À professora Tatiana Fernandez, que aceitou orientar-me nesse trabalho, com quem tive proveitosas trocas e aprendizados.

Às professoras Rosana de Castro e Ana Tereza Reis pela leitura cuidadosa do projeto de pesquisa e pelas riquíssimas contribuições feitas durante a banca de qualificação.

À professora Luísa Gunther e ao professor Aldo Victorio Filho, por aceitarem participar da banca de defesa e pela leitura deste texto.

Resumo

Em um contexto de desvalorização e adoecimento de docentes, faz-se necessário olhar para tais profissionais e pensar em condições propícias para uma atuação que lhes traga prazer e sentido. Neste sentido, a pesquisa investiga estratégias que professores/as de artes visuais utilizam para se manter com prazer e identificação com a prática docente na Educação Básica. O conceito de eros pedagógico, que abarca a motivação, a satisfação, o afeto, o prazer, o desejo e a identificação com a prática docente, é utilizado para pensar tais questões. O pensamento de John Dewey acerca de uma prática de ensino voltada para a produção de experiências significativas, com atenção ao conhecimento prático; de Paulo Freire, acerca de uma pedagogia ancorada no diálogo e de bell hooks, que une ambos aspectos às noções de eros e de comunidade, são as principais bases teóricas utilizadas. Foi escolhida uma metodologia qualitativa que se insere na denominação da Investigação Baseada em Artes e, mais especificamente, da A/r/tografia, na qual oito professores/as de artes trocaram cartas com a pesquisadora acerca do prazer e identificação com a prática docente, as quais foram analisadas e relacionadas com a parte teórica. Constatou-se a existência de uma variedade de estratégias utilizadas por professores/as de artes visuais para se aproximar do prazer e da identificação com a prática docente, destacando-se o importante papel das trocas com outros/as profissionais, das ações criativas e do compromisso maior com o ensino das artes visuais, o desenvolvimento dos/as estudantes e as próprias perspectivas do que com normas institucionais.

Palavras-chave: ensino de artes visuais, prática docente, prazer, eros pedagógico.

Abstract

In a context of devaluation and illness of teachers, it is necessary to look at these professionals and think of conditions that can lead to a practice that brings them pleasure and meaning. In this regard, the research aims to investigate strategies used by visual arts teachers to maintain themselves with pleasure, and identification with the teaching practice in the Basic Education (from 0 to around 17 years old). Therefore, the concept of pedagogical eros, which includes motivation, satisfaction, affection, pleasure, desire and identification with the teaching practice, is used to think about these issues. John Dewey's thinking regarding teaching practice directed to producing meaningful experiences, with attention to practical knowledge, Paulo Freire's thinking about a pedagogy anchored in dialogue, as well as bell hooks', which unites both aspects to the notion of eros and community, are the main theoretical bases used. A qualitative methodology was chosen that falls within the denomination of Arts-Based Research and, more specifically, of A/r/tography, in which eight art teachers exchanged letters with the researcher about pleasure and identification with teaching practice, which were analyzed and related to the theoretical part. It was found that there are a variety of strategies used by visual arts teachers to approach pleasure and identification with teaching practice, highlighting the important role of exchanges with other professionals, creative actions and the greater commitment to the teaching of visual arts, the development of students and their own perspectives than to institutional norms.

Key words: visual arts education, teaching practice, pleasure, pedagogical eros.

Lista de imagens

Figura 1. Eneko. La professora. 2012.	14
Figura 2. @frasesdecrianças. Eu sei aprender. Instagram. Sem data.	19
Figura 3. Felipe Castilho. (Meme) Diálogo sobre altura. Twitter. 2019.	22
Figura 4. Cinismoilustrado.com. O mundo está cheio de gênios. Tumblr. Sem data.	27
Figura 5. MOA. Enturmação. Jornal do comércio. Sem data.	30
Figura 6. Anônimo. Meme leitura Artigo Científico. Internet. Sem data.	32
Figura 7. David Horseeey. Professora volta às aulas. 2003	35
Figura 8. Anônimo. (Meme) Professor 5 anos depois. UOL educação. Sem data.	37
Figura 9. Jornal Sábado. Manchete sobre uso de palmatória. 2018.	38
Figura 10. Tauana M. Bulas. Colagem. 2020.....	39
Figura 11. Anônimo. Meme prova fácil. Internet. Sem data.	42
Figura 12. Montagem. A partir da esquerda e acima, no sentido horário, salas de aula nos anos 1926, 2018, 1901 e 2019.	44
Figura 13. Tauana M. Sem-título. Colagem. 2019.....	51
Figura 14. Anônimo. Meme professora de artes. Internet. Sem data.	52
Figura 15. Anônimo. Por uma escola que ensine a pensar e não a obedecer. Humaesfera. sem data.	57
Figura 16. Tauana M. Eros pedagógico. Desenho. 2019.	64
Figura 17. Tauana M. Como sobreviver à burocracia. Performance. 2013.....	67
Figura 18. Tauana M. Item de sobrevivência para escritórios. Objeto. 2010.....	68
Figura 19. Tauana M. Série Documentos Oficiais. Impressão sobre papel. 2012.....	69
Figura 20. Tauana M.. Território Oficial. Performance. 2013.	69
Figura 21. Trecho de carta de Laura. (1). Transcrição no Anexo VIII.....	82
Figura 22. Trecho de carta de Sandra. (1) Transcrição no Anexo VI.	85
Figura 23. Trecho de carta da Sandra (2). Transcrição no Anexo VI.	88
Figura 24. Trecho de carta da Ângela (1). Transcrição no Anexo II.....	90
Figura 25. Trecho de carta de Bárbara (1). Transcrição no Anexo III.	93
Figura 26. Trecho de carta de Livia (1). Transcrição no Anexo V.	94
Figura 27. . Tauana M. Desenho feito em carta de resposta a Gustavo. 2020.	96
Figura 28. Trecho de carta de Gustavo. Transcrição no Anexo IV.....	97
Figura 29. Trecho de carta de Livia. (2). Transcrição no Anexo V.	100

Figura 30. Trecho de carta de Sandra. (3). Transcrição no Anexo VI.	103
Figura 31. Trecho de carta de Marina (1). Transcrição no Anexo VII.	104
Figura 32. Trecho de carta de Marina (2). Transcrição no Anexo VII.	108
Figura 33. Trecho de carta de Livia (3). Transcrição no Anexo V.	109
Figura 34. Trecho de carta de Ângela com foto do seu canto de estudos. Transcrição no Anexo II.	110
Figura 35. Trecho de carta de Laura com fotografias da escola e de seus/suas estudantes (2).	114
Figura 36. Trecho de carta de Bárbara (2). Transcrição no Anexo III.	115
Figura 37. Trecho de carta de Sandra (4). Transcrição no Anexo VI.	117
Figura 38. Trecho de carta de Marina. (3). Transcrição no Anexo VII.	117
Figura 39. Trecho de carta de Livia (4). Transcrição no anexo V.	118
Figura 40. Tauana M. Fotografia de quadro com produções de estudantes. 2020.	120
Figura 41. . Trecho de carta de Helena (1). Transcrição no Anexo IX.	120
Figura 42. Tauana M. Capa do Pequeno manual de sobrevivência para professores/as de artes visuais. Objeto. 2020.	121
Figura 43. Tauana M.. Registro fotográfico do manual de sobrevivência para professores/as de artes visuais. 2020	122

Lista de siglas

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

IBA – Investigação Baseada em Artes

IEBA – Investigação Educacional Baseada em Artes

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei nº 9.394 de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação

LGBTQIA+ - Sigla referente à população dissidente sexual, isto é, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros, Queers, Intersexo e demais identidades de gênero e/ou orientações sexuais que não estão em acordo com a heterocisnormatividade.

MESP – Movimento Escola Sem Partido

ONU – Organização das Nações Unidas

PBA – Pesquisa Baseada em Artes

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEBA – Pesquisa Educacional Baseada em Artes

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

STF - Supremo Tribunal Federal

Sumário

Apresentação	01
INTRODUÇÃO	06
1. Amor e educação em tempos de desamor	13
1.1 Eros pedagógico	17
1.2 Experiência e diálogo no ensino	26
1.3 Dos tempos de desamor	29
2. Prazer e sofrimento docente	36
2.1 Escolas tradicionais	41
2.2 Comunidades de aprendizagem	46
2.3 Eros pedagógico e ensino de artes visuais	50
3. Metodologia	58
3.1 Dos caminhos percorridos	63
3.2 Troca de cartas com professores/as de artes visuais	72
3.3 Obstáculos	75
3.4 Categorias de análise	77
4. Análise do material	81
4.1 Motivação/Satisfação	81
4.1.1 Diálogo/troca	82
4.1.2 Aspectos pedagógicos	87
4.1.3 Estudo e produção em artes visuais	91
4.1.4 Ganhos pessoais	92
4.2 Identificação com a prática docente	95
4.3 Estratégias de sobrevivência	98
4.3.1 Encontrar a faixa etária e contexto educacional com os quais se dá melhor	99
4.3.2 Experimentar	100
4.3.3 Ser verdadeira/o com a própria identidade	102
4.3.4 Não se prender ao currículo	105
4.3.5 Manter limite entre o trabalho e outros aspectos da vida	106
4.3.6 Trocar com outros/as profissionais da área	107
4.3.7 Estudar	110

4.3.8	Manter-se em contato com a própria produção poética -----	110
4.3.9	Focar na relação com os/as estudantes -----	111
4.3.10	Chamar a turma para pensar junto as questões que se apresentam -----	112
4.3.11	Permanecer em contato com a sala de aula -----	114
4.3.12	Recordar aprendizados e trajetórias -----	115
4.3.13	Sonhar -----	116
4.4	Pequeno manual de sobrevivência para professores/as de artes visuais ----	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS -----		123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----		126
Anexo I – Transcrição da primeira carta -----		133
Anexo II – Transcrições das cartas trocadas com Ângela -----		135
Anexo III – Transcrições das cartas trocadas com Bárbara -----		138
Anexo IV – Transcrições das cartas trocadas com Gustavo -----		143
Anexo V – Transcrições das cartas trocadas com Livia -----		146
Anexo VI – Transcrições das cartas trocadas com Sandra -----		156
Anexo VII – Transcrições das cartas trocadas com Marina -----		169
Anexo VIII – Transcrições das cartas trocadas com Laura -----		182
Anexo IX – Transcrições das cartas trocadas com Helena -----		184
Anexo X – Termo de consentimento livre e esclarecido -----		186
Anexo XI – Termos de consentimento livre e esclarecido assinados -----		187
Anexo XII - Registro fotográfico das cartas enviadas para participantes -----		195

Apresentação

Uma amiga querida que foi minha professora de Tai Chi Chuan por alguns anos dizia sempre a seguinte frase de Hermand Hesse: “cada ser é um ponto único no universo”. Cada reflexão, pesquisa, trabalho artístico ou pedagógico, portanto, é também único, pois se condensa a partir daquela combinação intrincada de fatores/memórias/experiências que forma o ser em questão. Sendo assim, convido-lhe a começar a experiência de ler este texto aproximando-se do ponto do universo que o escreveu. Quem sabe, assim, você não possa aproximar-se mais das minhas lentes e compreendê-las melhor?

Eu me chamo Tauana, um nome que existe em vários povos, mas que meus pais conheceram como sendo um nome africano. Mais tarde, descobri que é um nome presente também em alguns povos originários do Brasil. Sendo brasileira, como é comum, tenho uma ascendência bem misturada, com ancestrais indígenas, africanos e europeus. Apesar do meu nome lembrar a parte da ancestralidade diluída na pele, minha experiência é marcada principalmente pela parte europeia: sou branca em uma sociedade racializada e racista, portanto, privilegiada. Nasci em família de classe média alta, o que fez com que eu tivesse uma experiência escolar na Educação Básica toda vivida em escolas particulares para, posteriormente, entrar em uma universidade pública. Segui o *script* da classe média branca brasileira.

Minha experiência na escola teve momentos muito diferentes. Amava a escola na Educação Infantil, gostava no Ensino Fundamental I, era indiferente nos primeiros anos do Ensino Fundamental II, sentia-me muito incomodada com várias coisas nos últimos anos do E.F. e simplesmente detestava a escola no Ensino Médio. Lembro-me da sensação de que o dia (“a vida” eu pensava, na versão mais dramática e adolescente) começava quando a escola acaba. Aí, sim, eu podia respirar tranquila e fazer o que me aprazia, o que fazia sentido para mim. Lembro-me claramente também de sentir que eu aproveitava melhor o

tempo das aulas lendo, desenhando, escrevendo ou pensando, em vez de prestando atenção na aula/palestra. Ainda tenho alguns escritos e desenhos daquela época guardados, inclusive. Essa transição que descrevi pode parecer ligada aos hormônios e a dificuldades do processo de tornar-se adolescente e viver essa fase, mas lembro bem que as aulas - que na infância eram cheias de experiências, descobertas e criações diferentes – foram, cada vez mais, se resumindo a palestras, livros e provas até o ápice, que era uma educação toda voltada para o vestibular.

Consequentemente, recordo-me mais das aulas e dos momentos significativos na escola vividos na infância que na adolescência. Contudo, tive duas aulas de artes marcantes durante o Ensino Médio, sendo uma no 1º ano e outra no 3º. A primeira foi uma aula sobre arte pré-colombiana - que eu sabia que estava chegando, porque seguíamos a ordem do livro didático. Eu já tinha tido a oportunidade de conhecer ruínas Maias e Astecas e me encantei por aquela produção; então, fiquei extremamente feliz quando descobri, folheando o livro, que iríamos estudá-las. Cheia de expectativa, fui para a aula e, quando a professora chegou, ela pegou seu giz, fez um resumo no quadro e pediu para lermos duas páginas daquele capítulo no livro – um livro com imagens desbotadas e letras miúdas, muito juntas umas das outras, por sinal. A aula acabou, e, na semana seguinte, seguimos para outro conteúdo. Toda a paixão e curiosidade que eu tinha pelo tema recebeu um banho de água fria. Continuei interessada por civilizações pré-colombianas, mas tinha de saciar essa minha curiosidade fora da escola, assim como ocorreu com tantas outras coisas que me instigavam e não encontravam espaço naquela terra árida.

A segunda aula que mencionei, já no 3º. ano, foi quando estudávamos arte contemporânea, mais especificamente o que era Ready-made. Nessa aula, após termos escutado a música “Biental”, de Zeca Baleiro, estudado o tema no livro e discutido o conceito em aulas anteriores, a professora trouxe um travesseiro, barbante, tesoura e pincéis

de quadro branco, a fim de propor que um grupo de alunos transformasse aquele objeto, tirando-lhe sua função original. Eu me prontifiquei junto com outros colegas, e começamos a transformar o objeto, mas, no meio do processo, enrolei o barbante que já estava preso ao travesseiro em uma amiga que também participava, que enrolou o barbante em outras mãos, que o enrolaram em outras e, logo, estávamos todos presos ao objeto. Nós nos levantamos e saímos andando e pulando coletivamente, pronunciando palavras repetidas, das quais já não me lembro. Fomos até a sala do Coordenador, que se divertiu quando explicamos que deveríamos fazer um *ready-made*, mas acabamos fazendo um happening, e voltamos para a sala para encontrar a professora meio orgulhosa e meio com medo de receber um chamado de atenção pela bagunça que fizemos.

É difícil saber exatamente o quanto cada uma delas me impactou, mas posso dizer que um dos grandes motivadores para entrar na arte/educação foi perceber que eu poderia fazer melhor do que aquela aula sobre arte pré-colombiana. Foi uma certeza de que eu conseguiria dar mais sentido a uma aula com aquele tema e possivelmente a outros. Eu pensava em cursar antropologia desde os 12 anos, justamente por gostar tanto de civilizações antigas, mas, no final do Ensino Médio, tive a convicção de que deveria fazer licenciatura em artes (a vontade pelo bacharelado veio depois) e talvez porque tenha experimentado aulas como esta do *ready-made* que fazia sentido para mim em termos teóricos, práticos e estéticos.

Ao entrar na universidade, uma etapa inteiramente nova do meu processo de aprendizado formal se iniciou. Fazia um curso que tinha sentido para mim e a possibilidade de estar em espaços diferentes (o dia todo em uma mesma sala para uma pessoa com memória sinestésica é a pior forma de fixação de conteúdo e de possibilidade de concentração), criando o meu próprio percurso acadêmico, escolhendo diversos temas que agora estavam a meu alcance. Eu virava noites fazendo trabalhos e estudava como nunca antes, mas havia mais sentido

ali para mim do que em toda a década escolar anterior. Foi aí também que pude estudar sobre aspectos da minha identidade e experiência que não encontravam espaço de interlocução na escola, isto é, sobre gênero e sexualidade. Enquanto adolescente, tive um longo embate interno ao perceber-me lésbica e passei por ele, como diversos jovens LGBTQI+, sem referências de adultos que pudessem contribuir e sem recursos internos para lidar com aquela contradição entre o que se percebe de si e o que reconhecemos como expectativa social sobre nós. Além disso, passei alguns anos praticando Ginástica Rítmica e, posteriormente, comecei a dançar com a improvisação em dança contemporânea. Isso é dizer que o corpo e o movimento, assim como o aspecto da sexualidade e a experiência de gênero eram questões importantes para mim naquele momento; no entanto, a escola estava, salvo raras exceções, focada apenas na apreensão cognitiva. O corpo não era relevante naquele espaço. Na universidade, ao cursar artes plásticas, podia ter o corpo implicado no processo de aprendizado com muito mais frequência e menos alarde.

Concluindo a licenciatura e o bacharelado em artes plásticas, comecei minha jornada no universo da docência na Educação Básica. Passei por diferentes escolas e faixas etárias, trabalhei em cursinho pré-vestibular, em escolas particulares e na rede pública. A mudança de escola, de faixa etária e na forma de trabalhar ajudou-me a manter a motivação em vários momentos, mas, ainda assim, sinto que é necessário um grande esforço para que o trabalho continue fazendo sentido. Acumulo em minha bagagem momentos dos quais me orgulho de minha posição, das atitudes que tive, dos projetos que desenvolvi, e outros dos quais me servem de exemplo para que eu não os repita, para me manter atenta. Acredito que minhas aulas tenham para mim mais sentido do que aquela aula de arte pré-colombiana teve para a professora que a ministrou, mas confesso que, às vezes, ajo como ela: só para abordar um conteúdo, só porque é pedido, porque não há tempo de aprofundar ou porque aquela turma não se engaja. Já dei muita aula-palestra, já fiz e

corrigi muita prova, já gritei ao chamar atenção da turma, já fiquei esgotada ao não conseguir começar uma aula por conta de bagunça e conversa, já fiz muitas coisas como docente que não estão de acordo com o que acredito. Mais recentemente, esse contexto me levou a um quadro de adoecimento que intensificou a dificuldade em sentir prazer com o trabalho de professora de artes e me fez, inclusive, precisar de acompanhamento médico e psicológico. Um conjunto grande de fatores está relacionado a esse adoecimento, sendo um deles uma desesperança em relação à educação formal, com a qual sigo lutando para continuar encontrando sentido na profissão. É desse lugar que parto para investigar estratégias que permitam encontrar sentido na docência e reencontrar o prazer dentro do espaço da escola e, mais especificamente, no ensino de artes visuais.

INTRODUÇÃO

Uma das principais bases para se ter uma educação como prática de liberdade, segundo Paulo Freire (2005), é o diálogo e “não há diálogo (...) se não há um profundo amor ao mundo e aos homens.” (p.91). Ele completa dizendo ainda que “sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação” (Freire, 2005, p.92). As reflexões de Freire me levam a pensar, em primeiro lugar, que, como educadora que pretende não perpetuar formas de opressão, o mínimo necessário a fazer é ouvir realmente meus alunos e alunas, trocar com eles/as e não simplesmente depositar uma série de informações sobre seus colos. Em segundo, pensar na natureza do amor de que fala Freire, o amor ao mundo e aos seres humanos que tem o diálogo como uma de suas formas de expressão. O ato de educar, seja no âmbito formal ou não, ocorre porque há um desejo de que outro ser se desenvolva, um desejo de facilitar ou promover o desenvolvimento desse outro ser. Então, sem empatia e bem-querer, sem encontro, que educação é possível?

O biólogo chileno Humberto Maturana (1998) descreve as emoções como campos de atuação que permitem ações e pensamentos. Uma pessoa com raiva, por exemplo, atuará e pensará de forma diferente de uma pessoa contente, tanto quanto um gato assustado agirá de uma forma diferente de um gato que está se sentindo confortável. Assim, a nossa racionalidade não se opõe às emoções, mas ocorre dentro e, de certa forma, em função desses campos de atuação que são as emoções. A emoção que este autor percebe como sendo fundante do processo de diálogo - de encontro e compreensão entre seres humanos - é, assim como observa Paulo Freire, o amor. Maturana (1998) diz que “O amor é a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como um legítimo outro na convivência. Portanto, amar é abrir um espaço de interações recorrentes com o outro, no qual sua presença é legítima, sem exigências.” (p.64). A partir dessa compreensão de amor, segue-se que esta não seja uma emoção rara, mas, ao contrário, permeia nossas relações cotidianas, desde que possamos reconhecer as outras pessoas como seres legítimos. Esse reconhecimento implica aceitar que o outro, tal como é, é válido, sem requerer mudanças ou condições específicas. Não se trata de gostar ou não das outras pessoas, mas de reconhecer que, por mais que eu possa discordar de posições ou ações de outra pessoa ou até me incomodar com aspectos de sua personalidade, trata-se de um ser legítimo, dotado de qualidades e defeitos, perspectivas e sensibilidade, assim como eu. O

oposto de tal expressão do amor seria o não reconhecimento do outro como ser legítimo, o que leva a processos de desumanização e tentativas de eliminação do outro.

Para os gregos antigos, a palavra que se refere a amor e desejo é Eros, um deus presente tanto na criação do universo quanto no cotidiano dos humanos, e, por ter esse termo já muitos séculos de existência, sua compreensão foi-se ressignificando. Eros, além da relação com amor e desejo, é usado pela psicanálise, por exemplo, para falar da pulsão de vida, enquanto o comércio utiliza a palavra para falar da indústria de artigos sexuais. Sua face mitológica também apresenta elementos que enriquecem sua compreensão e apontam para o aspecto pedagógico que este contém, como será explorado no capítulo 1.

O contexto de ensino formal brasileiro - que tem um histórico de formação moderno/colonial com a predominância de alguns saberes sobre outros (SEEDF, 2018), com a quase exclusão do corpo no processo de ensino e com uma perspectiva mais individualista que comunitária (Barros, Pequeno e Pederiva 2019) – parece não deixar muito espaço para o desenvolvimento real das potencialidades diversas que os/as discentes apresentam.

Um aspecto curioso, que revela, de certa forma, a predileção de nosso ensino formal pela racionalidade em detrimento do corpo e das emoções, é que os/as jovens brasileiros, quando querem dizer que uma pessoa é muito inteligente, dizem que a pessoa é "cabeção" ou "crânio", o que mostra que eles/as têm a percepção de que compreendemos inteligência como algo ligado apenas a nossas cabeças e a nossas mentes. O corpo, como diz o educador Ken Robinson (2007) em palestra sobre criatividade nas escolas, é visto apenas como um transportador de cabeças. Essa divisão entre corpo e mente no mundo ocidental se dá por uma construção histórica que tem como origem o projeto moderno/colonial europeu, no qual, como afirma Aníbal Quijano (1992), o pressuposto fundante do conhecimento é que ele seja “produto de uma relação sujeito-objeto”¹ (p.14), o que produz um dualismo com dinâmica desigual de poder entre as partes, as quais são percebidas como tendo características intrínsecas distintas. As identidades de sujeito e de objeto seriam então isoladas de contextos e redes de relações, descartando a comunicação, inclusive entre subjetividades diversas (Quijano, 1992), como se os sujeitos fossem seres isolados do mundo e de outros seres². A distância entre sujeito e objeto, vista como desejável sinal de objetividade científica, faz-se presente na rejeição de quaisquer

¹ Tradução livre. No original “producto de una relación sujeto-objeto”.

² Nessa conta, sujeito não se iguala a pessoa, mas fala daquele que tem poder nas relações - seja entre pessoas e outros seres, seja entre pessoas e coisas, seja em relações sociais -, de forma que pessoas com identidades marginalizadas pudessem ser compreendidas como não-sujeito, isto é, como objeto.

experiências sensoriais, percebidas por Descartes como “obstáculos epistemológicos”. O universo, a partir deste ponto de vista, é percebido como uma máquina que deve ser dividida em partes para ser melhor compreendida, sendo essas depois reorganizadas de acordo com uma lógica matemática (Castro-Gomes, 2007). Ou seja, a natureza, o corpo, as emoções, a espiritualidade, as experiências diversas são descartadas do espaço do conhecimento.

A escola como instituição voltada para a produção e divulgação de conhecimento foi, portanto, construída com base nessa separação, sempre privilegiando a mente em detrimento do corpo. A filósofa e educadora bell hooks (1994) deixa essa relação evidente ao argumentar que:

Professores raramente falam do lugar de eros ou do erótico em nossas salas. Treinados no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, muitos de nós aceitamos a noção de que há uma cisão entre o corpo e a mente. Acreditando nisso, indivíduos entram na sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente e o corpo não. Chamar atenção para o corpo é trair o legado de repressão e negação que nos foi passado por nossos antecessores docentes, que têm sido geralmente brancos e homens. (p. 191)³.

Nessa perspectiva, seguindo a mesma lógica dualista hierarquizada ocidental que separa homem e natureza, sagrado e profano, masculino e feminino, civilização e barbárie, o corpo é visto como menor, menos importante, como tendo menor valor. Por que outra razão pensar em um modelo de sala de aula em que os/as estudantes precisam ficar sentados/as, movimentando-se minimamente durante cinco a seis horas por dia, com um breve momento de descanso para esticar as pernas?

Considerando que a estética tem em sua origem *aisthesis* – a percepção pelos sentidos –, o ensino da arte, que contempla estética e poética, passa necessariamente por uma percepção do corpo. Mesmo que seja em condições pouco favoráveis, é necessário, no mínimo, que se tenha presente a questão do olhar, a percepção visual das obras, a qual seria enriquecida com mudanças de ambiente para que estudantes possam, por exemplo, contemplar, em um momento, obras vistas ao vivo em galerias ou na rua e, em outros,

³ Tradução livre. Do original “Professors rarely speak of the place of eros or the erotic in our classrooms. Trained in the philosophical context of Western metaphysical dualismo, many of us have accepted the notion that there is a split between the body and the mind. Believing this, individuals enter the classroom to teach as though only the mind is present, and not the body. To call attention to our body is to betray the legacy of repression and denial that has been handed down to us by our professorial elders, who have been usually white and male.”.

por meio de reproduções, sejam projetadas, sejam impressas, sejam em vídeo. Isto é dizer que a separação entre mente e corpo e supervalorização da primeira e esquecimento do segundo, reforçados pelo espaço da escola, tornam esse ambiente pouco propício para a educação em artes visuais. O contexto da Educação Básica no Brasil e a relação entre o ensino das artes visuais e o amor, em sentido ampliado, serão abordados no capítulo 2.

Encontrar estratégias que permitam ver sentido na prática docente de professores/as de artes visuais e atuar a partir de uma perspectiva dialógica ou amorosa, em que seja possível sentir prazer no trabalho se torna, portanto, importante não apenas por conta do contexto de desvalorização e adoecimento da categoria, mas também para contribuir com uma forma de educação em artes visuais que procure romper com a lógica dicotômica que nega o corpo e as emoções no processo de ensino/aprendizagem.

De acordo com o Plano Nacional de Educação, a categoria de professores com Ensino Superior completo (o que é uma exigência para lecionar no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio) tem renda 57% menor que outras áreas que exigem o mesmo grau de formação (Ministério da Educação, 2014), o que é um fator claro de desvalorização. Além disso, o Índice Global de Status de Professores/as (*Global Teacher Status Index*), que analisou respostas de milhares de pessoas de 35 países sobre sua percepção acerca de como a profissão docente da Educação Básica é valorada em seu país, revelou que o Brasil ocupa a última posição. A mesma pesquisa foi realizada em 2013, com 21 países, e igualmente o Brasil ficou em último, empatado com Israel na ocasião (Varkey Foundation, 2018). Curiosamente, o estudo mostra que “há alguns países, como Holanda, Nova Zelândia, Reino Unido, República Tcheca e Brasil, em que professores/as são vistos reflexivamente como altamente competentes, mas com pouco *status*.”⁴ (Varkey Foundation, 2018 p.91), o que, de acordo com o estudo, não segue o padrão da maior parte dos países participantes em que a percepção de competência é proporcional ao *status*.

Já a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem – Talis 2018, publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep (2018), em que professores/as e diretores/as de escolas públicas e privadas foram questionados/as sobre suas percepções de aspectos do ensino, mostra que a porcentagem de professores/as dos anos finais do Ensino Fundamental que concordam que as vantagens de ser professor/a superam as desvantagens foi de 65%, número menor que a

⁴ Tradução livre. No original “There are a number of countries, such the Netherlands, New Zealand, the UK, the Czech Republic, and Brazil, in which teachers are reflexively viewed as highly competent, but low status”.

média do estudo (75%) e da América Latina (74%). A resposta de professores/as do Ensino Médio foi de 61%, também abaixo das médias. Ao serem perguntados se a profissão é valorizada pela sociedade, apenas 10% responderam que sim, sendo a média global para a mesma resposta 32%, e a média na América Latina, 23%. (Inep, 2018)

Pesquisas acerca da saúde dos/as docentes têm crescido principalmente nas áreas da psicologia, saúde coletiva e saúde pública e têm revelado um aumento de transtornos psíquicos de natureza comum - isto é, sem carga psicótica -, tais como ansiedade, depressão, estresse e síndrome de Burnout. Esta última, uma doença psíquica multifatorial, que tem a depressão como um de seus sintomas e a presença de estresse excessivo por longo período como uma de suas causas, por sinal, já é considerada uma questão de saúde pública referente à profissão docente, dada a sua ocorrência frequente (Diehl e Marin, 2016). A percepção de tal problema, entretanto, é afetada por uma cultura de silenciamento e resignação frente às doenças psíquicas por parte de professores/as, especialmente da Educação Básica, cuja imagem foi construída historicamente em paralelo aos sacerdotes católicos, como pessoas que chegam à sua ocupação por vocação, e que possuem no sofrimento uma espécie de redenção pela penitência. Com isso, frequentemente professores/as escondem seus estados de saúde enquanto adoecidos, até que a situação se torne insuportável e impeça aquela/e profissional de seguir trabalhando (Penteado e Neto, 2019). O que quer dizer que estimativas acerca da quantidade e intensidade de processos de adoecimento e sofrimento vividos por docentes da Educação Básica provavelmente correspondem apenas a uma parcela do que representa a realidade.

Ademais, vivemos em tempos de homogeneização das experiências, o que leva a um contexto de padronização e esvaziamento de sentido das produções simbólicas (Stiegler, 2018). Sendo assim, por meio de uma educação em artes visuais que faça sentido para todas e todos envolvidos, é possível estimular o desenvolvimento de percepções, produções e experiências singulares que contribuam para se avançar em direções diversas. Pensar na relação de docentes de artes visuais com a própria prática pedagógica é, portanto, necessário e urgente.

Partindo deste lugar, que estratégias são possíveis para que professoras e professores de artes visuais na Educação Básica possam exercer sua prática docente com prazer e sentido nas condições, normas, exigências e limitações que o espaço escolar apresenta? Tal é a questão desenvolvida aqui a partir da metodologia que integra a subjetividade de artista/pesquisadora/professora denominada A/r/tografia, que se insere

no guarda-chuva maior da Investigação Educacional Baseada em Artes – IEBA -, uma das metodologias qualitativas nas quais se utilizam métodos artísticos como métodos de pesquisa. Tal escolha metodológica insere o aspecto da criação poética no fazer investigativo tanto no processo da pesquisa quanto em sua divulgação e valoriza a contiguidade de subjetividades de artista, pesquisador/a e professor/a, que constituem a perspectiva em que realizo esta investigação.

Uma das inúmeras possibilidades que a a/r/tografia proporciona é a utilização de narrativas pessoais, que será um recurso presente em alguns pontos deste texto, com o objetivo de trazer algumas questões teóricas para mais perto das vivências e, assim, mais perto da dimensão do afeto. Essa narrativa difere das narrativas pessoais em antropologia, por exemplo, pela liberdade de escrita poética, podendo contar, inclusive, com metáforas e ficções (embora esta última não seja o foco do presente texto). Aqui proponho o “causo” como processo metodológico de escrita. “Contar um causo”, como usado na linguagem popular, é quando se vai contar uma história vivida por quem conta ou por alguma pessoa próxima desta. O relato é feito de forma oral e com linguagem coloquial; portanto, nos momentos do texto em que conto histórias vividas por mim, procurei utilizar uma linguagem que se aproxima da oral. Tais trechos estão marcados com cor azul e fonte diferente, de forma que fiquem evidentes. Em determinado momento do texto, contudo, a escrita em azul e em preto se intercalam, evidenciando um tensionamento presente na situação descrita entre uma perspectiva interna, pessoal, e outra acadêmica.

Além dessas narrativas, também foi realizada a troca de cartas com outros/as professores/as de artes visuais da Educação Básica, a seleção e manipulação de imagens que aparecem ao longo do texto e algumas produções poéticas. As imagens selecionadas fazem parte do universo digital; trata-se principalmente de *memes*⁵ e tirinhas, os quais lidam com o humor de forma frequentemente irônica, permeando o cotidiano de professores/as e alunos/as. Tais imagens comunicam tanto quanto a linguagem escrita, sendo compreendidas como parte da construção de sentido do texto. Assim, para que as imagens não corram o risco de se tornarem ilustrações do texto, optei por não referenciá-las na escrita, mas deixar espaço para que o/a leitor/a faça suas próprias conexões. A metodologia, incluindo as estratégias citadas, é mais amplamente discutida no capítulo 3.

⁵ *Memes* são imagens, textos, vídeos ou áudios muito compartilhados (viralizados) na internet e geralmente possuem teor humorístico.

Já o capítulo 4 contém a análise dos materiais coletados ou produzidos a partir das estratégias metodológicas escolhidas.

Vale salientar que a escolha por buscar estratégias em vez de métodos para que professores/as se mantenham atuando com prazer e vendo sentido na prática docente se deu por ser a estratégia mais flexível, podendo adaptar-se aos imprevistos, e por estar ligada a conseguir tirar proveito da situação que se apresenta, enquanto o método, de acordo com o dicionário Michaelis (Trevisan, 2005), fala de procedimentos planejados para serem executados de forma ordenada e controlada. Além disso, acrescento que a pressuposição de que tais estratégias existam se baseia no contexto atual da Educação Básica e na relação de professores/as com a falta de prestígio, na precarização da profissão e no sofrimento docente, bem como na permanência de vários/as desses/as profissionais em seus postos de trabalho.

A escrita será feita em primeira pessoa tanto no singular quanto no plural, por identificar, em alguns momentos, uma informação, vivência ou posição individual e, em outros, tratando de aspectos mais gerais, uma oportunidade para convidar o/a leitor/a a fazer algum movimento de reflexão em conjunto, ou simplesmente por me reconhecer como parte de um grupo, seja de docentes, seja de habitantes do mesmo planeta. Quanto à forma de nomeação de autoras e autores, embora a norma⁶ seja pelo uso apenas dos sobrenomes, inicialmente irei apontar o primeiro nome das fontes por conta do apagamento que ocorre ao não reconhecermos que a teoria é feita também por mulheres, uma vez que se pressupõe que os sujeitos pensantes e atuantes sejam todos homens (e brancos, e do norte).

⁶ De acordo com as orientações do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da UnB, o texto segue o padrão de referências APA 6ª Edição. Para mais informações, ver UCOL (2017) e Universidade de Aveiro (2015).

1. Amor e educação em tempos de desamor

O amor talvez seja um dos temas mais tratados em músicas, filmes, narrativas literárias e outras produções ou, pelo menos, foi o que senti quando terminei um longo relacionamento amoroso e queria fugir de qualquer produção com esse tema. Era impossível. Mas aqui não estamos falando desse amor romântico, afetivo-sexual, e, sim, do amor como emoção agregadora, que, nos termos de Maturana (1998), nos permite identificar o outro como ser legítimo, nos aceitar e de fato dialogar.

É desse amor de que falam Freire (2005) e hooks (1994) ao tratar de pedagogias que partem do encontro e do diálogo, que se constroem como espaço de troca, embora hooks (1994) o nomeie como eros. Trata-se de um sentimento ou emoção que nos ajuda a compreender os pares emoção/razão e mente/corpo em continuidade, em vez de em oposição, e o encontro entre seres humanos no espaço de respeito e aceitação mútua.

Maturana (1998) afirma que “biologicamente, as emoções são disposições corporais que determinam ou especificam domínios de ações” (p. 6), de maneira que, dependendo das emoções que sentimos, ficamos predispostos ou capazes de atuar e pensar de uma ou outra forma. Na perspectiva de Maturana (1998), aquilo que pensamos, nossa razão, funciona de forma explicativa, procurando coerência. Porém, essa coerência existe dentro de uma perspectiva de mundo que parte de diferentes crenças. Se, para alguns, o mundo concreto é real e os sonhos não fazem parte da realidade, para outros, os sonhos são uma face da realidade ou um acesso ao mundo espiritual, como é para os aborígenes australianos. Essas crenças não são admitidas por questões lógicas, mas porque preferimos ou nos identificamos mais com esta ou aquela, por uma questão afetiva.

Assim, se discutimos sobre questões lógicas dentro de uma mesma crença fundante, os erros podem ser detectados na argumentação ou nas informações, e a questão pode ser facilmente resolvida. No entanto, quando a divergência se dá no âmbito da crença em si, já não é possível verificar tais erros, o que cria situações sem saída. A discussão, desse modo, se torna bem mais complicada e geralmente deixa os ânimos acalorados, pois ocorre no âmbito da emoção e não da lógica. Considerando duas pessoas que acreditam na matemática como forma legítima de explicar e lidar com grandezas e valores, e alguém faz um cálculo errado, por exemplo, basta que se verifique onde ocorreu o erro para solucionar a questão. Por outro lado, não há saída fácil ou óbvia para resolver questões como se as pessoas devem ter direito a tirar a própria vida, já que alguns acreditam que essa ação pode condenar a alma da pessoa pela eternidade e outros que não

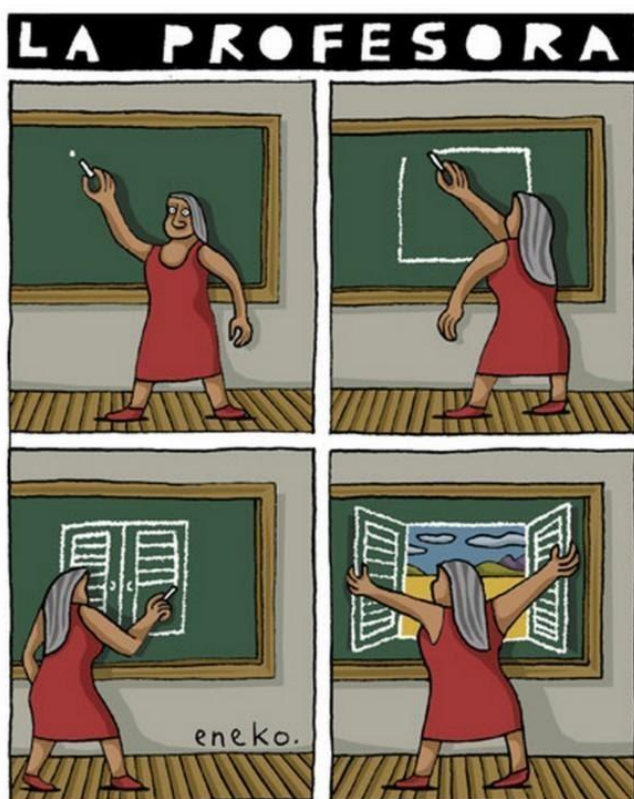


Figura 1. Eneko. La profesora. 2012.

há nada depois da morte, assim como outras tantas questões que envolvem crenças fundantes distintas.

Maturana (1998) observa, dessa forma, duas maneiras possíveis de lidar com tais impasses, traduzidas na objetividade sem parênteses e na objetividade com parênteses. A primeira, sem parênteses, seria uma forma de objetividade concebida a partir da crença de que existe apenas uma compreensão da realidade que seria legítima e correta, sendo qualquer outra

errada. Assim, não há possibilidade de diálogo entre racionalidades distintas. A objetividade com parênteses, por outro lado, seria uma racionalidade que admite que outras visões de mundo são possíveis e possuem uma lógica particular; são legítimas mesmo que se discorde das proposições e das lógicas de tal mentalidade. Portanto, é possível dialogar mesmo se opondo ao pensamento de outra pessoa, porque a pessoa é vista como um ser legítimo. O fundamento das relações sociais seria este: a aceitação e o respeito mútuos, ou amor (Maturana, 1998).

A pensadora e professora Christine Greiner (2005), ao pesquisar sobre o corpo, encontra teorias que reforçam uma relação íntima entre mente e corpo escritas desde a década de 30, com nomes como Émile Dalcroze, Charles Pierce, William James e Rodolfo Llinás, por exemplo. Cada um desses, à sua maneira, irá apresentar uma ideia de que, por um lado, o pensamento é produzido a partir de informações coletadas por percepções, sensações e movimento e, por outro, o pensamento se manifesta e corporifica na ação. Para Greiner (2005), o corpo e o movimento fundamentam o diálogo, o que pode ser constatado a partir da relação entre dentro e fora que aparece tanto nas informações externas percebidas e processadas dentro, para depois serem externalizadas, quanto na relação de troca estabelecida com o ambiente e com o outro, em uma alternância entre receber e oferecer informações sensório-motoras, emocionais e cognitivas.

A proposta de John Dewey (1976) de uma pedagogia da experiência se conecta à visão acima, uma vez que a experiência parte da percepção pelos sentidos de algo vivido que possa promover a construção de conhecimento ou possibilitar crescimento futuro. Assim, a conexão entre mente e corpo se torna parte essencial do processo educacional, bem como a diversidade de situações e encontros entre diferentes, de forma que novas experiências potencializadoras sejam sempre vivenciadas.

Embora Dewey seja um autor do final do século XIX e início do século XX, e que seu trabalho tenha servido como uma das referências para o movimento Escola Nova no Brasil, surgido na década de 1930, sua teoria foi mal interpretada, gerando propostas de ensino das artes desvinculadas de nosso contexto cultural e, por vezes, chegando a fórmulas a serem reproduzidas por professores/as de desenho (Barbosa, 2011). Depois de um período de rejeição de sua obra, Dewey começa a ser revisitado, e a atualidade de seu pensamento passa a ser reconhecida (Barbosa, 2011; Cunha, 2015; Fávero e Tonietto, 2015). Ainda no primeiro semestre de 2020, por exemplo, participei de uma reunião de coordenação coletiva na escola da Secretaria de Educação do DF em que atuo, onde estiveram presentes representantes do Ministério da Educação implementando um projeto de ensino integral que trazia uma justificativa bastante alinhada com o pensamento de Dewey (1976), quando este diz que aquilo que interessa ao adulto não necessariamente interessa ao jovem e talvez nem venha a servir-lhe no futuro, além da necessidade de diversidade de experiências e de atenção às motivações intrínsecas dos/as estudantes. As críticas do autor ao modelo tradicional de ensino seguem válidas, especialmente porque tal modelo ainda serve de base para boa parte das escolas brasileiras e porque a defesa de Dewey por uma educação próxima à arte e para a democracia, compreendida mais como comunhão entre seres humanos do que como instituição, também traz o lugar do amor, como possibilidade de encontro, para o cerne da educação (Cunha, 2015; Garisson, 2010).

Se pensarmos, ainda, que o diálogo é fundamentado no amor, como afirma Freire (2005), e que o corpo, o movimento e as emoções são parte integrante desse processo, juntamente com a cognição, negligenciá-los na educação formal parece ser uma forma de se distanciar da possibilidade de diálogo real. Além disso, quando Freire (2005) diz que “(...) ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (p. 79), fica evidente que ele compreende a educação como uma troca, um processo de diálogo em que é importante o encontro entre pessoas diferentes e dessas pessoas com o mundo. Sendo assim, ao

considerar a educação formal como um processo de encontros, desenvolvimento de pessoas e produção de conhecimento, segue-se que o amor, compreendido como força agregadora manifestada na aceitação e respeito pelo outro tornando os diálogos possíveis, pareça ser também um dos fundamentos que tornam a educação possível.

Essa relação íntima entre o processo educacional e o diálogo entre diferentes aparece também na produção de hooks (1994), que propõe uma pedagogia crítica e feminista, em que a sala de aula seja vista como uma comunidade de pessoas na qual todas precisam sentir que possuem voz. Isto é, a turma precisa ser um ambiente de troca, em que o amor, no sentido ampliado em que vem sendo tratado, seja a base das interações.

Acredito que, mais que uma emoção ou um sentimento, esse amor é um princípio que ultrapassa a experiência humana e também possibilita que esta ocorra num âmbito de convivência harmônica. Qualquer tentativa de depreciação ou eliminação de si e de outras pessoas ocorre na ausência desse amor.

Em alguns momentos, essa compreensão ampliada do amor encontra outras nuances quando tratada a partir do termo eros, o qual deriva do deus do amor e do desejo para os gregos antigos. Dessa forma, encontram-se relacionados ao amor/eros, além do aspecto agregador e de aceitação do outro, a vontade, o desejo, a motivação, a pulsão de vida, o prazer e o afeto, dentre outros aspectos. Tais elementos podem igualmente ser pensados no âmbito educacional, como é o caso, por exemplo, da perspectiva de Dewey (1976), ao compreender que o aprendizado efetivo ocorre quando são levados em consideração os desejos, as motivações internas, as emoções e experiências das/os estudantes.

São inúmeros os deuses e deusas de diferentes povos da antiguidade que representam o amor, tal como a asteca Tlazolteotl, (Gajewska, 2015) ou a suméria Inanna⁷ (Broekema, 2014), por exemplo. Cada um/a oferece perspectivas distintas sobre o que o amor vem a ser, por vezes acentuando o aspecto da união, outras, da geração de vida, da sexualidade, de forças cósmicas ou mesmo de oposições com a guerra e a morte. Porém, devido ao nosso passado, estamos mais conectadas/os à produção intelectual ocidental, que valoriza a perspectiva greco-romana antiga e pretere as demais. Por isso, é possível encontrar com muito mais facilidade diversas menções ao deus grego do amor na

⁷ Inclusive, vale um estudo mais aprofundado desta entidade e dos aspectos míticos que apresenta, sendo ela possivelmente uma das origens da deusa grega Afrodite, a qual é considerada por alguns como a versão feminina de Eros.

antiguidade, Eros, assim como ressignificações feitas a partir de seu nome, dentre as quais se encontra o termo eros pedagógico, que será tratado adiante.

O termo ‘amor’, embora possa tratar do princípio agregador citado e de relações cotidianas de respeito mútuo, costuma nos remeter à emoção que sentimos com aquelas pessoas com quem possuímos forte vínculo. Embora esse amor particular possa estar inserido naquele mais amplo, ele se dá no âmbito individual e não coletivo. O amor que se sente por familiares, amigos/as ou companheiros/as diz respeito apenas àquele par de pessoas. Obviamente, nada nos impede de pensar no amor pelo mundo e pela humanidade de que fala Freire (2005), já se tratando de sua dimensão mais geral, coletiva; contudo, costumamos nos remeter, talvez por seu impacto em nossas vidas afetivas, ao amor que sentimos ou recebemos de pessoas específicas. A palavra ‘amorosidade’, por remeter-nos à forma de fazer algo com afeto, se aproxima mais do que venho tratando aqui; entretanto, é também um termo mais limitado que eros por conta das variadas facetas que o último apresenta. Sendo assim, para evitar enganos, parece-me mais apropriado utilizar outro termo que não amor ou amorosidade para designar esse princípio do qual viemos falando.

1.1 Eros pedagógico

Amor e educação estão intimamente relacionados (ou deveriam estar), como se viu anteriormente, e há um termo específico para falar dessa relação, que não é muito utilizado na literatura corrente sobre educação, mas aparece de forma subentendida nos textos de diversos pensadores da área, tais como Paulo Freire, Rubem Alves e John Dewey, para citar alguns, que é o ‘eros pedagógico’. Sua origem, contudo, é mais antiga: embora o termo eros pedagógico não esteja lá, já se vê a questão presente no diálogo “O banquete”, de Platão (2012), em que se discute sobre a natureza do Amor.

Antes de falar do aspecto pedagógico de Eros, é importante saber quem ele vem a ser. Eros, como já mencionado, é a entidade da Grécia Antiga que personifica o Amor e o desejo. Para os/as poetas mélicos/as, ele tinha um caráter divino, ligado à criação do universo e a toda forma de criação. Por isso, ele possuía uma forte relação com a primavera e com as musas. Em sua expressão cósmica, além da criação do universo, ele também seria a força que une os elementos primordiais, em oposição a *Neicos* (a desordem). De forma semelhante, em sua expressão como entidade que possui ligação com os humanos, é também ele quem une pessoas, seres, coisas e que promove a criação

de coisas novas a partir da junção de diferentes. Contudo, ao mesmo tempo em que ele se relaciona ao amor correspondido, também está ligado ao sofrimento da rejeição amorosa e do coração partido. Eros é, assim, descrito como sendo agridoce, ligado, ao mesmo tempo, ao prazer e ao sofrimento (Calame, 2013).

Na obra “O Banquete”, de Platão (2012), esse aspecto é explicado a partir do mito de criação de Eros, que, por ser filho da escassez (*Penia*) e da abundância (*Poros*), possui esse caráter dual. Afinal, sendo desejo, ele precisa carecer do que deseja e buscar saciar essa falta, tendo presentes, ao mesmo tempo, as naturezas de sua mãe e de seu pai. Eros, portanto, não é completo, como um deus, mas atua como um *Daimon*, um ser intermediário entre o Olimpo e a Terra. Embora o Amor possa aparecer nas relações afetivo-sexuais, sua expressão mais verdadeira e mais profunda é aquela que se estabelece com o conhecimento e a sabedoria, ou ainda, com a sabedoria atrelada à contemplação do inteligível. Não à toa se vê no discurso de Alcibíades uma ode a Sócrates, que é quem representa ali a figura do professor, daquele que busca o conhecimento e que leva os outros a se aproximarem deste. Sócrates é tido como um sátiro, um *daimon*, um mediador, alguém que está entre um lugar e outro. Afinal, ele não se coloca como sábio, mas como aquele que ama o conhecimento – o filósofo⁸ – e que procura se lançar em direção a ele (Platão, 2012).

Tanto a figura de Sócrates como *Daimon*, ou mediador, quanto a fala de Diotima, que traça um percurso para o alcance da contemplação do inteligível descrita ou guiada por quem já trilhou aquele caminho, acabam revelando um processo pedagógico. Ou seja, ao se tratar de Eros, o aspecto pedagógico aparece. Não por acaso alguns pesquisadores vão encontrar em Platão a compreensão do aspecto do desejo pelo conhecimento e a relação que se estabelece com o ser que pode nos conduzir a ele: o/a mestre/a ou docente⁹. Tais pesquisas reforçam a importância desse tipo de relação interpessoal no processo de construção de conhecimento, atribuindo à figura de mestre/a ou docente também o papel de instigar o desejo pelo conhecimento, que deve ser buscado e perseguido pelo ser menos experiente, o/a aprendiz (Herrera, 2013; Dozol, 2007). Herrera destaca, ainda, o impacto do processo de produção de conhecimento na construção da subjetividade, uma vez que

⁸ A respeito da relação entre *eros* e *philia* em Platão, ver Montenegro (2014).

⁹ Mestre/a sendo pensado/a como ser não necessariamente vinculado a uma instituição e que assume a postura de um/a condutor/a do processo de conhecer, podendo esse conhecimento ser acadêmico ou não. O/A mestre/a, sendo assim, adquire tal *status* por seu conhecimento de vida e/ou de uma área específica e pela relação estabelecida com o/a aprendiz. A/O docente, de forma diversa, está vinculada/o a instituições de ensino formais e pode estabelecer uma relação significativa com seus/suas alunos/as ou não, isto é, pode ou não assumir o papel de mestre/a. Proponho essa distinção para marcar a diferença entre a prática de Sócrates como apresentada nos textos de Platão e os docentes da Educação Básica, que vivem universos muito distintos.

“A subjetividade já não dependeria do domínio soberano do sujeito, mas ocorre a partir da heterogeneidade de interações entre sujeitos.”¹⁰ (Herrera, 2013, p. 108). Isto é, a interação de estudantes e docentes pautada em relações éticas, estéticas, de saber e de poder são parte da construção da subjetividade de ambos. A educação ligada ao afeto, ao eros é, portanto, fortalecida pelo encontro entre diferentes e pautada ainda pelo encontro da razão e da emoção. (Herrera, 2013; Guarienti, 2017).

Tal perspectiva corrobora o pensamento de Freire (1996), ao dizer este que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p.22), em que aponta, de forma concisa, a relação entre eros e a prática pedagógica, visto que se trata de uma relação entre seres humanos que gera a criação de algo novo: o conhecimento. Ambos elementos, o encontro e a criação, serão essenciais, como já se viu, para se pensar em um eros pedagógico.

Dewey (1976) deixa essa relação aparente ao esclarecer a necessidade do desejo no processo de aprendizagem, uma vez que, a partir do desejo, é possível desenvolver um propósito, o que

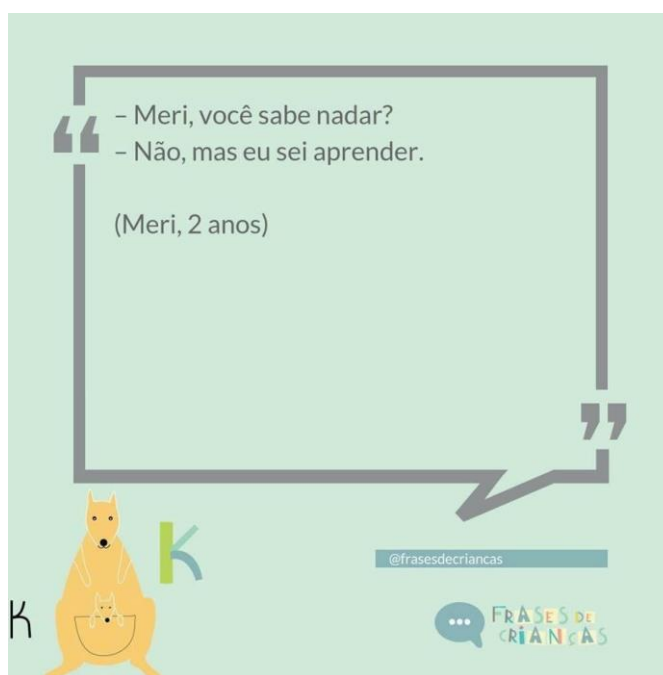


Figura 2. @frasesdecrianças. Eu sei aprender. Instagram. Sem data.

levará a um percurso, a uma experiência que possui um objetivo. Com esses elementos, e levando-se em conta os aspectos e motivações intrínsecos dos/as estudantes, estes poderão apropriar-se dos conhecimentos desejados. Ao se abraçar a subjetividade como fator importante do processo de ensino/aprendizagem, os/as professores/as precisam sair do espaço seguro da racionalidade e suposta neutralidade para admitir também sua subjetividade e seus aspectos internos. É justamente a partir do pensamento de Dewey que Jim Garrison (2010) vai trabalhar em torno do que ficou denominado eros pedagógico. Embora Dewey não tenha chegado a esse termo, sua teoria é o que vai embasá-lo. Trata-se, portanto, de um termo que abrange o amor, o desejo, o afeto, a

¹⁰ Livre tradução. No original “la subjetividade ya no dependeria del dominio soberano del sujeto sino que se produce desde la heterogeneidad de interacciones entre los sujetos”.

curiosidade, o diálogo, a capacidade de criar coisas novas e a relação de sentido que se estabelece com a prática pedagógica, tudo isso com base no desejo de promover o desenvolvimento do outro.

Laisa Guarienti (2017) encontra nos conceitos de *contraeducação* de Paolo Mottana¹¹ e *aprendizagem inventiva* de Virgínia Kastrup recursos para pensar o eros pedagógico. Ambos trariam os aspectos da produção sensível, da emoção, do encontro com o diferente e da relação de sentido estabelecida entre os agentes do processo de aprendizagem e suas vidas (Guarienti, 2017). Valéria Mayer (2012), a respeito da *aprendizagem inventiva*, observa que a neurociência tem comprovado uma relação direta entre as emoções e as capacidades de concentração e memória, o que faz com que o aprendizado afetado pela emoção seja muito melhor aproveitado. Kastrup (2001), afinal, trata do aspecto emocional contido no ato de investigar e inventar, pensando, antes, a invenção de perguntas que de respostas e na imprevisibilidade de resultados que tal processo gera. Assim, a curiosidade, a emoção, a sensibilidade e a experiência tornam-se elementos cruciais para a aprendizagem, proporcionando uma aprendizagem mais significativa. Vale observar que, embora a pesquisadora parta de uma base teórica distinta, sua proposição se alinha com a perspectiva de Dewey.

Agir no campo da emoção – tendo em vista que a razão sempre está também presente, não sendo uma excluída quando a outra é privilegiada – significa uma ação de maior risco, justamente porque é um território bem menos controlável ou domável. Pensar em uma prática que inclua o eros pedagógico é pensar em uma prática em que todos/as sujeitos/as implicados/as no processo de aprendizagem precisam se envolver emocional, racional, estética, ética e poeticamente. Isso é dizer que esse lugar de construção de conhecimento e produção sensível, sob um olhar do eros pedagógico, não é necessariamente fácil ou confortável, mas é significativo e potente, porque compreende os seres humanos de forma mais abrangente e se conecta com nosso processo de subjetivação. Reforço aqui que tais relações baseadas no eros abarcam também conflitos, divergências e tensionamentos, já que não são baseadas em um ideal de pacificidade, mas no reconhecimento das outras pessoas como seres legítimos, com suas diferentes características, desejos, emoções e crenças fundantes. Dessa forma, conflitos, divergências e tensionamentos fazem parte dos relacionamentos. O ódio e/ou desejo de

¹¹ O trabalho deste autor infelizmente não possui tradução, sendo necessária a compreensão do idioma italiano para acessar suas obras. Vale observar que o conceito de “contra-educação” pode ser encontrado ainda no trabalho do filósofo da educação Ilan Gur-Ze’ev.

eliminação do outro, por outro lado, representariam não o conflito, mas a falta de habilidade e possibilidade de enfrentá-lo.

Para bell hooks (1994), a divisão corpo e mente presente nos espaços institucionais de ensino faz com que professores/as tentem frequentemente suprimir as emoções, sob o risco de perder a seriedade. Ao mesmo tempo, ela nos mostra que o eros não é uma fragilidade, mas uma força que traz potência e desejo de excelência para sua prática pedagógica. Seus relatos demonstram o quanto a noção de comunidade criada dentro de sala, em que todos possuem espaço para se expressar e as emoções e aspectos internos são levados em conta, gera maior envolvimento das/os estudantes com as aulas e maior sensação de realização, que ela constata ao perceber o crescimento de seus/suas alunos/as (hooks, 1994).

A autora estadunidense Audre Lorde (2009) também traz a noção de eros como uma força, um poder. Ela diz:

O erótico é um lugar entre a incipiente consciência de nosso próprio ser e o caos de nossos sentimentos mais fortes. É um senso íntimo de satisfação ao qual, uma vez que o tenhamos vivido, sabemos que podemos almejar. Porque uma vez tendo vivido a completude dessa profundidade de sentimento e reconhecido seu poder, não podemos, por nossa honra e respeito próprio, exigir menos que isso de nós. (p. 10.)

A sensação e o poder de que fala Lorde não estão restritos à esfera da sexualidade; pelo contrário: a limitação de eros à sexualidade é tida como uma estratégia de desempoderamento. Afinal, tendo em conta que parte de eros a força vital e a energia criativa que nos movimenta e nos permite encontrar plenitude em qualquer ação, desde que seja realizada com consciência e conexão consigo, sua presença não serve a um sistema que busca lucro. Plenitude, realização, pertencimento, prazer, nenhum desses aspectos contribui para a lógica de mercado nem, tampouco, para se manterem as relações de opressão. Por isso vemos o eros, ou o erótico, ser constantemente empurrado unicamente para o lugar do sexual e, por vezes, ainda esvaziado, a ponto de se parecer com seu oposto: a pornografia. Essa oposição se evidencia no seguinte fato: enquanto o conceito amplo de eros possibilita uma experiência de sensações, sentimentos, emoções e partilha, a pornografia se limita a sensações sem sentimentos ou conexões, apenas a estímulos superficiais (Lorde, 2009).

Kerry Burch (2000), de forma semelhante, compreende essa redução da noção de eros ao sexual como uma simplificação perniciosa do termo, que dificulta inclusive a percepção de seus aspectos espirituais e educacionais. Embora a sexualidade possa estar inserida em eros, esse é um termo que, como já foi visto, abrange inúmeros aspectos da vivência humana.

Alguns acontecimentos recentes ajudam a ilustrar bem essa perspectiva. Dos anos 2000 até o momento em que escrevo, em 2020, o Brasil foi palco de um crescimento expressivo das camadas ultraconservadoras da sociedade, que se tem projetado, em grande parte, com base no que chamam de “ideologia de gênero”. Esse termo surge na igreja católica durante o período do papa João Paulo II e ganha força com Ratzinger, que assumiu o papado em seguida, com o nome de Bento XVI. Seus textos e ações se opunham aos esforços de diversas instituições e organizações para promover equidade de gênero, especialmente a partir da Conferência Mundial de Beijing Sobre a Mulher, realizada em 1995 pela Organização das Nações Unidas. (Miskolci e Campana, 2017;



Felipe Castilho
@felcastilho

- Eu tenho 1,87
- Essa é sua opinião
- Mas eu TENHO 1,87
- OK, ã acho, mas respeito
- Não, cara. Tô te falando que eu medi minha altura e...
- Mediu com..?
- Sei lá o nome, é trena que chama?
- Nem sabe, viu?
- Vamo medir em algum lugar então
- Eu ã acredito em sistema métrico

21:39 · 17 jan 19 · [Twitter for Android](#)

Figura 3. Felipe Castilho. (Meme) Diálogo sobre altura. Twitter. 2019.

✓ Miguel, 2016).

Desde a década de 70, teóricas feministas propunham o uso do termo ‘gênero’ para apontar o aspecto da construção social das identidades de homem e mulher que, embora não se oponham ao ‘sexo’ - palavra que enfoca as características físicas ou biológicas -, tampouco é determinado por este. Os estudos centrados na ideia de gênero tomam contornos diversos, mas, de forma geral, desafiam determinismos biológicos e questionam as formas de opressão às mulheres presentes na sociedade ocidental (Scott, 1995). Com tais perspectivas ganhando espaço no terreno das ações políticas de combate à discriminação, a posição da Igreja Católica em prol da

manutenção dos papéis sociais tradicionais é explorada e divulgada entre o clero e os adeptos leigos. A pauta moral ganha centralidade nos discursos da igreja e, com a decisão do Supremo Tribunal Federal - STF, em 2011, de tornar o casamento entre pessoas do

mesmo sexo equivalente ao heterossexual – portanto, legal -, a noção de “ideologia de gênero” ganha popularidade entre os/as católicos/as mais conservadores/as e evangélicos/as neopentecostais (Miskolci e Campana, 2017). Já em 2013, esse grupo passa a movimentar-se politicamente para impedir qualquer menção a ‘gênero’, ‘identidade de gênero’ ou ‘orientação sexual’ no Plano Nacional de Educação, que define metas para a educação no país, e posteriormente em outros documentos educacionais, como a Base Nacional Curricular Comum - BNCC, que define a parte do currículo que todas as escolas precisam cumprir, além de outros documentos estaduais, municipais e distritais (Miguel, 2016; Reis e Eggert, 2017). Uma matéria do jornal El País mostra a mudança feita, por exemplo, no Plano Municipal de Educação do estado de São Paulo, que substitui a redação constante na meta 6.5 do texto de 2012, no qual se lia: “fomentar a implementação de políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero e étnico-racial, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” por “fomentar a implementação de políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação étnico-racial, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” (Bedinelli, 2015, 11 de junho). Dessa forma, o município não precisa mais encontrar meios de prevenir o abandono de estudantes discriminados na escola com base em sua orientação sexual ou identidade de gênero.

Paralelamente a essa movimentação, surge, em 2004, uma página na internet intitulada Movimento Escola Sem Partido - MESP, que se opõe a uma suposta “doutrinação marxista” que ocorreria nas escolas. Para as pessoas que compõem esse grupo, professores/as deveriam manter uma postura neutra em sala, o que se equivaleria a transmitir informações sem contexto e sem estimular uma postura crítica por parte dos/as estudantes. Esse grupo do MESP se juntou ao anterior e passou, por volta de 2015, a também se articular politicamente, exigindo que a escola não pudesse abordar questões ligadas a gênero e sexualidade, contrariando diversos acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário e nos quais a promoção do respeito à diversidade é vista como garantia de direitos humanos básicos (Miguel, 2016). Afinal, a opressão e a violência sistemáticas que pessoas LGBTQI+, negras, com deficiência, periféricas e mulheres sofrem em nossa cultura se opõem ao princípio da dignidade humana, que, além de fundamentar a Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1988), também consta do preâmbulo e do artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Assembleia Geral da ONU, 1948).

Em agosto de 2020, o STF declarou inconstitucional uma lei do estado de Alagoas baseada no MESP e batizada de “escola livre”. Embora a decisão seja referente apenas à lei específica criada nesse estado, ela demonstra a compreensão da instância mais alta do poder judiciário do país, que entende a exigência de neutralidade como algo que fere o direito à pluralidade de ideias e o princípio da promoção de capacidade crítica e tolerância à diversidade constantes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Amorim e Oliveira, 2020, 8 de agosto).

Dia desses, mais precisamente no dia 25 de outubro de 2017, fui assistir a uma audiência pública na Câmara Legislativa do DF para tratar da “ideologia de gênero” na base curricular que estava sendo elaborada e pude ter uma dimensão melhor dessa movimentação. Eu já havia tomado conhecimento dos esforços de uma parcela da sociedade para tornar a educação mais conservadora, mas não havia encontrado pessoalmente pessoas que fizessem parte desse grupo, principalmente falando deste assunto. O que compreendi de suas falas é que para essas pessoas qualquer abordagem que se faça acerca de gênero, sexo, identidade de gênero, orientação sexual, planejamento familiar, educação sexual, direitos reprodutivos ou prevenção à violência sexual tem um viés ideológico e é pernicioso para as crianças. Eu não estou exagerando. Ouvi uma série de pessoas falando na tribuna - inclusive alguns deputados distritais e um padre (!) que compunham a mesa - sobre como a palavra ‘gênero’ não deveria aparecer no currículo, sobre como todos esses temas seriam um projeto de sexualização das crianças. Até então, eu não tinha ideia do grau de delírio do grupo que vinha promovendo esse discurso, mas, naquele ambiente, ficou claro, em meio a várias citações do antigo testamento da bíblia cristã, que a posição das pessoas que diziam haver uma “ideologia de gênero” inclui um impeditivo de diálogo, uma vez que a mera presença de temas que circundam aspectos de sexo, gênero ou sexualidade eram recebidas como algo a ser rejeitado. Em meio a isso, vi, por exemplo, um homem condenando o que dizia ser “ideologia de gênero” e falando em favor de terapia de reversão de

homossexualidade, ou “cura gay”, como se diz normalmente. Para reforçar o seu ponto, ele leu o seguinte trecho do livro de Guacira Louro:

O movimento que consiste em *queering* a educação pode ser pensado, ainda, como um movimento que implica a erotização dos processos de conhecer, de aprender e de ensinar. A erotização será tomada no sentido pleno e alargado, como uma energia e uma força motriz que impulsiona nossos atos cotidianos e nossa relação com os outros. (Louro, 2004, p. 71)

E concluiu: “querem erotizar as crianças”¹².

Ainda na graduação, tive contato com esse texto em que Louro (2004) discute possíveis contribuições da teoria *queer* para se pensar o currículo e a educação. Além de ser tirado do contexto do texto completo, o trecho lido apresenta um conceito de “erótico” próximo do que tem sido trabalhado aqui, isto é, como uma “energia ou força motriz que impulsiona nossos atos cotidianos e nossa relação com os outros” (p. 71). Portanto, a autora trata de eros como pulsão de vida e força agregadora e não como algo sexual.

Havia pesquisadores/as, ativistas, psicólogos/as explicando a importância de se tratar dessas questões para combater a violência com base em gênero e a lgbtfobia tão presente nas escolas, mas o debate não avançava, porque o que ouviam era sempre essa tese fantasiosa de que falar a palavra ‘gênero’ significa querer forçar crianças a mudar de gênero, e falar em sexo biológico, orientação sexual, prevenção contra violência sexual ou eros, em qualquer aspecto ou instância em que ele possa parecer, significa, para aquelas pessoas, sexualizar as crianças ou promover a pedofilia.

Por isso, ao ler as palavras de Burch (2000) e de Lorde (2009) sobre o aspecto político de eros e sobre a necessidade de não se reduzir esse princípio ao âmbito da sexualidade, a potência de eros como princípio que pode contribuir para a transformação radical da sociedade emerge. Ela é política, porque fala de uma outra forma de se estar no mundo e de nos organizarmos, enquanto sociedade, diferente daquela que está em

¹² A fala a quem me refiro pode ser vista no registro em vídeo da audiência, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=7OS8_QF7HUc a partir do minuto 1:55:27 (TV web CLDF, 2017, 25 de out.).

vigor. Dessa forma, ela assusta aqueles/as que não desejam que as coisas mudem ou que as opressões acabem.

Séculos depois do apogeu do deus Amor dos gregos antigos, a psicanálise, especialmente com Freud, veio tomar novos contornos. Eros é o termo que Freud utiliza para falar sobre a pulsão de vida, a qual se opõe a Tânatos, a pulsão de morte. A primeira está ligada ao princípio do prazer, a partir do qual a psique humana procura sempre saciar suas pulsões que, para o autor, possuem origem sexual, enquanto a segunda, ligada ao princípio da realidade, trata de reprimir ou acabar com as pulsões de vida. Contudo, a pulsão pelo prazer pode ser redirecionada para outro fim e indiretamente saciada de forma não sexual naquilo que ele chama de sublimação. O trabalho habita o território do princípio da realidade, mas, quando uma pulsão não aceita socialmente é sublimada em uma prática de trabalho, este pode trazer o prazer. O elemento da produção sensível presente na pesquisa e na arte é percebido como ações ligadas à pulsão de vida. (Garcia-Roza, 2008; Mendes et. al, 2007). Embora a teoria de Freud possa ser uma vertente para se pensar na questão do eros pedagógico, por ser o objetivo dele mais a compreensão do aparato psíquico e não tanto das possibilidades de um exercício pedagógico ou de outro tipo de atividade pautado pelo eros, esse não será o caminho de investigação da presente pesquisa. Contudo, semelhanças a aspectos do pensamento de Freud podem aparecer nesse texto, uma vez que uma de suas referências era a filosofia grega da antiguidade.

1.2 Experiência e diálogo no ensino

Dewey (1976) aposta na experiência como fator chave do processo de educação. Para ele, ao se propor uma educação baseada na experiência mais que em conteúdos, tem-se a possibilidade de um envolvimento maior das/os estudantes com o processo de aprendizado e de maior efetividade nesse processo. Mas não é qualquer experiência que conta como educacionalmente significativa e, sim, aquelas que levam a uma possibilidade de crescimento com reverberações futuras positivas.

Para o autor, a educação deveria ter como objetivo maior o desenvolvimento humano dos/as estudantes, para que cada um/a desses/as buscasse conhecer-se mais profundamente e, assim, pudesse tornar-se a melhor versão possível de si. Dessa forma, é possível que a educação seja também o espaço de promoção de uma comunidade equilibrada ou que, ao menos, busca o equilíbrio, uma vez que o melhor que uma pessoa pode ser é, também, o melhor que ela pode ser em relação aos outros e ao ambiente.

A respeito da interação com os outros, Jim Garrison (2010) aponta a extrema importância das relações entre pessoas que possuem vivências distintas para a construção do conhecimento na perspectiva de Dewey. Ele diz:

(...) criaturas finitas podem tornar-se mais sábias apenas se compartilharem perspectivas, pois ver as coisas a partir de pontos de vista de outros também nos permite multiplicar nossas perspectivas. É por isso que Dewey pensava que diálogos entre diferentes era essencial para aqueles/as que desejam crescer. Quando um único ponto de vista exclui outros, o resultado é uma visão distorcida da realidade.¹³ (Garrison, 2010, p.15)



Figura 4. Cinismoilustrado.com. O mundo está cheio de gênios. Tumblr. Sem data.

Isto é, o conhecimento é formado a partir da experiência. Portanto, experiências diferentes geram conhecimentos diferentes. Logo, a interação entre pessoas que partem de experiências distintas pode gerar crescimento e ampliar as perspectivas de todos/as os envolvidos/as. Esse princípio do diálogo como algo essencial para o processo de construção de conhecimento significativo também está

presente no pensamento freiriano e em sua proposta de uma educação dialógica (Freire, 2005).

Bell hooks (1994) nos lembra que “O entusiasmo é gerado através de um esforço coletivo”. (p. 8). Então, nenhum/a professor/a consegue isoladamente instaurar o eros na prática pedagógica, pois todos precisam estar envolvidos com ela. Inclusive, um dos fatores essenciais para a promoção de experiências significativas, como já comentado, é ter em conta os estímulos e motivações internas dos/as estudantes, além das externas. Sem

¹³ Tradução livre. Do original “(...) finite creatures can grow wiser only if they share perspectives, for seeing things from the standpoint of others also allows us to multiply perspectives. That is why Dewey thought dialogues across differences were essential for those who desire to grow. When a single standpoint excludes others, the result is a distorted view of reality.”

isso, a educação se torna uma imposição de algo que nem se sabe se será relevante para aquela geração (Dewey, 1976):

Ensina-se um produto acabado, sem maior atenção quanto aos modos e meios por que originariamente assim se fez, nem também quanto às mudanças que seguramente irá sofrer no futuro. Trata-se de produto cultural de sociedades que suponham o futuro em tudo semelhante ao passado e que passa a ser usado como o alimento educativo de uma sociedade, em que a regra e não a exceção é mudar. (p.6).

Sendo assim, uma educação que faça sentido para as pessoas nela envolvidas e para a sociedade como um todo seria aquela que leva em conta a mudança e a construção de conhecimento a partir das experiências variadas dos indivíduos que a compõem. Seria, ainda, uma forma de educação que traz à existência novos conhecimentos, pensamentos, soluções e produções. Por isso, além do aspecto ético bastante explorado por Dewey, os aspectos estético e poético são de extrema importância. O estético seria pensado aqui como aquilo que, por meio dos sentidos, nos leva a uma experiência significativa, e o poético, àquilo que, como diz Diotima em seu discurso, “(...) passa do não-ser para o ser” (Platão, 2012, p.65), isto é, está em processo do devir.

Essa noção do conhecimento que parte da experiência está ligada ao conceito dos gregos antigos de *phronesis*, que seria uma forma de conhecimento que guia o comportamento. Esse tipo de conhecimento, que não é estritamente teórico, é o que aparece no pensamento de Dewey e relaciona teoria e prática colocando-os em continuidade, não em oposição (Garrison, 2010). Por isso, serão frequentes no pensamento deweyano os termos “conhecimento prático”, “raciocínio prático” e algumas outras variações que demonstram o aspecto prático de processos mentais.

Para que a escola possa proporcionar experiências educativas, é necessária a liberdade tanto de pensamento quanto física. Afinal, se o foco é a experiência - e a diversidade de experiências é um fator positivo -, qual é o sentido de permanecer na mesma posição e no mesmo espaço físico? De forma semelhante, qual é o sentido em não se abrir espaço para desejos, pensamentos e críticas diversas? Uma educação significativa e dialógica necessita, portanto, de liberdade para florescer. Contudo, vale observar que liberdade não é ausência de limites, tampouco abandono dos/as estudantes à própria sorte, mas é, sim, ter uma relação pautada no diálogo, com espaço para negociações e construções coletivas do processo de aprendizado (Dewey, 1976).

Elliot Eisner (2008) observa que a área das artes carrega uma série de aspectos relevantes para a educação, incluindo muito do que já foi dito aqui. Ele cita, por exemplo, o ato de buscar parâmetros para julgar o processo do que está sendo feito à medida que é feito, não a partir de regras externas, mas a partir do próprio processo. Isto é, ao produzir uma obra, aquele/a que a produz julga, durante o fazer da obra, se o processo está adequado, se a qualidade buscada foi ou está sendo alcançada. Não há outra pessoa ou parâmetros externos que possam oferecer estas respostas. Assim, a partir desse princípio, estudantes que possam julgar seu próprio processo à medida que ele avança, para ajustar o que for necessário ou mesmo buscar rotas alternativas, seriam estudantes com maior autonomia. Além disso, o autor fala especificamente das emoções e da vitalidade que nos leva a produzir arte como algo que pode e deve estar presente em qualquer forma de aprendizado escolar. O fazer artístico, na visão do autor, pode trazer para a educação aquilo que lhe falta para que esta seja mais significativa para estudantes e docentes.

Tanto uma pedagogia da experiência, como propõe Dewey (1976), quanto uma pedagogia dialógica, como propõe Freire (2005), seriam também pedagogias do eros, pois elas precisariam ser pautadas por um desejo pelo conhecimento, pela curiosidade, pela possibilidade de criar, pelo diálogo e pelo encontro com os diferentes. Não há um só desses elementos que não pertença também ao âmbito das artes, o que indica que este pode ser um caminho interessante para se pensar a educação em artes visuais. A contribuição de Eisner (2008), por outro lado, leva à ideia de que o ensino das artes seja um campo experimental da educação bastante propício para se por em prática uma pedagogia do eros.

1.3 Tempos de desamor

Para compreender melhor com o que estamos lidando, acredito ser importante observar o contexto em que estamos inseridos/as e de que forma esse contexto se relaciona com as questões aqui abordadas.

O filósofo Byung-Chul Han (2017) fala sobre como o neoliberalismo assume uma falsa aparência de liberdade ao levar o carrasco de fora para dentro das pessoas. Ele diz que “O ditame neoliberal da liberdade se expressa na realidade como imperativo paradoxal *seja livre*. Ele derriba o sujeito do desempenho para dentro da depressão e do esgotamento.” (p.23. Grifo do autor). Ou seja, a lógica de mercado é transportada para todos os setores da vida, onde as pessoas se tornam gestores de si que precisam otimizar sua performance a todo o momento. Também por isso viveríamos, segundo o autor, em uma sociedade do cansaço, em que o bem-viver já não é a questão, mas que somos impelidos a trabalhar pelo “mero viver”.

Bernard Stiegler (2007) situa a arte ou a produção sensível como algo que se coloca em uma lógica outra em relação ao que denomina de era hiperindustrial. Sua análise desse período, comumente denominado pós-moderno ou contemporâneo, demonstra que vivemos em um momento de agravamento das questões da modernidade, no qual a lógica do consumo passa a determinar nossas ações e relações. Dessa forma, mesmo o universo simbólico no qual estamos imersos é ditado pelo *marketing*, o que universaliza as experiências e acaba por ceifar o processo de individuação, isto é, nossa compreensão de nós mesmos enquanto seres únicos (um *eu*) pertencentes a um coletivo de pessoas (um *nós*) também dotado de características próprias. Esse universo de miséria simbólica, portanto, atua como aniquilador de nosso eros, de nossa pulsão de vida (Stiegler, 2018). A produção sensível, contudo, proporciona a experiência da singularidade, da diacronicidade em um mundo não só cada vez mais sincrônico, mas que



Figura 5. MOA. Enturmação. Jornal do comércio. Sem data.

também procura eliminar cada vez mais a diacronicidade, a singularidade (Stiegler, 2007). É possível pensar, a partir dessa perspectiva, que a experiência estética sensível (aquela que não está na lógica hiperindustrial, mas na da singularidade) detém o potencial de trazer significado para nossa experiência no mundo e para a construção de nossa subjetividade.

O cenário descrito por Stiegler não exclui o aspecto moderno/colonial de nosso contexto. Diria até que sua

percepção da contemporaneidade como um período hiperindustrial e não pós-moderno revela uma compatibilidade entre suas ideias e as perspectivas decoloniais¹⁴. Sendo assim, podemos considerar que, além de lidar com a massificação da experiência de miséria simbólica, temos de lidar com as constantes atualizações de um projeto ancorado na relação sujeito-objeto que hierarquiza identidades e experiências e estrutura nossa sociedade com base em inúmeras formas de opressão.

O contexto escolar ou acadêmico, portanto, insere-se em um cenário mais amplo do qual é reflexo, um contexto que pensa tudo sob a ótica do mercado e que produz, inclusive, um regime estético específico, focado no consumo hedonista e na falta de autonomia, como explica a teórica mexicana Irmgard Emmelhainz (2016). Segundo a autora, os meios de comunicação de massa atuam naturalizando o regime político e criando uma constante sensação de insegurança e medo que possa justificar a violência do estado. As sensibilidades e afetos acabam sendo moldados por tal regime voltado também para a produtividade e ganho individual. Ela diz que considera “o neoliberalismo como uma sensibilidade que opera os desejos mais íntimos, colonizando nossos sonhos, canibalizando nossos ideais de liberdade e regurgitando-os como estratégias de controle social.”¹⁵ (p. 40). Porém, diferente de Stiegler, a autora problematiza o papel da arte nesse regime estético, uma vez que ela também acaba servindo aos interesses do sistema. Afinal, os/as artistas são levados a trabalhar cada vez mais como gestores de si, como profissionais da inovação que produzem obras que, por vezes, satisfazem a vontade de distinção social da elite e, outras, aparentam um engajamento político, mas sem questionar ou promover transformação real. Aqui se apresenta a questão de como questionar um sistema a partir de uma prática que se insere nele. Para a autora, ao que parece, a possível saída está na criação de novas relações de produção e compartilhamento de obras para além do mercado de arte (Emmelhainz, 2016).

O ensino das artes seria, assim, um espaço com potencial de resistência em que a experiência sensível pode ser estimulada, pensada e potencializada, um espaço que pode contribuir de alguma forma, mesmo que minimamente, para conter o cenário de miséria simbólica em que nos encontramos. Mesmo porque, conforme o pensamento de Eisner (2014), quanto mais os/as estudantes tiverem contato com produções e representações

¹⁴ As perspectivas decoloniais partem de estudos acerca dos impactos do processo de colonização em territórios colonizados após os processos de independência, bem como das atualizações constantes das dinâmicas de poder estabelecidas nesse processo.

¹⁵ Tradução livre. Do original “al neoliberalismo como una sensibilidad que trabaja los deseos más íntimos, colonizando nuestros sueños, canibalizando nuestros ideales de libertad y regurgitándolos como estrategias de control social.”

diversas, mais o conhecimento e a produção sensível destes/as serão diversos, ampliando a singularidade de suas experiências. O ensino das artes, por ser uma área ligada à visualidade, produção, percepção e crítica, já pode ser vista, em si, como um território diacrônico no espaço da escola. Contudo, observando a advertência de Emmelhainz (2016), é importante que se pense de que forma esse ensino pode ser feito sem reproduzir lógicas de dominação, sem perpetuar a colonização do imaginário que tem espaço hoje, com currículos voltados para a história da arte europeia, suas classificações, suas

**LENDO UM LIVRO
QUE EU GOSTO
DE 400 PÁGINAS**

**LENDO UM ARTIGO
CIENTÍFICO DE
15 PÁGINAS**



Figura 6. Anônimo. Meme leitura Artigo Científico. Internet. Sem data.

produções, sem incluir, de forma equânime, produções de outras partes do mundo e regimes estéticos variados, reforçando a ideia de que a cultura europeia seria “universal” e todas as demais, específicas (Quijano, 1992).

Como dito anteriormente, esse período

hiperindustrial deriva do projeto modernidade/colonialidade, em que se inicia uma “tentativa de submeter a vida inteira ao controle absoluto do homem sob a direção segura do conhecimento” (Castro-Gomez, 2005, p.80). Assim, tem-se uma visão de mundo dicotômica e maniqueísta que inaugura a ideia de um “outro” que deve ser subjugado e controlado. Essa relação aparece não apenas no controle de europeus sobre outros povos, mas também da razão sobre as emoções, da mente sobre o corpo, da humanidade sobre a natureza, dos centros sobre as periferias e por aí em diante. A escola é, nesse cenário, uma das instituições que vai garantir que as pessoas aprendam as regras do Estado e as vai disciplinar segundo a lógica moderno/colonial, isto é, fazendo com que se aproximem cada vez mais do ideal de civilidade autoproclamada dos europeus. Segundo Castro-Gomes (2005):

Todas as políticas e as instituições estatais (a escola, as constituições, o direito, os hospitais, as prisões, etc.) serão definidas pelo imperativo jurídico da modernização, ou seja, pela necessidade de disciplinar as paixões e orientá-las ao benefício da coletividade através do trabalho. A questão era ligar todos os

cidadãos ao processo de produção mediante a submissão de seu tempo e de seu corpo a uma série de normas que eram definidas e legitimadas pelo conhecimento. (p.81)

Esse processo de “disciplinar as paixões” de que fala o autor implica não dar espaço para manifestar ou abordar emoções e sentimentos, ou liberdade para se movimentar conforme a própria vontade, ou mesmo ter uso do tempo de acordo com as necessidades pessoais. Em outras palavras, esse processo de controle do corpo e das emoções que passamos séculos exercitando nos levou a deixar de nos ocupar do bem viver e a passar para um estado de ocupação do “mero viver”, ou seja, trabalhar pela própria sobrevivência apenas ou para um acúmulo de capital, almejando apenas aquilo que é confortável, agradável, que confirma o que já sabemos ou pensamos que sabemos, negando, assim, conflitos, paixões, excessos, transgressões, encontros com a diferença, vitalidade (Han, 2017).

Basta lembrar a sala de aula padrão para verificar o quanto o corpo é renegado na escola e lembrar o currículo e as broncas que já levamos ou demos em escolas para verificar o quanto não damos atenção às emoções nem de estudantes, nem de docentes, nem de funcionários.

Na sétima série tive uma professora que estava com depressão. Professora de matemática ela. Alguns anos depois de já ter me formado, fiquei sabendo que ela se matou. Lembrei disso enquanto tentava resgatar a memória das crises que tive na escola em que trabalhei ano passado.... Lembro que ela era bem cuidadosa e, toda sexta-feira, nos entregava um bilhetinho com uma figurinha para colarmos na agenda. Adorava esses bilhetinhos e alguns trabalhos mais artístico que ela passava (talvez estivesse substituindo alguma professora de artes, não tenho certeza). Também lembro que ela chorava com frequência em sala.

Suas aulas foram ficando meio sacais com o tempo, e eu e um grupo de colegas estávamos insatisfeitos com muitas coisas naquele momento. Então, nós nos reunimos para fazer uma pauta e conversar com as professoras (se não me engano, eram todas mulheres) sobre isso. A coisa deu um certo bafafá, porque acharam que a gente queria tirar

professoras da escola, coisa que até já tinha acontecido um ou dois anos antes, mas com um professor que era assediador. Nesse caso, queríamos mesmo era conversar e expor nossas insatisfações, para que fosse feito algo a respeito. Alguns desentendimentos depois, eu e um grupo de colegas fomos conversar com a diretora e falamos de algumas professoras, inclusive dessa de matemática. A diretora levou um susto ao ouvir seu nome e disse que não acreditava, pois ela era uma das mais queridas, com métodos de ensino muito variados e interessantes. Lembro de ter-lhe respondido que devia ter algo acontecendo, então, porque, naquele momento, ela não estava assim. Falamos inclusive do choro frequente em sala. A diretora contou que seu filho, que já tinha se formado há um bom tempo naquela mesma escola, aprendeu matemática com ela jogando basquete e a adorava e disse, então, a frase “não acredito que uma pessoa possa involuir”. Nunca esqueci essa frase, porque me pareceu muito estranha. Imagino que a diretora tenha conversado com essa professora depois, porque, não demorou muito, ela se afastou de licença médica. Essa era uma escola particular e pequena, com condições de trabalho mais fáceis do que as que encontrei em outras escolas. Posso dizer isso, porque cheguei a trabalhar nessa mesma escola e tive esse olhar também como professora. Ainda assim, ela não foi a única professora que vi chorar em sala, mas só falamos sobre ela, porque ela chorava com frequência e porque nos propusemos a falar sobre o que não nos agradava. Não foi por empatia. Se tivéssemos outra relação com nossas emoções e as emoções dos outros, com o acolhimento do que possa ser duro, dolorido, negativo, em vez de precisar parecer bem, com o acolhimento real do outro, e se não fôssemos tão autocentrados/as, pelo menos poderíamos ter-nos atentado para as manifestações de sofrimento da professora mais prontamente e nos sensibilizado com ela.

Han (2017) afirma, em sua análise da sociedade contemporânea – que, segundo ele, é uma “sociedade do cansaço”-, que a arma para combater a depressão é justamente o eros. Aos olhos de Burch (2000), inclusive, uma série de desafios da atualidade

poderiam ser solucionados, ou pelo menos combatidos, a partir do princípio de eros, especialmente as opressões que partem da desumanização do outro. Segundo ele, “(...) se o eros for privilegiado como um princípio epistemológico, suas qualidades associativas tornariam difícil desumanizar o outro e usar a rejeição radical do outro como o sustentáculo de uma construção de identidade de ‘superioridade’”¹⁶ (Burch, 2000, p. 7).

Os casos de desumanização que ocorrem no âmbito escolar não são poucos, seja com os/as profissionais que ali trabalham, seja com estudantes. Alguns exemplos que podem ser pensados nesse sentido são os inúmeros episódios de violência ocorridos na



Figura 7. David Horseeey. Professora volta às aulas. 2003

escola, o *bullying*, a precarização de profissionais, os assédios morais, além das opressões encontradas cotidianamente na sociedade, como racismo, machismo, lgbtfobia e capacitismo¹⁷. Afinal, sendo um microcosmos da sociedade, o ambiente da escola carrega os mesmos desafios e potencialidades que esta.

¹⁶ Tradução livre. No original “(...) if eros is privileged as an epistemological principle, its associational qualities would make it difficult to dehumanize the other and use the radical rejection of otherness as a fulcrum for the construction of one’s own “superior” identity.”

¹⁷ Para conhecer mais sobre o tema, ver Caetano e Silva (2017), Nogueira e Guzzo (2017) e Medeiros (2013).

2. Prazer e sofrimento docentes no espaço escolar

Muito já foi dito sobre o impacto do modelo tradicional de ensino para a trajetória discente, mas como esse espaço da escola tradicional impacta docentes? Pesquisando sobre o prazer¹⁸ e o sofrimento docentes, a partir da ideia de que o prazer é constitutivo de eros, pude encontrar 10 pesquisas realizadas entre 2015 e 2020 por pesquisadores/as da Psicologia, Saúde Pública e Educação feitas principalmente sob a ótica da psicodinâmica do trabalho. Chama a atenção que, dos 10 artigos encontrados, 7 tratam exclusivamente de professores/as do Ensino Superior e apenas 1 trata especificamente da Educação Básica. Os outros 2 falam da educação formal de maneira mais geral. Ao pesquisar artigos com mais de 5 anos da data de publicação, entretanto, o número de estudos sobre a Educação Básica aumenta.

As pesquisas que tratam do Ensino Superior trazem o lamentável dado de que, dos anos 1990 até o presente, o ofício de professor universitário tem-se tornado um espaço de maior sofrimento e menor prazer por conta de agendas neoliberais que levaram à Educação Superior um funcionamento equivalente ao de mercado, com maior competitividade, universalização, diminuição de tempo para mestrados e doutorados, demandas muito diversas e lógica produtivista, especialmente no que diz respeito ao número de publicações. Esse novo contexto tem proporcionado não apenas maior insatisfação com o trabalho, como maior índice de adoecimento dos/as profissionais da categoria (Silva, 2015; Ruza e Silva, 2016; Souza et. al., 2017). Os pesquisadores reforçam que um dos aspectos relacionados ao prazer docente é o reconhecimento do caráter de transformação social do trabalho e a autonomia para trabalhar de acordo com seus ideais. No entanto, ambos aspectos têm perdido espaço à medida que esse novo modelo ancorado em ideais neoliberais se consolida.

Os trabalhos de Cortez et. al. (2017) e de Pinoli, E; Pinto e Silva, E. e Heloani, J. R. M. (2015), que tratam da educação formal como um todo, também corroboram com o resultado de que as políticas públicas educacionais, desde os anos 90 até hoje, que aprofundaram o individualismo, a competitividade e recompensam ou punem os trabalhadores em função da produtividade, têm aumentado o sofrimento e adoecimento de professores/as em todas as etapas da educação. Também é sugerido que são necessárias

¹⁸ Aqui estou utilizando o termo 'prazer' apenas como forma de facilitar o relato. As pesquisas, no entanto, utilizaram também os termos motivação e satisfação, os quais também se inserem no conceito de eros.

novas pesquisas para se dimensionar de forma mais precisa o tamanho do problema e estabelecer alternativas para se enfrentar a questão e promover a saúde do/a professor/a.

Outra pesquisa, de Assis e Pacheco (2017), ao focar nos fatores que podem gerar sofrimento ou prazer de professores/as do Ensino Superior, chega nos aspectos da falta de valorização, excesso de trabalho, falta de interesse por parte dos alunos e, por vezes, alguns posicionamentos institucionais, sendo o relacionamento com os alunos e a percepção de seu desenvolvimento os principais fatores ligados ao prazer. Davoglio et.al. (2017) já se concentram nos aspectos que motivam esses profissionais a permanecerem na profissão. Embora o foco seja um pouco diferente, ele também revela aspectos de satisfação ou insatisfação com a profissão. Foi verificado que os principais motivadores intrínsecos eram o gosto pela profissão, a sensação de pertencimento expressa na relação com alunos/as e colegas e a possibilidade de formação continuada. Já os extrínsecos eram o salário e o ambiente acadêmico. Todos esses fatores possuem o seu lado de insatisfação quando não atendidos ou mal resolvidos, e, sendo assim, chama-se a atenção para a necessidade de se pensar e promover o bem-estar destes/as profissionais.

Silva et. al. (2018) trazem o olhar para a situação dos/as professores/as universitários/as de contrato temporário que vivem uma situação de precariedade mais aprofundada pela instabilidade financeira e de carreira e pela decorrente posição de submissão assumida por esses profissionais frente a violências sutis e cotidianas. Tal posição se apresenta tanto pela necessidade de permanência no emprego quanto pela vontade de chegar a se tornarem professore/as efetivos no futuro. A pesquisa de Tauchen et. al. (2016) também foca em uma experiência particular da docência no Ensino Superior ao tratar de professores que ingressaram recentemente no cargo e que, além dos desafios comuns à profissão, lidam com inseguranças, sobrecarga de trabalho e pressões de colegas e da instituição.

A pesquisa que trata da Educação



Figura 8. Anônimo. (Meme) Professor 5 anos depois. UOL educação. Sem data.

Básica de Sousa, Bueno e da Silva (2016) verifica dados semelhantes aos já apontados, porém com alguns agravantes: além dos fatores de sofrimento verificados nas pesquisas a respeito da docência no Ensino Superior, foram verificados a falta de liberdade no exercício da profissão, falta de segurança no local, desgaste emocional, além de desânimo e desprazer em relação à ocupação. Ademais, dentre dez professoras entrevistadas, três haviam desenvolvido doenças psíquicas em decorrência do trabalho. Faltam estudos recentes para verificar a relação entre prazer e sofrimento neste segmento da educação formal; contudo, a diferença entre os resultados deste e dos demais estudos supracitados é significativa e indica uma carga de sofrimento mais intenso para os/as docentes da Educação Básica.

Algumas pesquisas que falam de prazer e sofrimento docente apontam para essa questão da percepção da profissão como algo que pode contribuir para

construir uma realidade melhor na sociedade e como um importante fator de prazer na profissão, sendo que, por outro lado, a impossibilidade de uma atuação nesse sentido produz sofrimento (Silva, 2015; Souza, Bueno e da Silva, 2016). A principal referência teórica dessas pesquisas é o trabalho de Christophe Dejours (2012), o criador da psicodinâmica do trabalho, para quem o trabalho se configura como um dos elementos constituintes da subjetividade, tal é o seu impacto em nossas vidas. Segundo o autor, no âmbito do trabalho, passamos por julgamentos de utilidade e julgamentos estéticos, sendo o primeiro realizado pelos pares, pelos superiores e pelas pessoas a quem o serviço é destinado, como clientes ou alunos/as, e o segundo, apenas pelos pares. Este julgamento de utilidade, que reconhece uma ação como pertencente ao âmbito do trabalho e, portanto, útil à sociedade, é uma das condições para nos filiar-mos à própria sociedade. Isto se torna evidente pelos direitos adquiridos ao se ter um posto de trabalho (especialmente quando se trata de processos de imigração) e pelos processos depressivos desencadeados, quando os trabalhadores são relegados a serviços considerados desnecessários ou deixados de



Figura 9. Jornal Sábado. Manchete sobre uso de palmatória. 2018.

escanteio, mesmo recebendo salários (Dejours, 2012). Isso nos fala, ao mesmo tempo, tanto da necessidade de reconhecimento que temos a respeito de nossos esforços, quanto da necessidade de um sentimento de utilidade e de sentido relativo à profissão desempenhada. Outro importante fator é o aspecto ético que, quando ferido, se interpõe à identificação com a prática. Isto é, se o trabalho me leva a ferir meus princípios éticos, esse lugar da identificação e da relação de sentido que eu estabeleço com a prática é abalado (Dejours, 2012).

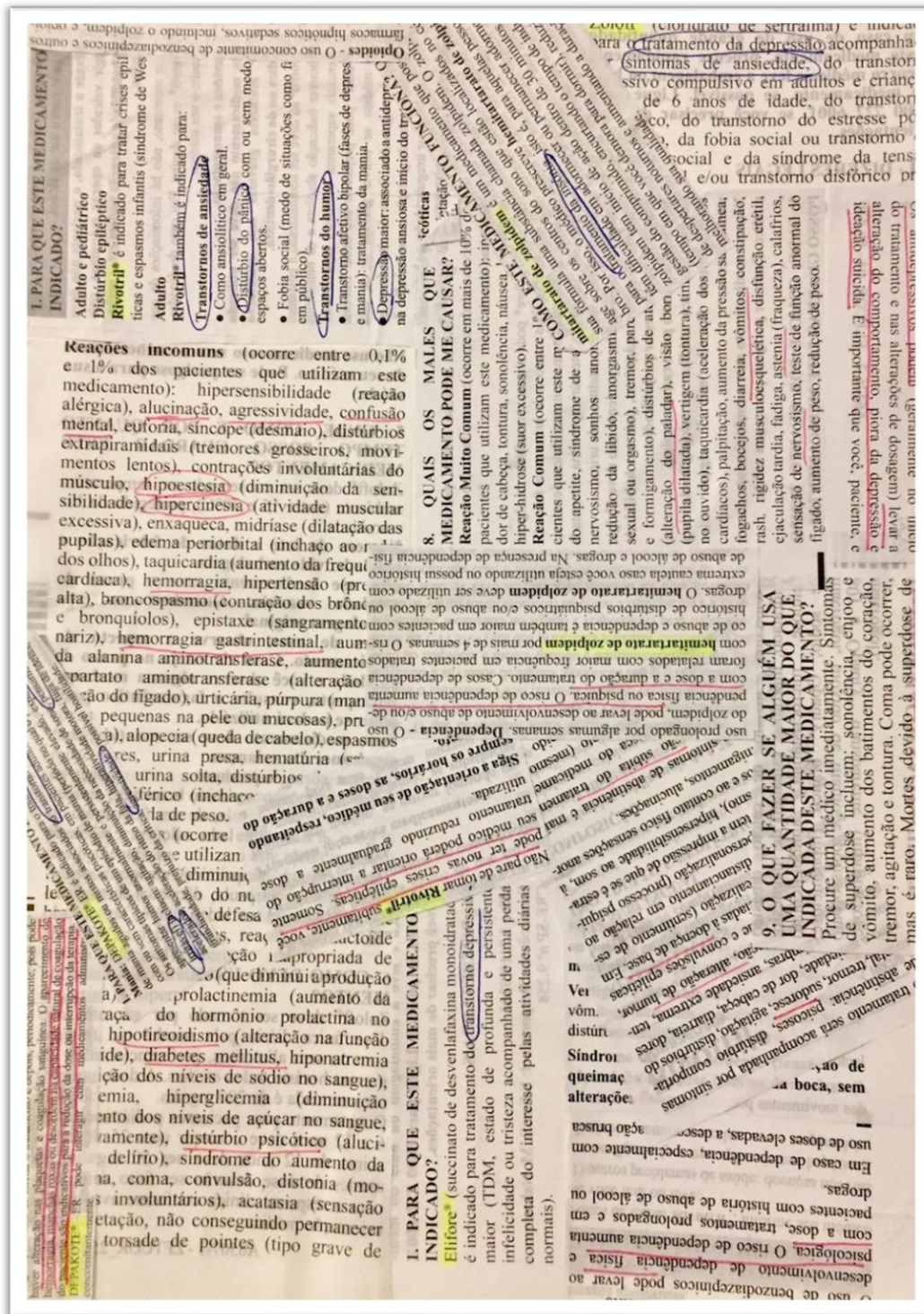


Figura 10. Tauana M. Bulas. Colagem. 2020

Essas condições que geram sofrimento no trabalho são comuns em espaços escolares. Este, afinal, é cheio de contradições, as quais podem levar justamente a essa transgressão do próprio limite ético ao, por exemplo, exigir de estudantes coisas com as quais não se concorda. Não foram poucas as vezes em que chamei atenção de alunos/as por uma exigência da instituição em que atuava sem concordar com o que eu mesma fazia ou dizia. Também pode-se perder a dimensão da importância do próprio trabalho em função dos vários desencorajamentos que a desvalorização da categoria acarreta, outro fator apontado por Dejours (2012).

Ao falar sobre a postura de um/a educador/a dialógico/a, Freire (2005) traz uma reflexão, em nota de rodapé, na qual diz:

Já temos afirmado que a educação reflete a estrutura do poder, daí a dificuldade que tem um educador dialógico de atuar coerentemente numa estrutura que nega o diálogo. Algo fundamental, porém, pode ser feito: dialogar sobre a negação do próprio diálogo. (Freire, 2005 p. 71)

Em outras palavras, como atuar contra ou para além de um sistema opressivo e normatizador, ao mesmo tempo em que fazemos parte dele? Essa é uma das contradições presentes na profissão que dificulta em grande parte a conexão de docentes com o prazer e a amorosidade no trabalho. É também conveniente ao sistema tradicional de ensino, seguindo a lógica de mercado mesmo no ensino público¹⁹, que não se pense no prazer ou na relação de sentido que as/os docentes estabelecem com seu trabalho. Se o adoecimento da categoria tem sido mais comentado, é porque passa a se tornar, como compreendo, um problema econômico: mais aposentadorias por invalidez, mais profissionais afastados ou readaptados precisando de outros que os substituam. Ainda assim, as iniciativas para melhorar a saúde de professoras/es existem, mas, sem uma mudança na estrutura, acabam tendo o efeito de um *band-aid* em uma queimadura de terceiro grau. Contudo, há que se

¹⁹ Fica evidente, pelas políticas públicas em educação, que o objetivo principal costuma ser gastar o mínimo possível e ter os melhores indicativos e números possíveis, independente de isso revelar uma melhora real ou não. Promover melhor qualidade de ensino parece se igualar, para o Poder Público, a melhores números. Há, por exemplo, na Secretaria de Educação do DF, um programa de redução de defasagem idade-série chamado Programa para Avanço de Aprendizagens Escolares – PAAE. Nele, aqueles/as alunos/as que tiverem mais de dois anos de atraso em relação ao esperado cursam dois anos no tempo de um para avançar mais rápido e reduzir a distorção idade/série. Trabalhei em turmas que faziam parte desse programa em duas escolas e o que vi foram adolescentes que, em muitos casos, mal tinham sido alfabetizados e precisavam ver correndo o conteúdo de dois anos que estavam muito além de seus pré-requisitos. O que acabava pesando mais na aprovação ou não de cada estudante era o comportamento. Ou seja, no papel, a defasagem é reduzida, mas os jovens e adolescentes não têm suas necessidades de aprendizagem atendidas; pelo contrário, são induzidos a passar pela escola sem levar ao menos o mínimo que contribua para terem uma vida mais plena em sociedade. A meu ver, é uma grande negligência do Estado com esses jovens periféricos que continuarão com oportunidades reduzidas.

dialogar sobre a falta de diálogo, há que se chamar atenção para estruturas que precisam ser modificadas. Há que se manter a esperança como motor para a transformação (Freire, 1996).

Num contexto de sociedade capitalista hiperindustrial, com muitas escolas seguindo modelos bancários, atuando de forma conteudista e encarando a educação como mercadoria, manter a chama acesa do amor pela profissão pode se tornar um desafio. Professoras e professores de Artes Visuais da Educação Básica possuem ainda um desafio à parte, uma vez que os espaços escolares não são pensados para o desenvolvimento de experiências artísticas, seja como público, seja como produtores de cultura visual.

2.1 Escolas tradicionais

O modelo conteudista de ensino, que vemos com frequência sendo adotado por escolas da Educação Básica, é chamado por Dewey (1976) de educação tradicional. Eisner (2008) já o denomina como sendo industrial, isto é, com estudantes agrupados por ano de nascimento, com as áreas de conhecimento compartimentalizadas, com salas com carteiras organizadas em fileiras e sinal de intervalo com alguns minutos reservados para o lanche como ocorre nas fábricas. Freire (2005) descreve tal educação como bancária, que apenas deposita informações nos/as estudantes e se preocupa com resultados que possam facilmente ser traduzidos em números. Nas palavras de Eisner:

(...) nós não prestamos atenção quase nenhuma à ideia de que o compromisso na escola pode e deve fornecer satisfações intrínsecas, e exacerbamos a importância das recompensas extrínsecas ao criar políticas que encorajam as crianças a tornarem-se em receptores de interesses. A realização triunfou sobre a investigação. Eu penso que as nossas crianças merecem mais. (Eisner, 2008, p. 8)

Temos uma educação que negligencia o prazer - traduzido em satisfações intrínsecas - tanto de estudantes quanto de docentes. Sua atuação leva mais em conta o universo externo aos estudantes do que os seus aspectos internos, seus desejos, sua curiosidade e seu interesse. Ao focar o objetivo do aprendizado escolar na obtenção de notas e aprovação, por exemplo, privilegiamos as motivações extrínsecas, o que deixa pouco espaço para reconhecer e acolher as motivações internas dos/as discentes.

Para Dewey (1976), a imposição do saber e das regras do adulto tem pouco valor e aderência ao/à jovem, porque não se conecta com a experiência dele/a. Por isso, uma

educação mais focada em proporcionar experiências significativas aos/às jovens do que em apresentar uma grande quantidade de informações tem maior potencial de promover a produção de conhecimento e um desenvolvimento real por parte das/os estudantes. Freire, na mesma direção, afirma que “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.” (Freire, 2005, p. 67). Ou seja, não só o aprendizado é mais significativo quando há um envolvimento e troca entre as pessoas implicadas no processo de educação, como a própria produção de conhecimento depende de motivadores intrínsecos que impulsionem os agentes desse processo em direção ao conhecimento.

Embora Dewey e Freire sejam ambos autores já falecidos, que não viram o momento atual, suas críticas às escolas tradicionais seguem válidas, porque muito do ensino formal de suas épocas se mantém. Basta ver quão pouco mudou das salas de aula do século XVIII para as do século XXI. O foco segue sendo o discurso de docentes, com apoio em textos, o que em si não é um problema, porém são apenas dois recursos de uma



Figura 11. Anônimo. Meme prova fácil. Internet. Sem data.

infinidade de possibilidades. A metodologia de hooks (1994), por exemplo, foca na troca entre os participantes da aula; a pedagogia de Freire (2005) se baseia no diálogo e no reconhecimento dos conhecimentos que os/as estudantes já carregam, e a de Dewey (1976) é focada

nas experiências. Outras pedagogias alternativas existem; porém, seguem sendo alternativas a um modelo ainda tradicional conteudista.

Dewey (1916) questiona o modelo tradicional de ensino também em relação à democracia, compreendida por ele não em termos institucionais ou governamentais, mas como “um modo de viver em associação, de conjunção de experiências comunicadas.”²⁰ (Dewey, 1916, p. 87). Isto é, a troca de experiências entre as pessoas e sua diversidade são fatores cruciais para a construção de um ambiente democrático. Uma sociedade democrática não é, portanto, aquela que apenas elege representantes, mas aquela com

²⁰ Tradução livre. No original “(...) a mode of associated living, of conjoint communicated experiences.”

autonomia para ações diretas por parte do povo e com amplo e constante diálogo entre seus participantes, de forma que barreiras sociais, raciais e de nacionalidade, dentre outras, sejam superadas. Esta seria uma sociedade que se reconstrói constantemente a partir da população, que exerce seu poder com liberdade de pensamento e ação, redefinindo seus limites à medida que se faça necessário. A escola, como espaço que prepara a pessoa jovem para a convivência e atuação na sociedade, seria um espaço com o potencial de formar pessoas para atuar com autonomia, criando uma sociedade democrática, ou, por outro lado, também pode ser vista como um espaço propício para impedir-lhes o desenvolvimento necessário para tal. De forma resumida, formar alguém para seguir regras, aprender técnicas e acumular informações, como ocorre no modelo tradicional de ensino, prepara a pessoa possivelmente para trabalhar na indústria ou servir o estado, mas apenas formando seres questionadores e críticos, inclusive os que trabalham na indústria, é possível ter uma sociedade realmente democrática.

Tal perspectiva acerca da democracia é compartilhada com outros teóricos, como Castoriadis e Wolin (*apud* Burch, 2000), e está intimamente conectada à possibilidade de posicionamento crítico e questionamento do poder, o que a aproxima do conceito de eros. Para Burch (2000), tanto eros como democracia são conceitos desestabilizadores no sentido de promoverem movimento, questionamentos, reconstrução constante e partilha, o que, por sua vez, não se adequa ao modelo neoliberal. Por isso, eros, com suas características de princípio agregador, que envolve os seres humanos de forma integral, abrangendo aspectos físicos, emocionais e cognitivos, sua relação com as motivações internas e de crescimento em contextos de diversidade, seria o princípio educacional que permitiria uma educação para a democracia.

Ao criticar as escolas tradicionais, Dewey (1976) percebe que, embora elas promovam experiências, estas não são, em sua maioria, significativas para os/as estudantes. Isto é, não basta que os/as jovens tenham experiências nem mesmo que estas sejam agradáveis; é necessário, isto sim, que estas levem a um crescimento futuro e potencializem novas experiências. Tal crescimento é pensado como um desenvolvimento tanto cognitivo quanto emocional e, nas palavras do autor, moral. Ao tratar de moral, no entanto, por sempre reforçar a necessidade de posicionamento crítico e liberdade de atuação, Dewey parece tratar mais de um desenvolvimento ético do que moral.

A perspectiva de Freire (2005) para este modelo tradicional, que denomina bancário - porque está interessado apenas em depositar no/a aluno/a informações que este/a deverá memorizar e reproduzir -, possui um viés crítico necessário para o contexto brasileiro e possivelmente para qualquer outro em que as relações de opressão façam parte da estrutura social do lugar. Isso porque Freire percebe, nessa falta de um ensino comprometido com o diálogo e a formação crítica dos/as educandos/as, um recurso de manutenção das opressões já estabelecidas. Afinal, quando os grupos historicamente oprimidos se posicionam criticamente, exigem seus direitos e lutam em prol de sua liberdade e qualidade de vida, as elites perdem seu espaço de privilégio e principalmente a possibilidade de continuar oprimindo. Por isso, a luta de grupos minorizados - que não é senão uma reação à violência que sofrem - é frequentemente retratada como desobediência, promoção de violência e incivilidade, de forma que os verdadeiros produtores de violência consigam manter seus privilégios. A escola, como lugar normatizador, ao treinar estudantes para seguirem suas várias regras sem questioná-las, fortalece essas relações de opressão. Além disso, a convivência entre professoras/es e alunas/os também pode ser opressiva, caso não esteja baseada no diálogo. Freire e Shor (1987) inclusive discutem sobre a diferença muitas vezes ignorada entre autoridade e autoritarismo. A autoridade pode existir com diálogo e respeito; o autoritarismo, no entanto, nega o outro como ser legítimo e, por isso, não é compatível com o diálogo, o encontro, a troca. Mestres/as da cultura popular, por exemplo, são grandes autoridades de



Figura 12. Montagem. A partir da esquerda e acima, no sentido horário, salas de aula nos anos 1926, 2018, 1901 e 2019.

suas tradições pelo conhecimento que carregam e pelo respeito dos/as demais a seu conhecimento e trajetória, sem por isso assumirem posturas autoritárias.

Voltolini (2019) questiona, a partir de uma perspectiva psicanalista, o lugar que professores/as têm ocupado na atualidade e sua decorrente desvalorização. Segundo o autor, a pedagogia contemporânea tem-se centrado nos estudantes e no conteúdo, tornando o/a professor/a um mediador do processo. Com isso, a autoridade do/a professor/a é diminuída, o que afeta o processo da transferência, isto é, o aspecto subjetivo do impacto da pessoa do/a professor/a para o/a aluno/a. Não se defende um lugar autoritário para docentes, mas de referência, do ser reconhecido como interessante para as/os estudantes, de forma que possa instigá-los a conhecer. Essa relação seria baseada no eros, no amor. Isso não quer dizer que todos/as professores/as que atuam em escolas tradicionais sejam autoritários/as, mas essa forma de ensino possibilita e, por vezes, até promove esse tipo de comportamento.

Certa vez, tive uma turma muito difícil, composta por estudantes que já haviam reprovado uma ou mais vezes e não haviam se adaptado bem à escola. Suas habilidades de leitura, compreensão de texto e escrita eram bem limitadas, e seu comportamento era muito difícil, com bagunça e desrespeito constantes e quase nenhum compromisso com o estudo. Alguns dias, precisei de ajuda da coordenação para intervir na turma, pois eu já não conseguia nada ali. Vários colegas também tiveram momentos assim. Um dia, durante reunião coletiva, ouvi de uma supervisora que precisávamos botar ordem na turma, que era necessário agir de forma dura, punir qualquer conversa paralela e falar grosso. Ela disse, ainda, que isso era parte da nossa profissão e, se alguém não conseguisse botar ordem na turma, deveria pensar se realmente estava na profissão certa. Essa fala me bateu como uma desqualificação do nosso trabalho e da tentativa de atuar de formas mais significativas. Isso faz com que me pergunte: então, se eu for uma general, eles/as ficam em silêncio, eu falo, independente de estarem ouvindo ou entendendo, depois, dou uma prova em um modelo que já falhou com eles, para reforçar a ideia de que são incapazes, ninguém aprende nada, e todo mundo fica feliz? E nada está errado com a escola ou o sistema de ensino aos quais eles/as não se adaptaram, mas eu estou errada por não ser autoritária? O pior é que, mesmo com essas reflexões, muitas vezes recorri

a recursos autoritários para conseguir dar aula. Inclusive, pelo que observo, treinamos estudantes para respeitar falas autoritárias apenas, e eles/as vão aprendendo isso e até exigindo de nós essa postura. Não sei quantas vezes já ouvi alunos/as falando “tira ele de sala, professora” ou “a senhora precisa ser mais brava, senão a gente não faz nada”.

Não são apenas os/as estudantes que são afetados/as por tais modelos, mas igualmente nós, professoras/es, acabamos tendo de nos ajustar às demandas da instituição. Ainda que transgressões ou desobediências sejam possíveis, a estrutura e a organização dos espaços escolares mais tradicionais acabam por demandar constantemente o reforço deste funcionamento por parte de docentes, o que pode gerar sofrimento, ao produzir uma incoerência entre o que se acredita e as próprias ações realizadas no trabalho (Dejours, 2012), conforme comentado anteriormente. Com docentes em sofrimento ou sem acreditar no próprio trabalho, parece muito mais difícil promover uma educação formal que vá além do conteudismo da escola tradicional, bancária ou industrial.

2.2 Comunidades de aprendizagem.

Uma palavra que apareceu em diversos pontos ao pesquisar as questões aqui apresentadas foi ‘comunidade’, sempre surgindo como uma espécie de contraponto às práticas educacionais de cunho neoliberal, individualista e competitivo. A noção de comunidade denota em si o encontro entre pessoas diversas que se identificam com um grupo. Um “nós” que ajuda no reconhecimento e construção de um “eu”, um *self*. A partir do que nos fala Stiegler (2018) acerca dessa noção de pertencimento a um grupo como um dos aspectos para nos reconhecermos enquanto indivíduos, podemos pensar que a ideia de comunidade é de uma importância central para uma vida plena em sociedade. Para Burch (2000), inclusive, o que está no centro da construção de comunidades é o princípio de eros, que conecta os diferentes e torna possível uma vivência e organização democráticas²¹. Na outra ponta, Han (2017) demonstra que o narcisismo individualista da sociedade hiperindustrial ou contemporânea seria a fonte da depressão, frequentemente chamada de “o mal do século”. Para o filósofo, esse narcisismo e consequente adoecimento são reflexo da falta de eros.

²¹ Assim como Dewey, Burch fala de democracia não em termos institucionais ou do poder do estado, mas do poder exercido a partir da ação dos indivíduos organizados em coletividade.

Dejours (2012) demonstra que uma das grandes fontes de sofrimento no âmbito do trabalho é a mudança recente na cultura – que ele observa desde 1995 – de individualização das avaliações. Isto é, o julgamento do trabalho pelos pares, que antes possibilitava reconhecimento, valorização e a sensação de pertencimento, perde essas características ao adentrarmos em um período de individualismo e competição em que todos disputam espaço para permanecer na empresa ou no serviço, no qual, inclusive, torna-se generalizado o processo de ultrapassar limites éticos individuais para se manter na competição. As consequências desse contexto são os quadros de sofrimento por vezes tão extremos, que acarretam suicídios em ambientes de trabalho (Dejours, 2012). A oposição entre o sofrimento solitário e o sentido de pertencimento aparece em variados textos, o que sugere a noção de comunidade como uma possível solução para a superação da falta de eros.

Bell hooks (1994) trata da importância de se criar um senso de comunidade dentro de sala de aula, para que as aulas sejam significativas tanto para docentes quanto para discentes. Para a autora, essa noção cria uma atmosfera propícia para a abertura e o rigor intelectuais, gerada quando todas as pessoas são ouvidas e sentem que podem falar. Sentir-se parte de uma comunidade faz com que possamos perceber a nós mesmos, o grupo do qual fazemos parte e o ambiente em que estamos inseridos, além de aprendermos com as relações estabelecidas em todas essas dimensões. Também, como já comentado, afeta nosso senso de pertencimento e a compreensão do sentido existente em nossas práticas. Há um conceito que fala exatamente disso, que é a “comunidade de aprendizagem”. Hermengarda Catela (2011) sintetiza a definição de Comunidade de Aprendizagem da seguinte forma:

As CA [Comunidades de Aprendizagem] pressupõem três noções essenciais: a existência de um espaço, que pode ou não ser um espaço físico de partilha e construção das aprendizagens; a existência de um processo de aprendizagem que se suporta no apoio mútuo entre os seus membros e se caracteriza pela colaboração, interação, pertença a um grupo e sentimento de partilha de saberes e experiências e ainda pela definição do conceito de aprendizagem como sendo um processo de construção que se edifica ao longo de um percurso. (p.31)

Essa definição infelizmente parece distante da realidade da maior parte das escolas, voltadas para um pensamento mais lógico-matemático e literário. Mas talvez seja justamente por meio da experiência da oralidade combinada com a tradição escrita e da

produção sensível que possamos encontrar uma prática pedagógica realmente pautada pelo eros, em que docentes - e discentes - ensinem e aprendam com prazer, com desejo pelo conhecimento, com curiosidade, encontrando sentido em sua prática.

Se formos pensar, inclusive, no aspecto da produção de conhecimento, esta não ocorre de maneira isolada, com seres que não se conectam com o restante da sociedade. Pelo contrário,

A subjetividade individual diferenciada é real; mas não existe apenas perante si ou por si mesmo. Existe como parte distinta, mas não separada, de uma intersubjetividade. Todo discurso, ou toda reflexão individual, refere-se a uma estrutura de intersubjetividade. É constituído nela e perante ela. O conhecimento, nessa perspectiva, é uma relação intersubjetiva à propósito de algo, não uma relação entre uma subjetividade isolada, constituída em si e perante si, e esse algo.²² (Quijano, 1992, p. 15)

Isso é dizer que não apenas uma educação pensada em comunidade seja mais prazerosa e tenha mais sentido para os/as envolvidos/as, como a própria construção de conhecimento, que já ocorre em uma estrutura de intersubjetividade, conforme a citação de Quijano, provavelmente se desenvolveria de forma mais potente. Afinal, se o conhecimento é produzido sempre em uma relação entre subjetividades, mesmo quando uma pessoa aparentemente produz sozinha, pergunto-me o quanto esse processo não seria beneficiado com subjetividades diversas conscientemente produzindo conhecimento juntas. Mais uma vez, o encontro de diferentes que cria algo novo, assim como eros.

Em meio a um momento de sofrimento em relação ao trabalho docente, com várias crises sobre o que ele significaria para mim e minhas/meus alunas/os, uma experiência educacional se mantinha fazendo sentido para mim: o aprendizado no terreiro²³. Demorei um tempo para entender isso, mas foi nesse espaço de aprendizado religioso, como parte de uma comunidade, em que experimentei, de forma mais significativa, o aprendizado baseado em eros, como vem

²² Tradução livre. No original “La subjetividad individual diferenciada es real; pero no existe solo ante si o por si. Existe como parte diferenciada, mas no separada, de una intersubjetividad. Todo discurso, o toda reflexión, individual, remite a una estructura de intersubjetividad. Esta constituida en ella y ante ella. El conocimiento, en esta perspectiva, es una relación intersubjetiva a propósito de algo, no una relación entre una subjetividad aislada, constituida en sí y ante sí, y ese algo.”

²³ São chamados de terreiros os espaços físicos onde ocorrem as atividades das religiões de matriz africana no Brasil, como é o caso do Candomblé.

sendo tratado aqui. A maioria dos terreiros da nação *ketu* tem em seu nome as palavras 'ilê asé', ou 'casa de axé', mas aquele da qual faço parte tem as palavras 'egbe asé eko' em seu nome, isto é, 'comunidade de aprendizado de axé'. Por sabedoria de meu Babalorixá, Roberval Marinho, o sentido de uma comunidade de aprendizagem fica evidente inclusive no nome da casa. Trata-se de um grupo de pessoas organizado dentro de uma tradição que tem por objetivo o desenvolvimento espiritual de todos os componentes da casa. Não há um lugar aonde se chegar: todos sabemos que é um processo de toda uma vida e que o conhecimento não se esgota. Aprendemos fazendo, observando e ouvindo os mais velhos e na relação com as forças da natureza e aspectos da existência que compreendemos como Orixás. Também não há competição e, sim, cooperação. É preciso haver várias pessoas ali, cada uma executando seu papel, para que a comunidade funcione. São experiências ao mesmo tempo cognitivas, emocionais, sensoriais, estéticas, poéticas e espirituais. Essa experiência, juntamente com o que já foi exposto, me faz acreditar que de fato a ação em comunidade seja um fator importante para o desenvolvimento do eros pedagógico.

Transformar uma escola tradicional em uma comunidade parece ser um grande desafio, mas o sentido de pertencimento, a noção de que se faz parte de um “nós”, composto por uma diversidade de identidades, ideias e visões de mundo pode contribuir não apenas para o desenvolvimento e aprendizado, como se viu, mas também para a superação dos processos de desumanização que ocorrem na escola e fora dela. Nas palavras de Barros, Pequeno e Pederiva (2019):

(...) revela-se a importância de se compreender outras maneiras de ser /estar no mundo, pois essa compreensão também constituirá nossa humanidade. A história única, homogeneizadora, linear e não dialógica imposta pela modernidade/colonialidade nos afasta dessa humanização (p. 82).

Sendo assim, estar em comunidade, fazer parte de um grupo diverso nos proporciona experiências também diversas, que podem contribuir para expandirmos nossas compreensões do mundo e, conseqüentemente, ampliarmos nossas possibilidades

de aceitação do outro. O princípio de eros perpassa a experiência comunitária, dialógica, de aproximação e aceitação dos outros, o que parece ser um terreno fértil para o aprendizado e desenvolvimento tanto enquanto seres humanos, como em áreas diversas do conhecimento.

2.3 Eros pedagógico e ensino de artes visuais

São diversos/as os/as educadores/as que falam da alegria, da curiosidade e da paixão como sendo motores do aprendizado. Rubem Alves diz: “o educador é o aprendiz há mais tempo e educar é ensinar o encanto da possibilidade” (Alves e Dimenstein, 2003, p. 82-83). Freire (1996) também se manifesta nessa direção ao dizer que “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*.” (p. 85, grifos do autor). Ou seja, os/as educadores/as necessitam estar em constante aprendizado, tanto quanto precisam estar conectados/as com o encanto, o desejo, o prazer, a curiosidade ou, em outras palavras, com a dimensão do erótico.

Ao levarmos o olhar para o universo do ensino das artes ou da produção sensível, é possível perceber que, embora tais questões ainda estejam presentes, o elemento da arte tem aspectos particulares que parecem torná-la, de certa forma, mais compatível com o eros pedagógico. Eisner (2008), por exemplo, nos diz que:

O sentido de vitalidade e a explosão de emoções que sentimos quando comovidos por uma das artes pode, também, ser assegurada nas ideias que exploramos com os estudantes, nos desafios que encontramos em fazer investigações críticas e no apetite de aprender que estimulamos. (p. 15).

Pode-se argumentar que o mesmo “sentido de vitalidade e explosão de emoções” pode ocorrer nas mais variadas áreas quando alguém se vê verdadeiramente implicado na relação com aquele saber, evento ou artefato. Mas a particularidade do campo das artes é que ela existe, em primeiro lugar, para ser percebida, não para facilitar a vida de ninguém ou resolver alguma questão. Ela é um espaço de exercício da sensibilidade e percepção tanto para quem produz quanto para o público. Esse lugar, que passa pelo corpo, pelos sentidos, pelas emoções, pelo simbólico e que na visão capitalista é essencialmente inútil (exceto nos casos em que movimenta um mercado milionário), tem o potencial de atuar em uma lógica diferente da cartesiana. Por isso, a esfera do ensino de artes visuais ocupa uma posição ao mesmo tempo privilegiada e desconfortável. Privilegiada por conta de

sua potência de atuar em congruência com o *eros*, e desconfortável porque a estrutura da escola nesse modelo industrial/bancário é, muitas vezes, incompatível com o estudo das artes.

Contudo, além da presença do ensino de artes visuais na escola, é necessário que esta também esteja ligada à dimensão do prazer e do desejo, para que a experiência de singularidade seja efetiva. A arte/educadora Ana Mae Barbosa (2005) a este respeito diz que “Sem a experiência do prazer da Arte, por parte de professores (ou mediadores) e alunos, nenhuma teoria de Arte-Educação será reconstrutora.” (p.292). A autora se refere ao prazer que se tem com a produção artística e que parte de um desejo interno por realizar um objeto ou evento artístico, que compara com o desejo por aprender. Quanto à palavra ‘reconstrutora’, compreendo-a a partir de uma expectativa de transformação da realidade tanto individual quanto coletiva. Isto é, com um ensino de artes visuais que privilegie e promova espaço para esta pulsão de *eros* no fazer e no conhecer, é possível transformar, somar, desenvolver. Sem esta dimensão presente, teremos um ensino estéril, que pode até ajudar no desenvolvimento de uma ou outra habilidade ou na aquisição de referências e informações, mas que não vai além disso. E, como diz Eisner (2008), “Eu penso que nossas crianças merecem mais” (p. 8).

Contudo, embora o desejo e o prazer apareçam nas falas de arte/educadores como os citados acima, ao pesquisar nos anais da ANPAP – Associação Nacional de



Figura 13. Tauana M. Sem-título. Colagem. 2019.

Pesquisadores em Artes Plásticas -, de 2011 a 2018, não encontrei menção ao tema a partir do termos: eros, prazer (ou o sofrimento, por oposição), satisfação, desejo, motivação, amor, amorosidade ou identificação com a prática pedagógica. As palavras afeto ou afetividade, no entretanto, foram encontradas em alguns artigos, porém principalmente com foco nos estudantes e em práticas pedagógicas que incluem as trocas de relatos de experiências entre estudantes e professores/as (Guimarães, 2015; Chaud e Guimarães, 2016; Álvarez, 2015). Isso sugere que, ao pensar sobre o afeto, a ideia de encontro e partilha esteja presente. Afetar-se também está relacionado a perceber e sentir, o que se relaciona diretamente com as artes visuais.

O trabalho de Barros, Machado e Biasuz (2014), embora trate do afeto em relação ao aprendizado de estudantes de licenciatura em Artes Visuais, foca no impacto deste quanto ao aprendizado e não como um aspecto pensado em relação à docência em si.



Figura 14. Anônimo. Meme professora de artes. Internet. Sem data.

Outra pesquisa, também centrada nas licenciaturas em artes, investiga filmes como recursos que afetam futuros docentes na construção de suas subjetividades (Rosa e Oliveira, 2010). Em outros bancos de pesquisa acadêmica, foi encontrada apenas uma pesquisa que também contém a palavra 'afeto' no título e que fala de uma metodologia chamada 'cartografia afetiva', apontada como uma

possibilidade para arte/educadores (Pereira, 2014). O artigo, embora traga elementos interessantes para pensar uma prática artístico-pedagógica, não deixa muito claro o aspecto pedagógico da proposta nem discute muito o porquê de se produzir um mapa afetivo enquanto professor/a de artes. Nenhum desses artigos se aprofunda no conceito de afeto.

Castro (2015), por outro lado, explora a noção de afeto de Spinoza para pensar o ensino das artes e das visualidades. A autora observa que a perspectiva spinoziana compreende o corpo como parte essencial do processo de conhecer e não algo que se opõe à mente, como foi difundido pelo pensamento de Descartes. Além disso, um dos principais objetivos desse processo é, por via dos afetos, chegar a conhecer-se a ponto de

ter agência sobre si e não apenas responder a estímulos externos, o que significaria ter uma postura passiva frente ao mundo. Com isso, a imaginação é apontada como uma forma de conhecer própria do campo das artes com potencial de afetar as pessoas de forma positiva, isto é, ampliando suas possibilidades de pensar e agir. Atkinson (2018) também percebe no pensamento de Spinoza elementos que podem contribuir para a compreensão e atuação no ensino das artes – e na educação de forma geral -, porém, em outros pontos, como, por exemplo, com a ideia de desobediência. Ele diz:

Spinoza se ocupa do questionamento da obediência que é demandada por diferentes ordens da sociedade e a conseqüente produção de paixões tristes. Seus escritos para mim invocam a ideia de desobediência, uma possibilidade de se libertar da subjetificação de forças transcendentais com o objetivo de produzir capacidades ampliadas de coexistência²⁴. (Atkinson, 2018 p. 51)

A desobediência seria, dessa forma, um maior compromisso com forças imanentes, vindas da própria pessoa e não das demandas externas, vindas da sociedade, tendo, assim, afetos alegres, ou seja, que aumentam as potencialidades pessoais e relacionais daquele ser. Ademais, a forma de conhecimento mais profunda, que incluiria o conhecimento de si e do próprio funcionamento, dos ritmos e intensidades do tornar-se, tampouco funciona a partir de modelos universais. Atkinson (2018) faz, então, a seguinte reflexão: se quisermos uma educação que vá para além da forma de conhecer baseada na causalidade das coisas, como ter estratégias de avaliação baseadas em modelos universais?

A desobediência ou a transgressão, nessa perspectiva, seria uma forma de exercer a liberdade e a autonomia. O estudo de artes visuais, observando mais seus aspectos imanentes que transcendentais, deveria, segundo essa lógica, ter a própria área como a principal referência para a construção do ensino de artes visuais. Com isso, a desobediência das normas externas, vindas da própria instituição escolar ou de outros lugares, seria uma decorrência do desenvolvimento da área.

A produção artística frequentemente apresenta ações irreverentes e transgressões das normas ou expectativas da sociedade e/ou de instituições, e, no entanto, como observa Paul Duncun (2009), o espaço da aula de artes frequentemente cita tais ações sem permitir

²⁴ Tradução livre. No original “Spinoza is concerned with questioning the obedience that is demanded by different orders of society and the consequent production of sad passions. His writing for me invokes the idea of disobedience, a possibility of breaking through the subjectification of transcendent forces in order to produce expanded capacities for co-existence.”.

ou deixar espaço para que essa forma de desobediência ocorra no âmbito escolar. Essa contradição, muito específica do ensino de artes, revela certo desconforto entre o espaço da educação formal, normativo, com inúmeras regras e expectativas de comportamento, e o desenvolvimento de práticas sensíveis, poéticas e críticas que se propõe promover em um ensino das artes visuais com liberdade e autonomia para se recriar constantemente.

Duncun (2009) chama atenção, ainda, para o aspecto do prazer contido no ato de transgredir e para o fato de que transgressões imagéticas produzidas por estudantes, como imagens de conteúdo sexual ou violento, que geralmente são apenas rejeitadas por professores/as, têm o potencial de promover debates e análises críticas que podem ser benéficas, além de servir como chave para compreender aspectos da curiosidade de crianças e adolescentes.

Observando o contexto educacional atual e a falta de debate sobre o tema, tenho a impressão de que almejar uma prática docente de artes visuais que faça sentido para professoras/es e alunas/os, que seja prazerosa, que surja do desejo por descobrir novas possibilidades, que promova o diálogo e a liberdade seja, por si só, uma transgressão das expectativas da escola tradicional. Dentre os termos pesquisados, ‘afeto’ é o mais presente na literatura sobre a prática docente de artes visuais, embora ainda de forma escassa (Castro, 2015 ; Atkinson, 2018; Álvarez, 2015; Barros, Machado e Biasuz, 2014; Pereira, 2014; Rosa e Oliveira, 2010). Contudo, observando que o afeto é um dos aspectos do eros pedagógico, segue-se que o estudo do primeiro desenvolve também a compreensão acerca do segundo. De forma semelhante, a compreensão do eros pedagógico pode beneficiar-se do aprofundamento de compreensões acerca de qualquer uma de suas várias nuances e elementos abordados anteriormente e que dão sentido à prática docente de artes visuais (como desejo, prazer, satisfação e identificação com a prática, além do já citado afeto). Este termo possui ainda um aspecto político que ganha importância em tempos de ampliação do conservadorismo e do pensamento fascista, o que pode ser verificado, por exemplo, em falas dos ministros da educação que já assumiram a pasta durante a gestão de Bolsonaro²⁵, seja acusando as universidades públicas de promover “balbúrdia”, seja incentivando estudantes a vigiar, filmar e denunciar professores/as (Prata, 2019), seja afirmando que as crianças precisam de severidade e sentir dor para aprender (Lima, 2020).

²⁵ Presidente eleito no Brasil nas eleições de 2018 e que assumiu o cargo em 2019.

De forma semelhante, o ensino de artes visuais, que abrange as reflexões sobre a cultura visual, tem a possibilidade de promover a percepção, reflexão e crítica acerca das produções artísticas e culturais que nos cercam. Esse campo de estudo traz consigo inúmeras possibilidades.

Conforme já comentado, o estudo das artes visuais tradicionalmente parte de um contexto eurocentrado, que pode reforçar opressões e atualizar a colonialidade do saber. Por outro lado, ao mudar o foco para abranger produções de espaços marginalizados e grupos subalternizados com a mesma atenção dada às referências tradicionais, esse processo torna-se potencialmente transformador. (Filho, Bulcão e Batista, 2019)

Às vezes, essa transformação, como vejo, pode ser algo pequenininho, mas é sempre uma delícia de ver. Lembro-me de uma aluna de uma turma de quinto ano para quem dei aulas em uma Escola Parque, que é uma escola pública de artes e educação física que funciona no contraturno da escola convencional. Essa aluna era superengraçada, extrovertida e participativa, e eu gostava muito de conversar sobre as questões que surgiam com a turma. Não me lembro em que situação comentei sobre a invasão portuguesa no Brasil, e eles/as arregalaram os olhos e perguntaram: “não é descobrimento, professora?”. Ao que respondi “Ué, mas aqui não já morava gente antes? Se já tinha gente, e eles chegaram depois não foi descobrimento, foi invasão”. A turma ficou satisfeita com a resposta, e seguimos adiante. Muito tempo depois, em um dos dias em que a seleção brasileira de futebol masculino ia jogar na Copa do Mundo, aquela aluna que comentei e outros/as pouquíssimos/as alunos/as estavam na escola esperando a hora de assistir ao jogo. Como era muito pouca gente, não faria sentido dar aulas normalmente. Então, juntamos todos/as em uma sala, e a professora de música resolveu trabalhar o hino nacional com eles/as. Essa professora tinha um perfil mais tradicional e, por algum motivo, falou em “descobrimento do Brasil”. Essa aluna prontamente falou “foi invasão, porque os povos indígenas já moravam aqui”. Olhei com um grande e inevitável sorriso para ela, e essa professora respondeu de forma um pouco ríspida que para os portugueses era descobrimento,

porque não conheciam aqui antes. Não quis contrariar essa professora na frente dos alunos, mas dei um “joinha” para essa aluna, apoiando sua fala. Essa cena foi curtíssima, mas tem aí algo que me parece grandioso. Essa aluna saber que houve uma invasão já põe em dúvida o lugar inquestionável que as produções, ideias e perspectivas europeias tinham quando eu estava na escola.

Outra situação de que me recordo foi com uma turma de 7º ano em que havia muita bagunça e desatenção. Passei uma atividade sobre patrimônio cultural em que cada grupo precisaria escolher um patrimônio cultural brasileiro material ou imaterial e apresentar para a turma, no formato que preferisse. A maior parte fez cartazes e deu explicações, mas alguns grupos criaram maquetes, cenas teatrais, livros e outros tipos mais variados de apresentação. Um grupo de alunos que era geralmente e particularmente desinteressado apresentou sobre a capoeira, que alguns membros do grupo praticavam. Eles/as nunca tiveram tão engajados na aula como naquele momento. Compartilhavam sua própria experiência com os colegas e tinham conhecimento prático e teórico adquirido em suas vivências com a capoeira. Jogaram na sala, falaram sobre golpes, sobre os instrumentos musicais e sobre ela ter sido proibida por um período. Em resposta a isso, reforcei o aspecto de resistência dessa expressão da cultura negra no país, e eles/as ficaram empolgados, comentando como realmente ela tinha sobrevivido mesmo com a proibição e que hoje é muito valorizada. O ponto aqui não é exatamente as falas, mas essa energia, essa empolgação que eu vi, pela primeira vez, nesses estudantes ao perceber parte da sua cultura, parte do que tem grande valor para eles/as individualmente ser valorizado coletivamente.

O pensamento que visa ao controle e ao lucro acima tudo, que trabalha contra o desenvolvimento do eros em qualquer instância, tentando reduzi-lo ao âmbito unicamente sexual, que pretende ceifar processos de produção poética e pensamento crítico - e trabalha, portanto, em prol da miséria simbólica - se opõe ao encontro, ao diálogo, à autonomia e pluralidade de experiências, corpos, identidades; opõe-se, portanto, à

educação, às artes e, obviamente, ao ensino de artes visuais. Perceber isso reforça a potência do estudo das artes visuais e da cultura visual, cuja área, conectada à percepção pelos sentidos e à possibilidade de dar existência ao que antes não existia, possui uma relação íntima com a promoção de experiências diversas. Sendo assim, pensar no processo de educação em artes visuais tendo como base experiências significativas que nos envolvam de forma cognitiva, emocional, estética e ética parece promissor, especialmente a partir do eros pedagógico.

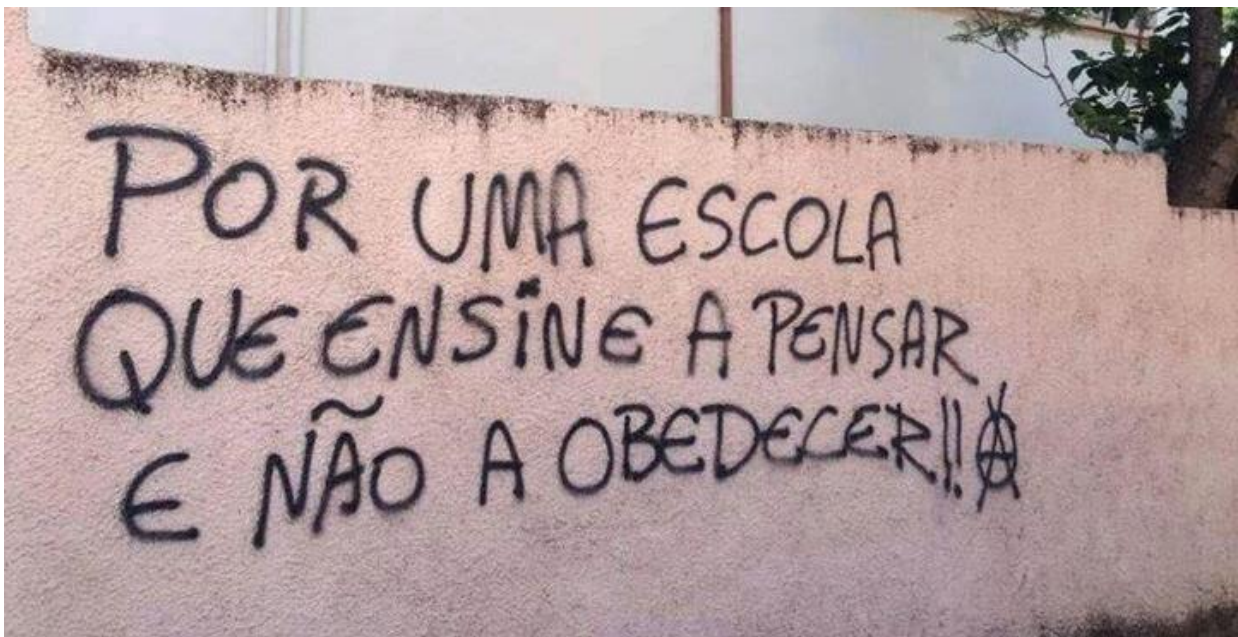


Figura 15. Anônimo. Por uma escola que ensine a pensar e não a obedecer. Humaesfera. sem data.

3. Metodologia

Ao longo da modernidade, os métodos científicos foram-se diversificando e ampliando conforme novas necessidades surgiam. As abordagens quantitativas, com a busca por comprovações de teorias que possam ser generalizadas, procuram a explicação daquilo que é provável. Já as abordagens qualitativas, surgidas com o início das ciências humanas e a necessidade de compreensão do comportamento humano, tentarão encontrar aquilo que é plausível. No entanto, o território da arte ou as abordagens que admitem a imaginação como parte construtora do conhecimento se ocupam do território do possível (Sullivan, 2010).

Ainda no início dos anos 80, o educador estadunidense Eisner propõe que se façam avaliações com base na crítica artística e, assim, promove o debate sobre processos artísticos como forma de conhecimento válida para o espaço escolar (Hernandez, 2013). Ao longo das décadas de 80 e 90, alguns/mas pesquisadores/as, especialmente das ciências sociais, mas também da educação, passam a buscar metodologias diversas que ampliem suas possibilidades de pesquisa e não se limitem às concepções positivistas. Surge uma perspectiva neste sentido chamada “construcionista”, que abarca tal proposição e compreende os fenômenos como construções sociais localizadas histórica e politicamente (Hernandez, 2013; Oliveira e Charréu, 2016). A Investigação Baseada em Artes (IBA) ou Pesquisa Baseada em Artes (PBA) estaria, de acordo com os autores citados, inserida nesta visão. Essas nomenclaturas abriram ainda mais o leque de possibilidades metodológicas, especialmente para produções em artes, arteterapia, educação e de educação em artes, assim como para outras áreas das ciências humanas (Dias, 2013; Charréu, 2018), uma vez que compreendem procedimentos artísticos como formas de produção de conhecimento. Isso significa que tanto o aspecto estético, ligado à percepção pelos sentidos, quanto o aspecto poético, ligado à produção sensível e criação artística de forma mais ampla, fazem parte da produção desse tipo de pesquisa, o que faz com que estas sejam mais abertas à interpretação do/a leitor/a e possam levar a novas compreensões sobre a questão pesquisada (Eisner e Barone, 2006).

Na década de 90, temos ainda o início dos estudos na perspectiva da cultura visual, que vai compreender que a sociedade ocidental pós-moderna se torna ocularcêntrica e que, mais além, produz realidades por meio da imagem (Rose, 2007). Essa linha de pensamento também vai desenvolver metodologias baseadas na imagem, na visualidade, que excedem as possibilidades dos tradicionais instrumentos de pesquisa qualitativa, o

que pode ser inserido na IBA. Ao contrário do que se pode pensar, a IBA não apenas utiliza imagens e processos artísticos, mas compreende a prática de pesquisa como ato criativo, que produz significado em vez de desvendar uma verdade, como se quer na visão positivista (Dias, 2013). Por isso, cada pesquisa deverá ser moldada especificamente de forma que potencialize a produção de significados, tanto por parte de quem a realiza quanto por parte do/as leitores/as, que ficam encarregados/as de fazer também suas próprias conexões. Marín-Viadel e Roldan (2014), por exemplo, elencam 7 formas de pesquisa, algumas com abordagem quantitativa inclusive, que utilizam a fotografia e o ato de fotografar como processo metodológico. Em cada exemplo explorado por eles, percebe-se que as imagens revelam uma série de coisas que as pesquisas de fato buscavam compreender e ainda outras que escapam ao desejo dos/as pesquisadores/as.

É importante ressaltar que a simples presença de expressões ou objetos artísticos por si só não caracteriza uma pesquisa com IBA; afinal, podem-se utilizar outras metodologias para investigar objetos de pesquisa do universo das artes. O que fará com que a pesquisa se insira nesta categoria será o uso de procedimentos artísticos “como forma primária de compreender e examinar a experiência de ambos pesquisadores/as e as pessoas que eles/as envolvem em seus estudos” (McNiff, 2007 p.29).

Esse aspecto único de cada pesquisa se relaciona com a subjetividade dos/as pesquisadores/as, outro aspecto que distancia a IBA da ciência tradicional, a qual busca objetividade. Vale dizer que a objetividade por si só, e mesmo métodos tradicionais, não são necessariamente um problema. Ao contrário, em diversas áreas, são métodos essenciais, mas o que se foi percebendo ao longo das últimas décadas foi que eles não dão conta de fenômenos complexos tais como o comportamento humano ou as relações de sentido que estabelecemos com o mundo. Além disso, sabemos que a própria escolha de um objeto de pesquisa passa pelo interesse pessoal, pela subjetividade da pessoa que produz a pesquisa, e que essa subjetividade é formada em uma experiência de mundo situada histórica e socialmente. A esse respeito Irene Tourinho (2013) diz que:

(...) uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida. A ‘escolha’ de uma prática de pesquisa, entre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como estamos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder. Por isso, não escolhemos, de um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos ‘escolhidos/as’ (e esta expressão tem, na maioria das vezes, um sabor amargo) pelo que foi historicamente possível de ser enunciado;

que para nós adquiriu sentidos; e que também nos significou, nos subjetivou, nos (as) sujeitou (p. 67-68).

Para o filósofo francês Stiegler (2007), a grande questão da arte na contemporaneidade é a singularidade; afinal, a arte seria justamente o espaço da exceção, do que rompe com a norma do cotidiano. Nesse sentido, ao se pensar em uma metodologia baseada em arte, segue-se que o processo de pesquisa seja também compreendido como um processo singular, que busca não a generalização, mas justamente o específico ou, ainda, a construção, como já mencionado, de algo novo. Esse “algo novo” pode ser um objeto, uma teoria ou mesmo um olhar novo para o que já existe. Para o artista, professor e pesquisador Shaun McNiff (2008), esse aspecto da singularidade das IBA aproxima cada pesquisador/a da melhor forma para esta pessoa se debruçar sobre a questão que investiga, mas observa que é interessante que as experiências possam ser repetidas por outras pessoas que assim desejem. Isso não para que os resultados alcançados sejam os mesmos, mas para que outras pessoas possam apropriar-se da metodologia desenvolvida e beneficiar-se dela. Afinal, como diz o autor, “A arte do/a pesquisador/a baseado em arte se estende para a criação do processo de investigação”²⁶ (McNiff, 2008, p.34).

Embora diversas áreas tenham desenvolvido pesquisas a partir desse referencial, a educação tem sido um espaço privilegiado para o desenvolvimento de metodologias desse tipo, possivelmente por caracterizar-se como uma área viva, em que se pesquisa atuando no próprio contexto pesquisado, modificando o espaço e as relações que se estabelecem nele. Ainda que os/as pesquisadores/as possam não estar atuando em sala de aula ou em outro contexto educacional durante a pesquisa, é provável que já tenham atuado ou que venham a atuar nesse espaço posteriormente à pesquisa. De toda a forma, existe uma proximidade com o campo pesquisado que não pode ser ignorada. Portanto, usam-se também as denominações mais específicas Pesquisa Educacional Baseada em Artes (PEBA) ou Investigação Educacional Baseada em Artes (IEBA).

Algumas das metodologias mais utilizadas nesse âmbito, de acordo com Barone e Eisner (2006), são aquelas ligadas a criações que têm a escrita como mídia principal, embora salientem que não se trata de esta ser superior ou mais eficaz que outros meios, como a fotografia, o vídeo, a performance, a instalação e outros, mas apenas que encontraram mais referências de pesquisas baseadas em arte com esse foco. As estratégias

²⁶ Livre tradução. No original “The art of the arts-based researcher extends to the cration of a process of inquiry”.

utilizadas pelos/as pesquisadores/as de IEBA observadas pelos autores foram por eles chamadas de evocativa, contextual e vernacular.

A estratégia evocativa trata do aspecto da imaginação, mais especificamente de proporcionar às/aos leitoras/es a oportunidade de cocriarem a partir de sua imaginação o que é compartilhado pelo texto. A metáfora ou a ficção são alguns exemplos compreendidos como recursos evocativos.

A estratégia contextual está mais relacionada a relatos de experiências pessoais ou de experiências observadas em contexto escolar e transmitidas por meio de autoetnografias, etnografias, autonarrativas e afins.

Já a estratégia vernacular sugere o uso de linguagem mais coloquial, mais próxima do cotidiano de cada um/a, como forma de aproximação de um público mais amplo que as/os pesquisadoras/es da área.

As autonarrativas contidas no presente texto podem, dessa forma, ser compreendidas a partir das estratégias contextual e vernacular, uma vez que conto histórias pessoais e utilizo, por vezes, uma linguagem mais coloquial. Assim é possível aproximar-me da ideia de “contar caso”, que é como popularmente chamamos o ato de contar uma história vivida por quem conta ou algum/a conhecido/a de forma oral e com linguagem coloquial. O uso das letras azuis em outra fonte desses textos, por outro lado, se aproxima da estratégia evocativa, funcionando como uma metáfora da diferença de estratégias textuais utilizadas: ora mais acadêmica, dentro das normas, ora mais coloquial e singular. As cartas trocadas com outros/as professores/as de artes visuais, que foi a forma escolhida para trocar com participantes da pesquisa, também se inserem na categoria contextual, por serem elas também formas de autonarrativas.

Outra das vertentes da IEBA que tem ganhado expressão é a chamada A/r/tografia, nome que carrega em si o aspecto do/a artista (*artist*), pesquisador/a (*researcher*) e professor/a (*teacher*), chamando a atenção para a identidade híbrida da figura que faz pesquisa na educação em arte. Essa vertente, desenvolvida no Canadá, parte da esquematização de metodologias já existentes e aponta alguns princípios orientadores para esta prática (Dias, 2013; Irwin e Springgay, 2013). Esses princípios ou premissas (*renderings*) são a contiguidade, pesquisa viva, reverberações, excessos, abertura e metáfora ou metonímia. Rita Irwin e Stephanie Springgay (2013) apresentam esses princípios da seguinte forma:

A **contiguidade** diz respeito justamente a essa identidade tripla de pesquisadores/as da educação em artes, isto é, trata-se da contiguidade das três

identidades (artista, professor/a, pesquisador/a) implicadas nesse processo de forma hibridizada, ou, ainda, da proximidade com outras áreas de conhecimento que podem permear a pesquisa. Embora este seja descrito como um princípio a/r/tográfico, pode-se perceber sua presença em diferentes formas de IEBA, também produzidas por profissionais que habitam o espaço das artes, da educação e da pesquisa. Contudo, a nomeação de tal característica volta o olhar para a especificidade desse hibridismo, que afeta a forma de se pensar e fazer pesquisa, porquanto somos atravessadas/os pelas questões desses três universos que habitamos, e não faz sentido tentar abafar nenhum deles, mesmo porque são pesquisas sobre o ensino das artes, isto é, sobre a interseção desses universos.

Pesquisa viva se refere ao aspecto dinâmico e de proximidade com as práticas cotidianas da pessoa que atua como artista, pesquisador/a e professor/a. Nas palavras das pesquisadoras,

A pesquisa viva é um compromisso de vida com as artes e a educação por meio dos atos de pesquisa. Estes atos são formas teóricas, práticas e artísticas de criar significado através de formas recursivas, refletivas, responsivas, mas resistentes de compromisso. (p.147)

Neste aspecto, é possível pensar no impacto que as reflexões da pesquisa têm gerado em minha prática pedagógica e vice-versa, já que as vivências de sala de aula também alimentam a pesquisa.

Os **excessos** tratam daquilo que fica no espaço do que não pode ser controlável. Seria como ter presente que os significados e processos evocados ou desencadeados pela pesquisa podem levar a lugares desconhecidos, feios, rejeitados ou mesmo encantadores. Seria como abraçar aquilo que escapa à intenção e atuação dos/as a/r/tógrafos/as. O recurso de trazer vivências pessoais para o texto evidencia alguns dos excessos que fizeram parte desta pesquisa, como, por exemplo, o processo de adoecimento e afastamento do trabalho que vivi durante o período da pesquisa.

Reverberações seriam os movimentos que levam a pessoa que realiza a pesquisa a mudar sua compreensão de algo ou de seu percurso. Este aspecto me parece inerente ao próprio processo de pesquisa. Afinal, se sabemos de antemão aonde chegaremos, não há pesquisa, mas um projeto de execução de algo. Investigar uma questão, mesmo que exista alguma ideia do que possa aparecer no caminho ou mesmo do que será encontrado no fim, é sempre um processo de descoberta e de ampliação de perspectivas.

Já as **Aberturas** tratam do propósito de se abordar questões normalmente rejeitadas, tabus e, assim, provocar rasuras ou fendas que permitam aos/às leitores/as entrever coisas novas. As questões aqui investigadas caem bem em tal categoria, uma vez que são pouco presentes na literatura da área, além de serem frequentemente tidas como tabus, especialmente em contextos de aumento do pensamento conservador.

A presença da **metáfora ou metonímia** como uma premissa deixa claro como a imaginação e o pensamento não linear têm espaço importante na prática a/r/tográfica. Seu uso para a comunicação pressupõe algumas das premissas já citadas; afinal, a metáfora abre espaço para a construção de sentidos por parte do/a leitor/a e também do/a próprio/a pesquisador/a. Aqui, o elemento da escrita em azul e com fonte distinta, como mencionado, funciona como uma metáfora para a mudança do tipo de texto utilizado, com linguagem mais próxima da oralidade e com as minhas vivências como referência, em vez de fontes acadêmicas.

Na pesquisa tradicional, como se viu, busca-se distanciamento dos objetos de pesquisa para se fazer uma análise mais imparcial, menos afetadas por emoções. No entanto, ao se tratar de uma pesquisa em arte/educação feita por alguém que é professor/a, artista e pesquisador/a ao mesmo tempo, esse distanciamento será provavelmente ficcional. Por isso, a vertente da IEBA se direciona para uma outra perspectiva, apostando em olhar para a relação pessoal que o/a pesquisador/a tem com seu objeto, abraçando sua subjetividade e reconhecendo, ao mesmo tempo, os aspectos racionais e emocionais do processo (Charréu, 2018). Com isso, não se espera negar o distanciamento em todas as situações de pesquisa, mas, sim, analisar a necessidade dele em cada caso e reconhecer quando é ou não necessário. Nesta pesquisa, o uso da escrita em primeira pessoa e de relatos de experiências vividas por mim como dados relevantes para a construção de sentido são uma forma de atentar para minha subjetividade e como ela se relaciona com essa pesquisa. As características aqui citadas, tanto da IEBA quanto da A/r/tografia, demonstram como a presente pesquisa se insere em ambas.

3.1 Dos caminhos percorridos

Tendo em vista a amplitude de possibilidades que a pesquisa baseada em artes proporciona, delimitar um caminho a ser traçado não é tarefa fácil; afinal, nada está dado. Confesso que pensar em

produções artísticas como produto de pesquisas no campo da educação em Artes Visuais me parecia estranho, quase como uma trapaça. Mas, ao estudar sobre IBA e IEBA, vendo alguns trabalhos que seguiram este caminho e pensando sobre o próprio processo de criação artística, essa possibilidade foi-me parecendo cada vez mais interessante, instigante e possível. Ao produzir poeticamente, penso de forma diferente, investigo, descubro coisas novas, crio sentidos e traduzo essas coisas materialmente – pensando aqui também na materialidade do corpo em movimento, como no caso da performance.

No entanto, sentindo ainda falta de mais alguma coisa, pus-me a refletir sobre o procedimento que fazia sentido para pensar a questão da pesquisa e, assim como num trabalho artístico, fui fazendo conexões e construindo um caminho à medida que avançava. As informações e pensamentos vão-se conectando como uma espécie de teia que, em alguns momentos, preciso desembaraçar para escrever de forma compreensível. Mas a escrita não me parece suficiente, embora ela dê conta de muita coisa. A imagem apresentada na figura 16, por exemplo,



Figura 16. Tauana M. Eros pedagógico. Desenho. 2019.

representa uma dessas propostas de desembaraço do pensamento que mistura texto e imagem.

Ela foi feita logo em seguida a um dia em que me planejei para estudar, mas estava com o forte desejo de desenhar um pouco. Pensei: “desenho um pouquinho e depois estudo”. Mas o tempo da prática é bem diferente do tempo da teoria, e, quando vi, já havia passado mais de três horas. Fiquei, então, pensando na questão do prazer ou, mais ainda, do eros contido na prática e na limitação de tempo que temos com nossos/as alunos/as. Da mesma forma, pensei que nossa relação de eros com a pesquisa também é limitada pelo tempo. Os prazos apertados e a expectativa de produtividade são condições limitadoras que dificultam um engajamento pleno com o eros do processo da pesquisa. Como driblar essas condições e, ainda assim, ter presente a dimensão erótica no fazer da pesquisa?

Não acredito que haja uma resposta única e definitiva para tal pergunta, mas percebi, com a situação descrita, que ampliar as possibilidades de escrita abarcando, em alguns momentos, uma linguagem coloquial, pensar também por meio de imagens e dialogar com outras pessoas sobre a pesquisa, na minha experiência, contribui para a manutenção do eros na pesquisa. Tal constatação foi importante para reafirmar a A/r/tografia como abordagem metodológica apropriada para a presente pesquisa.

Pensando na questão posta por diversas/os teóricas/os da IEBA de que as linguagens visuais conseguem abrir espaços outros de compreensão (Barone e Eisner, 2007; Dias e Irwin, 2013; Charréu, 2018), identifiquei, a partir das proposições da A/r/tografia, quatro estratégias artísticas que passei a utilizar no decorrer desta pesquisa: a autonarrativa, a seleção e manipulação de imagens, a produção poética e a troca de cartas com professoras/es da Educação Básica.

A primeira, a **autonarrativa**, (ou “contar causo”, como prefiro) abrange textos escritos em primeira pessoa de histórias ou momentos vividos por quem narra. Essa estratégia surge nas ciências sociais e em pesquisas feministas de forma que as experiências do/a investigador/a e de participantes da pesquisa possam ganhar

centralidade na investigação, contando com algumas variações e nomenclaturas possíveis, como ‘autonarrativa’, ‘autoetnografia’ ou ‘pesquisa biográfica’. (Hernandez, 2013). Tais abordagens se aproximam da perspectiva de Dewey (1916, 1976) acerca do conhecimento prático, o que é percebido por Eisner e Sullivam (apud Hernandez, 2013), importantes pesquisadores da IBA, que, por sua vez, compreendem a arte como espaço válido de produção de experiências significativas que geram conhecimento. Estratégias de investigação baseadas na narração de vivências, as quais deixam transparecer conhecimentos, pensamentos, perspectivas no âmbito das artes e da educação em artes, não apenas se integram às práticas da IEBA, como são estratégias que fizeram parte de seu desenvolvimento.

A escolha das narrativas aqui apresentadas e de onde estas se encontram no texto se dá à medida que percebo que minha experiência pessoal como professora, aluna ou como habitante desse mundo revela aspectos que, de outra forma, não se fariam presentes e que são pertinentes para as questões abordadas. Acredito, ainda, que essa estratégia possa aproximar o/a leitor/a do texto.

Essa escolha, entretanto, apresenta o risco de um autocentramento, isto é, de se perder a dimensão coletiva, política daquelas experiências, transformando-se em um processo voltado unicamente para si, o que não serviria à sociedade (Fernandez e Dias, 2017; McNiff, 2008). Por isso, além dos causos contados por mim - os textos em primeira pessoa em azul -, decidi trocar cartas com professoras e professores de artes visuais da Educação Básica para encontrar outras narrativas, diferentes da minha, que me permitam ampliar o olhar sobre a questão do eros pedagógico. Assim, pude estabelecer um diálogo, o que inclusive enriquece o olhar sobre minha própria experiência, além de me proporcionar um olhar mais abrangente. Afinal, ao narrar o que vivi e minhas perspectivas e, em resposta, entrar em contato com vivências e perspectivas outras, o processo de reflexão se amplia e abrange o que eu sozinha não conseguiria abarcar ou perceber. Tal processo evidencia a importância tanto da troca quanto do processo de tradução das experiências para a linguagem escrita ou falada, que é o que permite, afinal, que a troca seja possível. Isto é dizer que tanto a imagem como a linguagem verbal possuem grande importância para a IBA e a IEBA, não se sobrepondo uma sobre a outra (McNiff, 2008).

A seleção e manipulação de imagens trata das imagens que compõem o conteúdo da dissertação - em continuidade com o texto e não como uma ilustração do que é dito - organizadas de tal forma que revelem a interpretação que a pesquisadora faz das mesmas. Com isso, pretendo não deixar a imagem como sendo subserviente ao texto, mas com o

mesmo peso de importância na construção de significados. Essa estratégia vem do encontro com imagens muito significativas durante os primeiros semestres do mestrado, como um contrato de professoras, de 1923, que coloca como condição que a docente fique em casa de 20h às 6h da manhã e não ande na companhia de homens (que acabei por não utilizar por verificar que não se trata de um documento verdadeiro), ou um *meme* que mostra a diferença de ânimo entre ler um romance de 400 páginas e um texto científico de 15. São imagens que informam, nestes exemplos, sobre a relação de eros ou de falta de eros nos espaços educacionais e acadêmicos. A manipulação de imagens se refere especificamente à combinação de fotografias de salas de aula do início do século XX e da atualidade postas lado a lado, que foram selecionadas e agrupadas por mim, embora as fotografias em si não sejam de minha autoria.

Quanto à **produção poética**, além das autonarrativas, que contém aspectos literários, produzi algumas colagens, desenhos e, principalmente, um manual de sobrevivência para professores/as de artes visuais. As colagens e desenhos estão presentes no corpo do texto, sendo tratadas da mesma forma que as imagens selecionadas comentadas anteriormente,

ou seja, aparecem como parte do discurso apresentado. Já o Manual de sobrevivência possui reflexões baseadas no conteúdo das cartas trocadas com as/os colegas de profissão sobre estratégias possíveis para se manter o eros pedagógico de docentes de artes visuais no



Figura 17. Tauana M. Como sobreviver à burocracia. Performance. 2013.

contexto escolar. Dessa forma, pude exercitar a proposição da Investigação Baseada em Artes e da A/r/tografia de que esse tipo de pesquisa não precisa coletar dados, mas pode criá-los (Charréu, 2019). O manual é composto de textos e imagens que condensam informações obtidas na pesquisa, não funcionando como um resumo ou mesmo como resultado da pesquisa, mas, antes, como desdobramento poético do conteúdo desta.

Um manual é um livro de instruções sobre como se fazer algo (Trevisan, 2015). Sendo assim, explica a maneira correta de fazer alguma coisa para que possa ser realizada



Figura 18. Tauana M. Item de sobrevivência para escritórios. Objeto. 2010.

por quem não tem conhecimento técnico da coisa em questão. O manual é, assim, diretivo e explicativo. Fazer um manual de comportamentos já é, por si só, uma tarefa falha, porquanto não existe um conhecimento técnico ou leigo sobre como ser e se comportar como uma pessoa. O que faço aqui é, portanto, desde o início, uma brincadeira com a linguagem diretiva do manual, que me remete à burocracia e suas várias expressões, ao aspecto humano da experiência de professores/as de artes e a estratégias de transgressão de uma experiência burocrática ou bancária de ensino. Eros, afinal, nos fala das emoções, do prazer, do afeto, ao passo que um manual trata de mecanização, de regras e repetições.

Não à toa o primeiro “passo” do Pequeno Manual de Sobrevivência para Professores/as de Artes Visuais é “não acredite em manuais”.

Essa forma de um objeto poético produzido em formato burocrático está presente em alguns de meus trabalhos poéticos anteriores (dos quais as figuras 17, 18, 19 e 20 são exemplos) que faço desde 2010 e, portanto, segue uma sequência de minha pesquisa poética, o que me aproxima mais da A/r/tografia (Irwin, 2013) e da contiguidade de identidades que ela observa. O *Item de sobrevivência para escritórios* (2010) e a performance *como sobreviver à burocracia* (2013) abordam o aspecto da sobrevivência no sentido de superação das normas burocráticas para trazer um aspecto de prazer e sentido para a própria experiência. Em ambos os casos, a burocracia aparece como metáfora das normas que nos são externas e que condicionam e limitam nossas experiências em uma sociedade capitalista, urbana, colonial. A sobrevivência a que esses trabalhos se referem é justamente a possibilidade de transgressão das normas e

Formulário para obtenção da autorização nº14

Entrada e Saída no Território Oficial

Nome:

Altura:

Vontade matutina:

Estação em que nasceu:

Qual o motivo de sua visita ao Território Oficial?

() Curiosidade
 () Inquietação Existencial
 () Narcotráfico
 () Experiência Estética
 () Terrorismo
 () Turismo

De onde você vem?

() De lá
 () De cá
 () De casa
 () Do trabalho

Declaro, para os devidos fins, que as informações contidas nesse documento estão em acordo com a verdade de minha pessoa, consciente de que a declaração de informações falsas viola o artigo 5º do Código de Ética no Preenchimento de Documentos, estando, portanto, em violação de norma vigente, e que a sanção para tal descumprimento é cruzar os braços e inclinar o corpo levemente para a direita.

Assinatura do Requerente

Assinatura da Autoridade Oficial

Figura 19. Tauana M. Série Documentos Oficiais. Impressão sobre papel. 2012

expectativas externas, mesmo que de forma pequena e sutil. O aspecto de ativação de sentidos, com os pés na grama e os fones de concha, também remete ao contato com o próprio corpo, à percepção de si e consequente saída de um modo automatizado de se relacionar com o ambiente e o cotidiano.

Na performance *Território Oficial* (2013), em que traço um espaço com giz no chão e determino que aquele é “Território Oficial”, com normas próprias, penalidades e hierarquia social, brinco com o absurdo das regras que delimitam espaços e poder e com o fato de acreditarmos nessas regras. A série *Documentos Oficiais* (2012), que é composta dos documentos utilizados na

performance citada, contém, por exemplo, um formulário que precisa ser preenchido para se manifestar sobre gostos e cores, uma vez que a *Constituição Normativa* determina que cidadãos e estrangeiros em trânsito no Território Oficial são livres para se manifestar “nos termos da lei”, isto é, se completarem o questionário e obtiverem a devida autorização; caso contrário, deverão cumprir a pena prevista de “I - levantar o braço esquerdo; contar até 4; girar sobre o próprio eixo.” ou “II - no caso de ausência de braço esquerdo ou impossibilidade de girar sobre o próprio eixo, o/a infrator/a deverá cumprir pena a ser



Figura 20. Tauana M.. Território Oficial. Performance. 2013.

determinada pela Autoridade Oficial”.

Produzir um manual de sobrevivência para professores/as de artes, de certa forma, aponta para o absurdo da realidade dessas/es profissionais em escolas tradicionais ou bancárias, onde criar estratégias para seguir trabalhando com prazer e sentido significa muitas vezes ignorar regras e expectativas institucionais para agir de acordo com a própria consciência.

Além da minha própria produção já mencionada, o trabalho do artista mexicano Pablo Helguera também é uma das referências artísticas para a produção desse material, uma vez que também brinca com elementos burocráticos de forma poética e crítica. Em sua obra “Escuela panamericana del desasosiego”, de 2003, por exemplo, Helguera cria uma estrutura desmontável com a qual viaja por vários países da América onde ocorrem eventos variados no encontro entre pessoas que criam e trocam artística e politicamente. Nessa obra, ele usa o nome da escola e o subverte, transformando esse espaço conhecido como normativo e com uma hierarquia bem definida em um lugar de trocas horizontais. Além disso, o espaço em si é móvel, o que contrasta com os espaços fixos e a rigidez simbólica de escolas que seguem adotando modelos tradicionais. Já em seu “Manual de estilo del arte contemporáneo”, de 2005, ele descreve o universo da arte contemporânea de forma ao mesmo tempo explicativa, poética e irônica. O universo das artes visuais é, por exemplo, comparado a um jogo de xadrez no qual o/a dono/a da galeria é o rei; a rainha são os/as colecionadores/as de arte; curadores/as são as torres; galeristas são os cavalos; críticos são bispos, e artistas, os peões. O objetivo do manual é apresentar o funcionamento do universo das artes visuais aos que se iniciam na área, falando dos bastidores e das regras não ditas dos comportamentos dessas figuras. Ele diz ainda que:

Como as peças de xadrez, cada um dos personagens que entra no tabuleiro se desloca de acordo com os movimentos pré-estabelecidos do jogo. Os deslocamentos das peças, diferente do xadrez, podem ser de tipos variados: Deslocamento social: relacionar-se com outra peça do tabuleiro. Deslocamento econômico: controlar uma peça ou peças através da aquisição econômica (comprando obras de artistas ou contratando curadores, críticos etc.). Deslocamento político: adquirindo um porto de influência (diretor de uma bienal etc.)²⁷ (Helguera, 2005 p.15).

²⁷ Tradução livre. No original “Como las piezas de ajedrez, cada uno de los personajes que penetran el tablero se desplazan de acuerdo a los movimientos preestablecidos del juego. Los desplazamientos de las piezas, a diferencia del ajedrez, pueden ser de distinto tipo: Desplazamiento social: el relacionarse con alguna otra pieza del tablero.

A metáfora do jogo utilizada por Helguera, juntamente com o formato de manual, apresenta um comentário crítico sobre este contexto. O formato de manual revela que este é um universo que precisa ser desvendado e que seu funcionamento não é facilmente percebido, mas necessita de um manual, de instruções para que alguém compreenda como habitar esse espaço e conhecer suas regras. O jogo também remete à ideia de ganhar e perder, o que pode sugerir a pergunta: quem ganha e quem perde nesse jogo?

Essa proposta de um formato muito ligado ao cotidiano, como um manual, que ao mesmo tempo informa algo por seu próprio formato e subverte a lógica comum deste objeto por seu uso incomum na obra me interessa muito.

O aspecto da sobrevivência que consta no título do “Pequeno Manual de Sobrevivência para Professores/as de Artes Visuais” faz referência aos vários obstáculos que a categoria enfrenta e que podem tornar-se empecilhos não apenas para uma atuação a partir do eros pedagógico, mas, inclusive, para a manutenção da saúde mental e física. Professores/as de todas as áreas da Educação Básica estão sujeitos/as a inúmeras adversidades; porém, a exigência da legislação é de que o ensino de artes seja ofertado, mas não determina em que proporção ou por quantas horas semanais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394/199, 2017), o que nos leva a ter frequentemente um número de estudantes bem maior que têm os/as professores/as de outras áreas, à exceção da disciplina de Educação Física, que enfrenta o mesmo problema. Na Secretaria de Educação do DF, onde atuo como professora, por exemplo, é comum que eu ensine para todas as turmas do turno. São 14 ou 15 turmas, geralmente, de aproximadamente 40 alunos cada e abrangendo diferentes séries. Isso faz com que seja muito mais difícil para nós conhecer ou sequer aprender os nomes de nossos/as alunos/as. Também aumenta a carga de trabalho a ser levado para casa ou realizado nas coordenações, pois são mais diários, mais trabalhos e provas a serem corrigidas e elaboradas. Além disso, frequentemente as escolas não contam com espaço específico para a aula de artes ou acesso a materiais diversos, o que dificulta o desenvolvimento de atividades práticas. Ou seja, tratar da sobrevivência de professores/as de artes é ter em conta essa especificidade e chamar atenção para o aspecto insalubre que o espaço escolar pode ter para estes/as profissionais. É um termo utilizado de forma metafórica, que trata não de um risco de

Desplazamiento económico: el controlar una pieza o piezas a través de adquisición económica (comprando obras de artistas o contratando curadores, críticos, etc.) Desplazamiento político: adquiriendo un puesto de influencia (director de una bienal, etc.).

morte física de docentes, mas do risco de mortes simbólicas de uma existência plena. Sobreviver, aqui, significa que, mesmo havendo amor pela profissão, mesmo havendo desejo pelo conhecimento e pela possibilidade de conduzir estudantes em um processo de aprendizado, é necessário um esforço por parte dos/as docentes para se manter bem em seu ambiente de trabalho.

A **troca de cartas com outros/as professores/as de artes**, que será aprofundada no tópico a seguir, é uma estratégia que existe em um espaço de interseção das estratégias anteriores. Isso porque as cartas são produtos ao mesmo tempo narrativos e visuais produzidos por mim e por participantes da pesquisa que aceitaram colaborar com esta etapa. Por mais que algumas cartas não possuam desenhos, fotografias ou outras inserções visuais que não a escrita, ela própria pode ser considerada uma imagem com informações visuais, tais como a letra da pessoa, a cor da caneta e a cor e tipo de papel usado. Estes aspectos nos revelam que aquele material foi produzido por um ser humano, por alguém com uma identidade específica, com pensamentos e vivências específicas, o que nos aproxima, enquanto leitores/as, de quem produziu a carta (Stamper, 2020).

3.2 Troca de cartas com professores/as de artes visuais

Para saber como outros professores e professoras de artes visuais da Educação Básica experimentam as questões abordadas aqui, resolvi trocar cartas com alguns colegas de profissão, conversando sobre suas motivações iniciais para entrar na docência, suas estratégias para superar as dificuldades e questões afins. A escolha pelo formato de cartas, como mencionado, se deu por ser esta uma forma afetiva de comunicação que permite tanto o uso de texto como de imagem, além de revelar um pouco mais sobre quem a escreve pela visualidade da carta e suas especificidades. Assim, há uma aproximação não apenas nas informações compartilhadas, mas também em seu formato. Essa característica literária e visual das cartas, com informações que ultrapassam a intenção de quem pesquisa, insere tal estratégia no método *a/r/tográfico*. Além disso, por ser esta uma pesquisa que aborda o amor/eros em processos pedagógicos de artes visuais, pareceu-me pertinente utilizar uma metodologia que envolvesse o afeto, o diálogo e a visualidade.

Trabalhar com cartas não é simples. Os Correios falharam diversas vezes em entregar as cartas enviadas de forma comum, o que me fez optar por sempre enviar como carta registrada após essa constatação (e que também já falhou). Carta registrada é um

serviço dos Correios em que o envelope recebe um código e é rastreado até sua entrega, de forma que pode ser localizado durante todo o percurso. Esse serviço é consideravelmente mais caro que o envio comum; portanto, não me senti confortável para pedir que colaboradores o utilizassem. Sendo assim, a solução que encontrei foi pedir que fotografassem a carta antes de enviá-la pelos Correios e me encaminhassem a foto por mensagem de celular. Dessa maneira, garanti que o conteúdo chegasse, mesmo que talvez a carta física não encontrasse seu destino.

A troca de cartas é uma forma de entrevista não convencional e aberta, que exige que eu compartilhe também parte da minha experiência e de minhas perspectivas sobre o que é conversado. Portanto, trata-se de um diálogo, uma troca e não de um processo unilateral em que apenas o/a entrevistador/a conhece aspectos dos/as entrevistados/as. O tempo necessário para o desenvolvimento de tal metodologia é expandido, seja pelo aspecto material da carta que demanda maior tempo de escrita/produção que um e-mail ou uma entrevista presencial, seja pelo tempo para que ela chegue ao seu destino. O aspecto narrativo das cartas traz uma riqueza de informações a respeito das questões investigadas que provavelmente não seria obtida com outra forma de investigação. Assim, pude ter acesso não só às histórias vividas por diferentes profissionais da área como também às suas perspectivas sobre o que viveram e o que pensam a respeito das questões abordadas.

O uso de cartas como forma mediadora da interação entre pesquisadores/as e colaboradores/as de pesquisa, embora não seja uma estratégia convencional, vem sendo adotada em pesquisas que buscam comunicar-se com grupos muito distantes geograficamente, para tratar de questões sensíveis e/ou com grupos em situação de vulnerabilidade social e de difícil acesso a outras formas, como demonstra Chris Stamper (2020). O autor seleciona algumas pesquisas recentes nos campos da literatura, criminologia, geografia e da área da saúde que utilizam formas variadas desse método. Uma de suas observações é que existem pesquisas com cartas de processos contínuos, quando a troca de cartas dura algum tempo - semanas ou meses - ou de processos únicos, isto é, quando se pede apenas uma carta de resposta a participantes.

Aqui foi utilizada uma estratégia de processo contínuo, com cartas trocadas entre 14 de outubro de 2019 e 30 de julho de 2020, com o total de 18 cartas recebidas de 8 diferentes colaboradoras/es. Destas/es, duas responderam a 4 cartas, uma respondeu a 3, outras duas responderam a 2, e os demais três responderam a uma carta cada um/a. Sendo assim, nem todas/os as/os participantes chegaram a responder a todas as questões postas.

Outro aspecto interessante destacado por Stamper (2020) é que, nesse método, participantes têm autonomia para escolher o momento em que vão escrever, em que ambiente vão estar, quando parar ou continuar escrevendo, além de frequentemente sentirem maior segurança em oferecer sua resposta, uma vez que a anonimidade do processo é maior e a reação do/a pesquisador/a, ao entrar em contato com a resposta, não é vista, o que traz maior conforto, especialmente junto a temas polêmicos. A questão do tempo que a troca de cartas contínua demanda também é um fator que aproxima pesquisadores/as e colaboradores/as da pesquisa, que têm mais chances de criar um vínculo do que em uma sessão de entrevista presencial.

No presente caso, por ser este um processo de troca, enviei apenas a primeira carta igual para todos/as participantes, e as demais foram respondidas individualmente. Como consequência, as perguntas não foram formuladas exatamente da mesma maneira, mas procurei manter uma mesma sequência de tópicos das perguntas, com exceção dos casos em que os participantes anteciparam questões e responderam coisas antes mesmo que eu as perguntasse ou quando surgiram questionamentos específicos por conta de contribuições de um/a ou outro/a participante. Em alguns casos, quando a primeira resposta recebida já tratava, de alguma forma, de sofrimento, não perguntei especificamente sobre possíveis afastamentos por questões de saúde, embora fosse interessante para a pesquisa. Considerei, nestes casos, que a pergunta poderia despertar processos de sofrimento nesses/as participantes, optando, assim, por não as fazer. Tal reflexão teve como base minha própria experiência, pelo fato de que lembrar os momentos de maior dificuldade vividos em sala de aula, mesmo quando estava afastada do trabalho, fazia com que o sofrimento fosse, de certa forma, revivido.

Os tópicos abordados nas perguntas foram os seguintes:

- motivação inicial para entrar na carreira;
- possíveis afastamentos do trabalho por questões de saúde;
- estratégias para superar as dificuldades no trabalho e manter-se motivado/a;
- percepção de diferença de quando começou no trabalho e do momento presente;
- motivadores para permanecer no trabalho;
- senso de comunidade;
- espaço ideal para o ensino de artes visuais;
- situações que geram satisfação no trabalho.

Num contexto ideal, com bastante tempo para o desenvolvimento da pesquisa, eu faria uma pergunta por carta, o que permitiria ao/à participante aprofundar-se mais em cada resposta. Contudo, em virtude da escassez de tempo, fiz duas ou três perguntas em cada carta.

Quanto à visualidade das cartas que enviei, procurei pensar a maioria visualmente, embora, mais ao final, tenha acabado me atendo mais ao texto, também por conta do tempo. Como consequência, algumas cartas que recebi tiveram interferências visuais além do texto, embora a maioria tenha-se focado realmente na narrativa textual. De toda forma, como já mencionado, a materialidade da carta possui uma visualidade própria que procurei apresentar por meio de imagens de alguns trechos.

3.3 Alguns obstáculos no caminho

Escolhi trabalhar com um tema muito próximo de mim e de minha vivência, e durante a pesquisa passei por um processo de sofrimento em relação ao trabalho e consequente adoecimento; seguido de tratamento e retomada do prazer com a docência. Esse processo tornou a pesquisa e a escrita ao mesmo tempo mais difícil e mais significativa para mim. Em alguns momentos, fui atravessada por emoções fortes que me paralisaram e outras que me motivaram a seguir. Comecei a tomar medicações que me fazem precisar dormir mais, o que é complicado quando se trabalha em jornada de 40h semanais como professora ao mesmo tempo em que pesquisa, escreve sua dissertação e lida com os demais aspectos da vida (que segue acontecendo do jeitinho cheio de surpresas que só ela sabe fazer!). É como se eu tivesse no início de um túnel e a medida que fui caminhando me adentrei neste espaço escuro e desconhecido, tateando e tropeçando até entender como atravessá-lo. As cartas que troquei com as/os colaboradoras/es da pesquisa se tornaram um importante ponto de apoio, assim como outros recursos que procurei para me auxiliarem a encontrar o outro lado do túnel (e acho que estou quase saindo dele).

No decorrer do caminho, a pandemia de Covid-19 tornou o processo ainda mais complicado pessoalmente ao descobrir que meu avô (que faz parte do grupo de risco) e minha mãe contraíram o vírus. O cenário, que já causava ansiedade, se tornou ainda mais difícil para a concentração e produção intelectual. Existiram fatores adicionais que se interpuseram no processo, contudo trago os citados por se inscreverem em um contexto geral tanto da chamada pesquisa viva como do contexto muito particular da pandemia que tem afetado o funcionamento dos processos de pesquisa, troca, ensino e escrita de forma muito marcante. Sou frequentemente atravessada pelas questões estudadas e pensadas nessa pesquisa, ao mesmo tempo em que procuro estar em diálogo com o que me é externo, com o que não diz respeito apenas à minha experiência. Não tem sido um caminho fácil (É nó atrás de nó, tanto na cabeça quanto no peito...).

Sobre isso, relembro o aspecto da subjetividade ressaltado por teóricos/as da IEBA (Charréu, 2018; Tourinho, 2013; McNiff, 2007) e digo, com base no que vivi neste processo, que se engana quem acredita ser esse processo mais fácil ou simples que uma pesquisa quantitativa ou com métodos mais tradicionais. Faz-se necessária uma constante vigília à própria postura e aos atravessamentos surgidos durante a pesquisa quanto às análises e escolhas feitas no processo.

Eis que, no meio do caminho, surge uma pandemia! No final de fevereiro de 2020, durante o processo da pesquisa, o Brasil teve seu primeiro caso de contaminação pelo novo corona vírus, Covid-19. Diversos outros países já vinham lutando com esse inimigo silencioso que se espalhou por todo o mundo. Sendo assim, para lidar com a pandemia, os órgãos internacionais de saúde orientaram a população a entrar em quarentena para evitar a propagação do vírus em velocidade maior do que os sistemas de saúde poderiam tratar. Por isso, escolas, eventos e todo o comércio não essencial e lugares de aglomeração de pessoas foram suspensos ou fechados por um período que variou de lugar para lugar. No Distrito Federal, onde resido e trabalho, as escolas da rede pública ficaram suspensas por cerca de três meses, após o que retomaram às aulas remotamente. O isolamento social, até o momento em que escrevo, em outubro de 2020, segue sendo recomendado, embora com flexibilizações, e já é possível ver uma estabilização do contágio na maioria dos estados brasileiros. A média de mortes diárias no país ficou abaixo de 700 nas últimas

duas semanas, os menores números desde meados de maio, o que significa que, aos poucos, o contágio e a mortalidade estão decrescendo, embora ainda se caracterize oficialmente como estabilidade (Portal G1, 2020, 6 de outubro).

Com a indicação de não circular pelas ruas, não haveria como exigir dos participantes que se arriscassem expondo-se ao vírus para deixar uma carta no correio. Sendo assim, o recurso da fotografia - que já estava sendo utilizado como forma de garantir o acesso às cartas que poderiam acabar não chegando ao seu destino via correio - acabou tornando-se a principal forma de compartilhamento das mesmas. Além disso, tendo em vista que este é um período de muito estresse para a maioria das pessoas, aceitei receber carta em formato de e-mail para quem assim pediu, mesmo tendo preferência pelas fotografias de cartas escritas à mão.

O aspecto afetivo que a carta possui, de uma conexão material que é elaborada por uma pessoa e chega até outra, com o contexto descrito, ganhou novos contornos. Por um lado, a carta mediada por uma imagem fotográfica torna-se mais distante, menos pessoal. Por outro, como estamos isoladas/os em casa, com contatos bastante limitados com outras pessoas, receber uma carta torna-se um alento maior do que seria em uma situação de normalidade. A troca com as/os participantes fez-me perceber, inclusive, o quanto me falta manter diálogos com professores/as especificamente de artes sobre nossas práticas e nossos processos relativos à docência.

3.4 Categorias de análise

O material recolhido/produzido teve como base para análise as seguintes categorias: identificação com a prática docente, motivação intrínseca, satisfação e estratégias de sobrevivência. As três primeiras informam aspectos do eros pedagógico abordado no primeiro e segundo capítulos e serão analisadas no capítulo seguinte quanto aos indícios que apresentem afastamento ou aproximação dessas categorias para docentes em relação à sua prática. Assim, busca-se compreender a intensidade com que aparecem nos diferentes materiais coletados ou produzidos. Já a última categoria listada compreende a busca pela identificação de estratégias, de minha parte e dos/as participantes da pesquisa, para manter uma existência plena com a profissão ou, ao menos, mais próxima do eros pedagógico, em um contexto escolar, com todas as limitações e desafios que este apresenta.

A **identificação com a prática docente** trata da sensação de que o trabalho faz sentido para o/a profissional, isto é, de que este tem um papel a cumprir na sociedade, e sua atuação, portanto, tem importância para a coletividade. Consequentemente, adquire uma importância individual, já que o/a profissional se vê como membro/a atuante na sociedade, com a qual pode contribuir a partir de uma profissão com que tem afinidade. Aqui, o sentido de que falo não é apenas cognitivo, mas passa por diversas esferas de compreensão do ser humano; por isso a importância da presença de afinidade com a área de atuação.

A **motivação intrínseca** estaria mais ligada a um caráter de pulsão, de vontade ou desejo que leva a pessoa a algum lugar. Podemos ser motivados ou levados a atuar de alguma forma ou em alguma área por questões externas, como conseguir sustentar-se financeiramente ou pela facilidade técnica ou mesmo por estar a área escolhida ligada a um curso que pode ser feito na própria cidade. Aqui, no entanto, trata-se de algo que nos movimenta desde nosso interno e que não necessariamente conseguimos explicar, mas nos leva ao movimento, à ação. A motivação intrínseca é um fator descrito como tendo essencial importância para o processo educacional para Dewey (1976), que, embora seja mais relacionado aos/às estudantes nos textos de referência, também deve ser pensado, de acordo com o já exposto, quanto aos/às docentes. Também este é um fator subjetivo e mais difícil de ser percebido de outra forma que não internamente. Por isso, é importante que sua identificação venha de relatos sobre as próprias experiências, ou autonarrativas.

Quanto à **satisfação**, esta se refere à sensação de realização, de que o esforço empenhado na tarefa deu frutos positivos, os quais podem manifestar-se de formas variadas. Um outro importante fator para o prazer docente é perceber que seus/suas alunos/as aprenderam, se desenvolveram, que houve troca com as/os estudantes, ou seja, trata-se da percepção do resultado obtido por meio do próprio trabalho (Assis e Pacheco, 2017). É esse sentido de realização que compreendo aqui como satisfação. Embora a satisfação seja um aspecto presente na identificação com a prática docente, elas – satisfação e identificação - são diferentes, porque a satisfação está ligada ao que você recebe ao empreender tempo e esforço em uma prática. Já a identificação está relacionada à compreensão de que a ação tem sentido individual e coletivamente e, por isso, é alimentada quando a satisfação se faz presente.

Quanto à motivação, embora abarque aspectos diferentes da satisfação, frequentemente aquilo que gera satisfação também motiva. Afinal, o retorno, a realização alimentam a vontade de dar continuidade à atividade que gera aquela satisfação. Por outro

lado, a própria ação de agir de acordo com as motivações internas pode gerar uma sensação de satisfação. Por essa razão, motivação e satisfação foram analisados conjuntamente.

As **estratégias de sobrevivência**, são as soluções encontradas por professores/as de artes visuais no sentido de promover experiências educacionais que estejam também em acordo com suas próprias perspectivas e não apenas com as normas institucionais. Digo “também”, porque não se trata de criar um mundo paralelo que desconsidere em absoluto as normas institucionais, diretrizes curriculares e o próprio espaço físico da escola - o que não significaria uma transgressão, mas possivelmente a construção de algo novo – nem de um enclausuramento de professores/as e da desconsideração de outras pessoas e perspectivas no processo educativo, o que se distanciaria de um eros pedagógico. Cabem, contudo, transgressões pensadas no sentido de desobediência explorado por Atikson (2018), que usa este termo para se referir ao compromisso com forças imanentes (que partem de si), mais que transcendentais (de fora), de forma a possibilitar o que descreve como sendo a força da arte, isto é, o debruçar-se sobre o desconhecido, o que ainda não existe, abrindo-se à transformação e à criação de novas coisas ou situações. Por mais que a arte possa reforçar relações desiguais e já estabelecidas de poder (e frequentemente o faça), a característica de desobediência ao que está dado ou de um compromisso com o vir-a-ser revela um potencial transgressor dessa área. Mas trata-se de uma transgressão ou desobediência ética e esteticamente comprometida com a criação de modos de existir que ainda não conhecemos e que potencializam formas variadas de existência. Sendo assim, pode-se dizer que tais transgressões objetivam promover o reconhecimento de outras pessoas como seres legítimos e a criação de condições para uma existência compartilhada com seres diversos, isto é, alinhada com eros/amor.

A escolha pelo termo ‘sobrevivência’ se deu por ser esta uma palavra que traz um sentido de urgência, ao mesmo tempo em que trata do esforço por se manter vivo/a e saudável. Trata-se, aqui, de uma sobrevivência simbólica, da sobrevivência de si com integridade, saúde e alegria em contextos que frequentemente desafiam a integridade, a saúde e a alegria dos/as profissionais da educação em artes visuais. Essa sobrevivência não fala necessariamente de um risco iminente à integridade física de docentes - embora esses riscos possam existir também -, mas do risco de perder a saúde mental, de perder a vontade, de perder o sentido na própria atuação.

Somos nós que escolhemos nossa profissão; portanto, podemos escolher sair dela. Mas, conforme afirma Dejours (2012), a profissão é uma parte muito importante de nossa identidade. Sendo assim, entrar numa profissão com a crença e o objetivo de afetar positivamente as pessoas envolvidas com a educação, formar-se e desenvolver-se dentro dessa mesma profissão, perdendo, em seguida, a sensação de que o seu trabalho faz sentido pode ser devastador. A palavra ‘sobrevivência’ traz à tona esse aspecto, bem como a urgência de se abordar a saúde mental de professores/as e a necessidade de pensarmos uma educação condizente com uma existência plena e saudável.

Assim, identifiquei e selecionei vivências e imagens que demonstram o distanciamento e/ou a ausência da identificação com a prática docente, da motivação, da satisfação; e outras que demonstram a aproximação e/ou a presença destas. No caso das imagens selecionadas, manipuladas ou produzidas por mim, busquei tratá-las não como ilustrações do texto, mas como parte do conteúdo deste. A análise das vivências também resultou no produto de criação poética do “Pequeno Manual de Sobrevivência para Professores/as de Artes Visuais”, no qual as informações encontradas aparecem de forma sintetizada.

4. Análise do material

O material no qual me baseei para análise que se segue, além da parte teórica explorada nos Capítulos 1 e 2, foram os relatos de professores e professoras de artes visuais da Educação Básica registrados em cartas que trocamos durante a pesquisa. Minhas experiências pessoais e profissionais também fazem parte dessa leitura e dessa troca que pude ter com as pessoas que aceitaram colaborar com a presente pesquisa. Para preservar a identidade das/os participantes, foram-lhes atribuídos os seguintes nomes fictícios: Ângela, Bárbara, Lívia, Gustavo, Sandra, Marina, Laura e Helena. Adianto também que, se o meu ponto de partida foi o sofrimento, o percurso me levou a contemplar os encontros, as alegrias, os prazeres e a imaginar diferentes formas de ocupar o espaço escolar com o ensino das artes visuais.

4.1 Motivação/satisfação

O grupo de professores participantes é diverso, como são suas histórias e relações com o ensino das artes visuais. A primeira pergunta sobre como chegaram àquela profissão revelou que, embora os motivos para chegar nela sejam variados e nem sempre tenham partido de um desejo por essa atuação, todos/as encontram em suas práticas docentes alguma dimensão de prazer e realização. Marina (Ver Anexo VII), por exemplo, encontrou na escola normal uma saída de profissionalização em um contexto de poucas opções e persistiu, mesmo não gostando de dar aulas para crianças. Só depois, já cursando artes, encontrou o lugar em que se sente confortável e feliz. Mesmo assim, quando ainda trabalhava com crianças, embora prefira outro público, percebia a potência política de sua atuação naquele espaço. Isto é, mesmo em circunstâncias desmotivadoras, ela encontrou um aspecto que lhe trazia um retorno. Sandra (Ver Anexo VI), de forma semelhante, chegou na docência por ser uma opção viável no momento, que a aproximaria de seu desejo de atuar com moda, assim como Helena (Ver Anexo IX), que precisava encontrar uma carreira mais rentável que o trabalho com o artesanato. Da mesma forma que Marina, elas passaram por momentos muito desafiadores em sua formação, seja na Educação Básica, seja na graduação.

Observo que tais participantes trazem relatos com obstáculos impostos pelas relações desiguais de classe e/ou raça marcantes no Brasil. Felizmente, todas possuem força e determinação impressionantes que lhes permitiram superar tais obstáculos, além

de encontrar pessoas que as impactaram positivamente e contribuíram para sua jornada. Ressalto esse aspecto, porque as dificuldades encontradas na profissão docente são atravessadas por outras, tanto pessoais quanto sociais, dentre as quais se destacam as opressões sociais com base em raça, classe, gênero, orientação sexual, identidade de gênero e capacidades motoras e intelectuais.

Retomando o aspecto da motivação inicial para o trabalho docente, vale destacar a trajetória de Gustavo (Ver Anexo IV), que começou atuando como professor de matemática, em função de uma figura de referência – uma professora apaixonada por essa matéria – que teve grande impacto em sua escolha profissional, mesmo tendo ele grande afinidade com as artes no espaço da prática. Sua experiência escolar, no entanto, não se mostrou compatível com o gosto que sentia pelas atividades artísticas realizadas em casa. Anos mais tarde, sentindo um desgaste em sua prática como professor de matemática, decidiu retomar o estudo e posteriormente trabalhar com o ensino das artes visuais. Lívia (Ver Anexo V) e Bárbara (Ver Anexo III), também tiveram referências importantes de pessoas que atuavam na educação ou no ensino das artes visuais, porém na família. Laura não menciona pessoas que a impactaram, mas traz como sua maior motivação a possibilidade de impactar estudantes, ensinando-os/as a “amar a arte e a vida”.

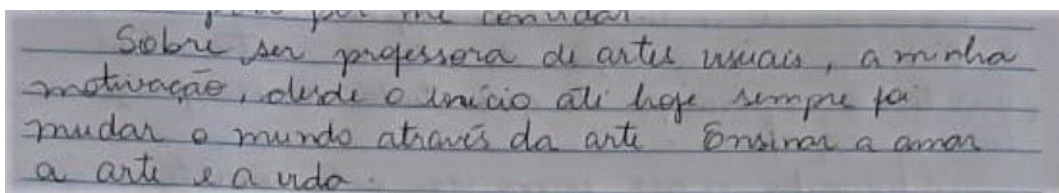


Figura 21. Trecho de carta de Laura. (1). Transcrição no Anexo VIII.

A resposta de Laura (Ver Anexo VIII), assim como os demais percursos narrados, reitera a noção presente no Banquete de Platão (2012) e em outros trabalhos de que a paixão e o desejo pelo conhecimento podem ser contagiantes. Além de apresentarem tal paixão, o afeto para com as pessoas que exprimem esse amor pelo conhecimento mostra-se fundamental. Tendo em vista o aspecto dialógico de eros tratado no primeiro capítulo, parece natural que o encontro e a troca ao mesmo tempo cognitiva e emocional sejam aspectos fundantes da relação de desejo que se estabelece com a área estudada.

Se pensarmos que algumas dessas histórias começam com experiências negativas, ou não necessariamente positivas, mas que todas encontram espaços de identificação com a prática docente e prazer nesta, justamente em relação à troca com outras pessoas, podemos dizer que o aspecto do encontro, da troca, do diálogo é essencial para um

processo de ensino/aprendizagem efetivo, prazeroso e que faça sentido para estudantes e professores. Dito de outra forma, esse aspecto identificado como eros pedagógico parece ser fundamental para que se tenha experiências significativas na educação formal.

O número de participantes nessa pesquisa não foi grande, mas, apesar da diversidade de características que apresentam e de contextos que ocupam, mesmo compartilhando a identidade de professores/as de artes visuais, nota-se a presença de aspectos relacionados ao eros pedagógico na prática docente de todos/as eles/elas. Vale dizer que, ao buscar pessoas que pudessem contribuir para a pesquisa, entrei em contato com colegas da graduação que eu sabia que haviam ingressado na carreira docente, e as primeiras pessoas com quem conversei estavam afastadas da sala de aula por questões de saúde mental, ou haviam deixado a docência pelo grau de sofrimento que esta proporcionava.

Embora alguns casos tenham como motivações iniciais aspectos extrínsecos, como a necessidade de trabalho ou a disponibilidade de cursos na cidade e outros, as motivações intrínsecas, que partem da própria pessoa, apareceram nas cartas de todas/os participantes ao tratarem das motivações para permanecerem no trabalho. Estas últimas geralmente são abastecidas pela satisfação. A satisfação trata do senso de retorno que se tem com algum esforço. Satisfação e motivação parecem, portanto, caminhar juntas; afinal, perceber que as ações geram frutos que agradam de alguma forma (como perceber o desenvolvimento de alunos/as) motiva a continuar atuando nesse sentido. Por outro lado, a motivação leva a agir de forma que se consiga ter um senso de satisfação. Tal ciclo benéfico pode coexistir com formas de sofrimento ligadas ao trabalho, como sugerem os relatos de participantes e as minhas próprias experiências. Contudo, se o sofrimento se sobressai demais, motivação e satisfação podem ser sufocadas, gerando processo de desânimo, desmotivação e possível adoecimento, dentre outras coisas.

Perguntadas se já se haviam afastado da sala de aula para cuidar de questões de saúde, três pessoas responderam que sim, e uma respondeu que já havia considerado sair da profissão, mas não o havia feito. Demais participantes não chegaram a responder a essa questão. Seria interessante saber a resposta das/os demais sobre esse aspecto; no entanto, é possível perceber que precisar de afastamento ou considerar sair da profissão parecem coisas comuns para profissionais da área (Cortez et. al., 2017; Pinoli, E; Pinto e Silva, E. e Heloani, J. R. M., 2015; e Sousa et. al., 2016). Tais relatos reforçam os dados de adoecimento da categoria vistos em capítulos anteriores e a necessidade de se pensar em formas de promover a satisfação e motivação de docentes.

Os aspectos citados nas cartas como motivadores de permanência na profissão podem ser separados nas seguintes categorias: diálogo/troca, aspectos pedagógicos, estudo das artes e ganho pessoal.

4.1.1 Diálogo/troca

Um dos aspectos que apareceu de uma forma ou de outra nas cartas de todas/os participantes da pesquisa como tendo uma relação direta com a motivação para permanência e/ou satisfação com o trabalho foi o diálogo ou a troca. Os aspectos citados nas cartas que integram esta categoria são:

- amigos feitos entre alunos/as e professores/as;
- referência de amiga que se aposentou com alegria e prazer no trabalho;
- relação com estudantes;
- afetos;
- vínculos;
- troca com pessoas;
- interação com alunos/as e a esperteza destes/as;
- aprender junto;
- ensinar junto;
- estudar junto;
- redes e trocas principalmente com estudantes;
- referência positiva e apoio de professor/orientador;
- generosidade dos/as estudantes;
- senso de comunidade estabelecido com estudantes;
- trocas de experiências com colegas;
- diálogo com estudantes e comunidade.

Aqui vemos a importância central de troca e diálogo com outras pessoas implicadas no processo do ensino formal, seja com estudantes, seja com colegas, seja com a comunidade, como fator de motivação e satisfação de professores/as de artes. Vale observar que tais trocas não estão limitadas ao âmbito racional, emocional ou pedagógico unicamente, mas se dão na interação de todos esses aspectos em conjunto. Some-se a isso o fato de que cada aspecto que motiva e gera satisfação, se ausente, pode acarretar sofrimento de desmotivação. O relato seguinte de Sandra deixa isso bem evidente:

Os encontros são centrais na minha prática pedagógica e por isso tenho sofrido muito durante esse período de isolamento. As alunas e alunos são as minhas principais parcerias de trabalho e isso me fortalece muito. Você sabe bem o que acontece quando discordamos das práticas racistas, LGBTfóbicas, machistas, capacitistas e tudo de ruim que pudermos acrescentar por aqui. Muitas vezes me senti uma alienígena nas salas de profes e isso me levava para um lugar de solidão, medo e cansaço, por outro lado as alunas e alunos me acolhiam. Isso me ajudou a entender pra onde eu gostaria de direcionar a minha energia e quem são minhas aliadas e aliados de vida. Estava aqui pensando e lembrei de algo que aconteceu ano passado. Tivemos uma situação horrorosa de gordofobia por parte de um professor contra duas alunas. As meninas estavam com muita raiva, muito chateadas e eu também fiquei revoltada. A minha vontade real era gritar com ele mas sentamos, todas as meninas da turma, alguns meninos e eu, e pensamos como poderíamos lidar com aquilo. Na mesma semana separamos materiais, imagens e produzimos cartazes que foram espalhados pela escola inteira, por todas as salas de aulas. Nos cartazes elas explicaram o que é gordofobia, como ela afeta a autoestima de pessoas gordas e afirmavam o quanto amam seus corpos. De uma situação violenta uma escola inteira foi educada e precisou parar para prestar atenção ao que elas estavam dizendo. É a generosidade desses pares, das alunas e alunos, que me dá força.

Figura 22. Trecho de carta de Sandra. (1) Transcrição no Anexo VI.

Chamou minha atenção o fato de que as professoras que fazem parte de mais de um grupo minorizado (Sandra, Marina e Laura) relataram que nem sempre podem contar com os colegas. Minha experiência também corrobora a percepção delas nesse aspecto. Sendo assim, como afirmou Sandra, os grandes aliados e aliadas são os/as alunos/as. Contudo, se a parceria com colegas é possível - como comentam Lívia, Ângela (Ver Anexo II) e Marina -, esta pode gerar motivação e satisfação. A possibilidade de trabalhar em projetos juntamente com professores/as de outras áreas, por exemplo, pode ser extremamente frutífera.

Tive duas experiências muito significativas nesse sentido, uma quando eu trabalhei em uma escola parque e outra trabalhando em um cursinho pré-vestibular. Minha experiência no cursinho começou de forma negativa: não acreditava naquele trabalho; não parecia fazer muito sentido ajudar a preparar adolescentes para uma prova que não considero uma forma justa de acesso ao Ensino Superior. Com o passar do tempo, fui entendendo que havia mais naquele trabalho do que apenas uma preparação para prova: fui encontrando sentido nas aulas, nas trocas com os/as estudantes e mesmo em contribuir para que os

alunos, em sua maioria estudantes da escola pública, conseguissem acessar o Ensino Superior. Mas uma das coisas que foi crucial para que eu encontrasse prazer em trabalhar naquele lugar foi a equipe de artes com quem trabalhei. Um professor de artes cênicas, uma professora de música e eu formávamos a equipe, e nos demos muito bem (o saudoso *power trio* das artes!). As reuniões eram divertidas e proveitosas, e logo sugerimos à instituição que déssemos aulas com as três áreas ao mesmo tempo. E assim fizemos. Eram 3 ou 4 "aulões" de 4 horas de duração com os três como professor/as. Eu adorava essas aulas! Eram cansativas, mas também divertidas, e aprendemos muito uns com os outros.

A outra experiência, na escola parque, já foi com alunos/as de 10 anos de idade. Esse é um tipo especial de escola, onde estudantes ficam no contraturno e têm aulas de artes visuais, artes cênicas, música e educação física. Cada grupo de quatro turmas fica a cargo de um grupo de quatro professoras/es. Eu dei sorte de trabalhar com professoras com quem tive muita afinidade. Desenvolvemos vários projetos coletivamente, que eram trabalhosos, mas muito gratificantes. E havia como benefício a possibilidade de dividir os pesos e as dificuldades com as colegas. Montamos peças com cenários e figurinos bem trabalhados, fizemos atividades para desenvolver os sentidos, criamos e contamos histórias com sonoplastia e criamos gritos de torcida com coreografias para o torneio de futebol interescolar.

Todas essas memórias me trazem muita alegria. Isso me lembra de um recurso que eu desenvolvi para lidar com as adversidades no trabalho. É verdade que, nos momentos mais difíceis, eu me esqueci desse recurso, mas agora, mesmo sem querer, acabei utilizando-o. É uma caixinha de memórias, onde guardo essas memórias preciosas das minhas experiências como docente. Até o momento, essa caixinha só existe na minha mente, mas talvez seja bom criar uma caixinha física para ajudar, quando a mente não está lá muito bem. Eu havia contado essa estratégia para uma amiga que iniciava na carreira docente cerca de três anos atrás. E foi ela que me lembrou, quando as coisas estavam muito

diffíceis em sala de aula, da minha caixinha que estava empoeirada e esquecida em algum canto da minha mente.

Perguntei às/aos participantes sobre já terem ou não experimentado um senso de comunidade em sua sala de aula, coisa que eu relatei em algumas respostas, por tê-lo vivido apenas como estudante no Ensino Superior. Porém, a carta da Sandra sobre o assunto me trouxe aspectos que eu não havia considerado. Pensei essa questão do senso de comunidade a partir do texto de hooks (1994), em que ela narra sua experiência como professora do Ensino Superior. O senso de comunidade que ela experimenta e descreve se prolonga durante todo o período em que a disciplina é ofertada. A partir disso, pus-me a pensar experiências que vivi também de forma mais prolongada no tempo. O que a carta de Sandra me apresentou foi a perspectiva de que o sentido de comunidade pode ser criado ao longo de uma única atividade; pode surgir, dissolver-se e voltar a surgir novamente em outro momento. Dessa forma, pensar em criar esse sentido de comunidade com uma turma ou uma escola do ensino básico que temos hoje deixa de parecer impossível. Nossas limitações de tempo e espaço, intensificadas pelas demandas do currículo, não facilitam o estabelecimento de vínculos ou a criação de comunidades, especialmente a partir do Ensino Fundamental II. Mas a criação de comunidades não perenes parece uma possibilidade de transgressão ou desobediência nos termos de Atkinson (2018), que defende o compromisso maior com as forças internas (como os interesses e demandas do ensino de artes e de cada professor/a) que externas (que seriam as exigências e demandas institucionais).

Marina, por outro lado, ressalta que as relações com colegas em um ambiente de trabalho da rede privada são atravessadas por questões ligada à competitividade e falta de segurança do emprego. Assim, até são formadas alianças, mas de forma mais superficial. Os aspectos da sociedade capitalista hiperindustrial parecem reforçar, nesse sentido, um individualismo e isolamento em ambiente de trabalho que não favorece a criação de redes e comunidades verdadeiramente cooperativas, como aponta Dejour (2012). Afinal, tendo ainda a questão de que todos devem ter voz dentro da comunidade, parece difícil sentir a liberdade e visibilidade necessárias para isso em um ambiente competitivo, no qual colegas podem ser vistos como potenciais ameaças. No universo dos/as colaboradores, apenas Marina trabalha exclusivamente na rede privada, mas essa questão merece ser analisada mais a fundo em pesquisas futuras. Se levarmos em conta a compreensão de educação como processo dialógico, de troca, encontro e desenvolvimento, fundamentado no amor em sentido ampliado, ou no eros pedagógico, como tem sido referido aqui, segue-

se que tal ambiente competitivo mostra-se incompatível com uma prática pedagógica que faça sentido para aqueles e aquelas envolvidos/as nesse processo.

Vale ressaltar que as instituições públicas de ensino não são imunes a climas de competição, individualismo ou outros aspectos contrários à criação de espaços de diálogo, prazer e sentido. No entanto, percebe-se nas instituições públicas maior autonomia e menor competitividade, já que os empregos estão garantidos, e o lucro não consta nos objetivos da instituição.

Voltando a atenção para o diálogo e o afeto com estudantes como fatores de satisfação e motivação, nota-se que estes aparecem quase como uma constante. Tendo em vista que o trabalho docente busca contribuir para o desenvolvimento dos/as estudantes, isso não é uma surpresa. Ao contrário, reforça o que tem sido dito acerca do amor em sentido ampliado como fundamento do processo de ensino/aprendizagem. O seguinte trecho de uma das cartas de Sandra é bem representativo disso.

Em relação aos afetos, é uma intervenção mútua. Me sinto bastante impactada pelas experiências e trocas com as alunas e alunos. Elas e eles me ajudam a ser uma pessoa melhor, a encontrar comigo mesma e a mudar. Sinto que preciso muito mais delas e deles que elxs de mim. Vejo essa constante necessidade de mudança, de adaptação e de aprendizado que nós, profes, vivemos também seja uma das grandes motivações dessa profissão. Não há um dia igual ao outro em uma sala de aula, por mais que haja uma rotina nas escolas, cada dia é completamente diferente do anterior e diferente do que está por vir. Quando eu comecei a dar aula isso me deixava um pouco tensa, insegura, mas com o passar do anos eu fui entendendo que viver o cotidiano, entrar no ritmo da escola, dançar com ela e todes que habitam esse espaço pode ser maravilhoso y prazeroso y divertido.

Figura 23. Trecho de carta da Sandra (2). Transcrição no Anexo VI.

Pode-se perceber que estão presentes nessa fala tanto a questão do diálogo, quanto de criação de um senso de comunidade e de atenção às experiências significativas, unindo aspectos centrais nas pedagogias de Freire (1996), hooks (1984) e Dewey (1976) respectivamente. A criação e/ou manutenção de um eros pedagógico, ao que tudo indica, depende de encontros entre pessoas diferentes que possam dialogar entre si, vivenciar experiências significativas e, preferencialmente, promover um senso de comunidade que permita que tais encontros não sejam apenas pontes entre duas pessoas, mas redes que

envolvam todos/as participantes do processo de ensino/aprendizagem. Assim, embora todos os fatores de motivação e satisfação sejam importantes, acredito que o diálogo/troca mereça um lugar de destaque.

4.1.2 Aspectos pedagógicos

O fato de os aspectos pedagógicos estarem também consideravelmente frequentes como aspectos que proporcionam motivação e satisfação indica que existe, a princípio, uma relação de desejo e prazer com a própria prática docente. Embora não tenha sido o foco de meus questionamentos nas cartas, diversas dificuldades da profissão foram citadas pelos/as participantes. Tais dificuldades se alinham aos resultados de pesquisas abordadas em capítulos anteriores sobre sofrimento docente e reafirmam a importância do prazer na prática docente por parte dos/as professores/as da Educação Básica, uma vez que os desafios e dificuldades presentes são inúmeros. Permito-me aqui elucubrar o seguinte: com inúmeros desafios e contextos que geram sofrimento e adoecimento, caso não houvesse aspectos da docência que gerassem motivação e satisfação, quem escolheria essa profissão?

Também é interessante perceber que boa parte dos aspectos pedagógicos geram retorno ou satisfação no momento em que são verificados resultados dos esforços no desenvolvimento dos/as alunos/as. Mas, além disso, percebe-se que o processo pedagógico em si, o desenvolvimento de projetos, o trabalho coletivo com as turmas, os percursos criados e trilhados também são fatores de motivação e satisfação. Isso indica a presença de um eros, de uma relação de desejo, prazer, afeto com a própria prática pedagógica.

O trecho da carta de Ângela mostrado abaixo evidencia a importância dos processos pedagógicos juntamente com a troca e o afeto para superar as inúmeras adversidades presentes na profissão. Isso em um período que considera o mais difícil para a docência “no mundo como a gente conhece”.

Brasília, 28 de fevereiro de 2020 (!!!)

Taviana

penso que a **docência** nunca foi uma atividade tão difícil como tem sido agora, pelo menos ~~no~~ **no mundo** como a gente conhece (...)

compartilho contigo as mesmas **angústias** e o mesmo **cansaço**, mas acho que é que me **anima** e fortalece (ainda) (♥) **nao os afetos** trocados, **os vínculos**, as **pessoas** que compõem as **escolas** e os **processos pedagógicos**. De alguma maneira os **estudantes** e seus **lombos "mágicos"** (♥) me surpreendem positivamente.

Talvez por isso seja tão importante que refletamos sobre nossas práticas, que **os compartilhemos** com outros colegas professores e professoras, que **não fiquemos isolados** em nossos espaços **individuais**. Vamos ser **fontes** (ns...); mas não nós. Acho de **dividir** também

Figura 24. Trecho de carta da Ângela (1). Transcrição no Anexo II.

Como se vê, o trecho acima traz, em primeiro lugar, o aspecto da relação estabelecida com estudantes e colegas, reforçado com três termos (afetos, vínculos e pessoas) e, posteriormente, com os processos pedagógicos como fatores de motivação. Isso sugere uma certa hierarquia desses fatores, sendo a relação de troca com as pessoas o principal foco, e, em segundo lugar, os processos pedagógicos. Ainda assim, a possibilidade de desenvolver percursos pedagógicos com seus/suas estudantes é prazeroso o bastante para ser mencionado como algo que se contrapõe ao cansaço, às angústias e às dificuldades que o contexto oferece para a prática docente.

Os aspectos pedagógicos citados nas cartas como fatores de motivação e satisfação pelas/os participantes foram:

- processos pedagógicos;
- aspecto transformador da educação;
- contribuição para ampliação de horizontes e ampliação da capacidade crítica dos/as alunos/as;
- dinâmica da realidade da escola, com mudanças e experimentações frequentes;

- aspecto criativo atrelado aos processos pedagógicos;
- possibilidade de afetar positivamente estudantes;
- desconstrução de estereótipos;
- possibilidade de ação antirracista em sala de aula;
- percepção do desenvolvimento individual dos alunos;
- poder contar a história das próprias raízes;
- trabalho voluntário com estudantes que querem aprender;
- projetos;
- acompanhar o desenvolvimento de alunos/as.

Tanto Bárbara quanto Helena fizeram referência à educação libertadora de Freire, enquanto Marina, Sandra e Ângela fizeram referência a pedagogias críticas, que também têm Freire e hooks como importantes referências. Ao olharmos para os diversos pontos citados como fatores de satisfação e motivação que fazem parte dos aspectos pedagógicos, tais referências ficam evidentes, bem como sua importância para grande parte das/dos participantes.

Para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica, é importante que haja liberdade e autonomia na atuação docente (Freire, 1996, 2005; hooks, 1994), assim como é necessária a liberdade para a promoção de experiências significativas (Dewey, 1916, 1976) e para a prática pedagógica voltada à promoção da democracia (Dewey, 1916; Burch, 2000). Liberdade e autonomia são, inclusive, fatores citados inúmeras vezes nas pesquisas sobre prazer e sofrimento docente como aspecto gerador de prazer ou satisfação, quando presente, e de sofrimento ou insatisfação, quando ausente (Sousa, Buena e da Silva, 2016; Silva, 2015; Ruza e Silva, 2016; Souza et.al, 2017).

O contexto brasileiro atual, com aumento de vigilância sobre a profissão docente e um grande receio de parte da população sobre uma suposta ameaça de doutrinação ideológica, como se percebe em apoiadores/as do Movimento Escola sem Partido e dos grupos que dizem haver uma “ideologia de gênero”, tem gerado frequentes ataques à liberdade e autonomia de professores e professoras especialmente na Educação Básica (Miskolci e Campana, 2017; Miguel, 2016). Confunde-se, ao que parece, perspectiva crítica com imposição de posicionamentos, ignorando que os debates, as trocas entre diferentes possam ocorrer com respeito a todos/as envolvidos/as e com posicionamentos variados sendo afirmados. Também parece faltar a compreensão de que o olhar crítico para a sociedade não implica uma ou outra posição especificamente, mas uma habilidade

de perceber, analisar e se posicionar com base na própria percepção, o que pode ser desenvolvido desde a Educação Básica e contribuir para a autonomia do/a estudante. Embora o STF tenha julgado que propostas de lei como as promovidas pelo MESP sejam inconstitucionais (Amorin e Oliveira, 2020, 8 de agosto.), as ideias do grupo e de outros com pensamento semelhante se espalharam, fazendo com que parte da população veja professores/as como pessoas que pretendem agir contra seus/suas filhos/as e sua família, o que não faz o menor sentido, visto que a atuação docente é toda em prol do desenvolvimento dos/as estudantes; e como se a educação formal se resumisse a passar informações para estudantes, sendo praticamente uma versão obsoleta das ferramentas de busca da internet. Em um período que combina o crescimento do pensamento fascista com estratégias de desinformação da população por meio de redes de *fake news*²⁸ que bombardeiam as redes sociais, a educação - e o ensino das artes de forma mais intensa - vem sendo atacada e descredibilizada por uma parcela da população e por políticos/as que têm interesse em tal empreendimento, como observa Nascimento (2020). O pesquisador nota ainda que,

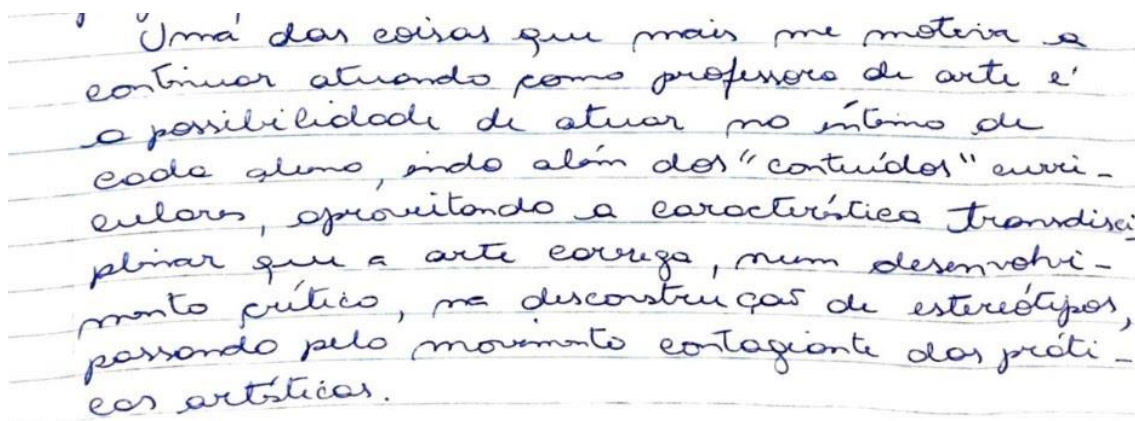
As fake news têm se mostrado capazes de abalar princípios democráticos em direção à demagogia populista e ao autoritarismo. Esse tipo de instrumento da mentira organizada disseminado pelas redes sociais prejudica o convívio político em comum, instigando as pessoas à intolerância. (p.254)

Tal percepção de ações de redes de mentira como prejudiciais não apenas para a educação, mas também para a democracia e a política como um todo torna o papel da educação, especialmente nas perspectivas de pedagogias críticas, essencial para o combate à desinformação e ao pensamento autoritário.

A Educação em Cultura Visual comentada por Sandra como uma perspectiva pedagógica que contribui para sua atuação docente parece trazer elementos neste sentido, ao abordar aspectos da visualidade cotidiana e das artes visuais de forma crítica. As perspectivas decoloniais, pensadas como forma de resistência à colonialidade do saber, com valorização das produções de grupos minorizados no campo da produção de imagens e produção poética como um todo, podem ser um outro caminho para se pensar uma pedagogia crítica em cultura visual (Filho, Bulcão e Batista, 2019).

²⁸ O termo trata de notícias deliberadamente falsas produzidas com intensão de prejudicar parcela da população ou figuras políticas específicas e privilegiar interesses de outras figuras políticas e grupos específicos.

4.1.3 Estudo e produção em artes visuais



Uma das coisas que mais me motiva a continuar atuando como professora de arte é a possibilidade de atuar no âmbito de cada aluno, indo além dos "conteúdos" curriculares, aproveitando a característica transdisciplinar que a arte oferece, num desenvolvimento crítico, na desconstrução de estereótipos, passando pelo movimento contagiante das práticas artísticas.

Figura 25. Trecho de carta de Bárbara (1). Transcrição no Anexo III.

O estudo e a produção em artes visuais, que podem ser pensados dentro do espaço expandido da cultura visual, possuem características bem particulares, e, assim como os aspectos da docência destacados no tópico anterior, a presença da própria área de estudo e algumas de suas características como fator de motivação e satisfação apontam, mais uma vez, para a relação de desejo pelo conhecimento e para o eros pedagógico. O trecho acima da carta de Bárbara, ao falar do “movimento contagiante das práticas artísticas”, reforça a dimensão da experiência da produção poética como algo que, em si, carrega uma dimensão de prazer. Este e os demais aspectos ligados ao estudo das artes e ao fazer artístico, que aparecem como fatores de motivação e satisfação na prática docente das/os participantes, estão listados abaixo:

- encantamento com a área;
- as próprias práticas artísticas;
- aspecto transdisciplinar da arte e as possibilidades ligadas a isso;
- oportunidades materiais do ensino privado;
- criatividade dos/as estudantes.

Pode-se pensar, com tais elementos, no aspecto do prazer, do deleite, não apenas em relação à fruição, mas também ao que consta na experiência da produção poética e do estudo de artes visuais. Eisner (2008) fala das emoções e da vitalidade que sentimos durante a produção poética, que torna a experiência ao mesmo tempo significativa e prazerosa. Além disso, a própria ideia de eros se relaciona com o ato de criar, de dar existência a coisas que antes não existiam (Calame, 2013), o que reforça esse lugar da

produção poética como algo ligado ao desejo, ao prazer e à energia vital. Sendo assim, o campo da educação em artes visuais carrega enorme potencial para uma educação que seja baseada tanto no eros pedagógico quanto nas experiências educacionais significativas de que fala Dewey (1976). As artes são, contudo, uma área atípica dentro do espaço escolar, como percebemos no trecho abaixo da carta de Lívia:

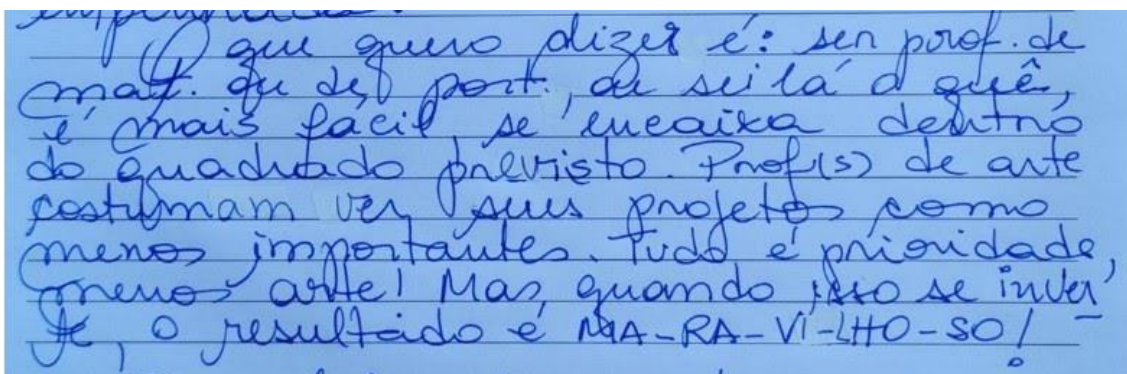


Figura 26. Trecho de carta de Lívia (1). Transcrição no Anexo V.

Lívia evidencia a desvalorização das artes dentro da escola, que pode chegar ao ponto de o/a próprio/a professor/a de artes perceber seus projetos como sendo menos importantes e de a área não se “encaixar” no ambiente escolar como as demais. Contudo, priorizar o estudo e a prática artística pode gerar grande satisfação para estudantes e docentes. Tendo em conta que o ensino formal como um todo passa por um período de crise, possivelmente a educação poderia, conforme o convite de Eisner (2008), aprender algumas coisas com o campo das artes, inclusive acerca da mencionada relação com o prazer, as emoções e a vitalidade.

4.1.4 Ganho pessoal

Boa parte dos fatores que motivam e satisfazem as/os participantes está ligada à percepção do desenvolvimento de estudantes ou do processo do próprio trabalho, mas alguns ficam mais ligados à esfera pessoal. Considero importante a presença de elementos ligados ao desenvolvimento próprio de professores/as, por ser esta uma profissão muitas vezes ligada à ideia de vocação e mesmo de abnegação. Os fatores de motivação e satisfação que seguem abaixo trazem a dimensão de desenvolvimento pessoal ou de benefícios para o dia a dia e, como se pode perceber, aparecem em quantidade consideravelmente menor que as categorias anteriores:

- reconhecimento das próprias superações;

- empoderamento da própria identidade;
- aprendizados;
- poder deixar problemas e a vida pessoal fora da sala de aula.

O último ponto, que diz respeito à separação entre a vida pessoal e o trabalho, é comentado por Ângela não como fator de motivação exatamente, mas como estratégia para não se sobrecarregar. No entanto, Lívia e Laura trazem o mesmo elemento como fator de satisfação, apresentando um tom mais focado na possibilidade de se distanciar temporariamente de problemas e de outras questões cotidianas externas ao ambiente escolar. Por esse motivo, utilizo aqui uma escrita mais próxima dos termos utilizados por Lívia e Laura em suas cartas e, ao tratar das estratégias, faço uso de termos mais próximos daqueles utilizados por Ângela.

A disparidade numérica entre os fatores de motivação e satisfação ligados ao desenvolvimento de estudantes e aqueles que trazem benefícios para o/a próprio/a professor/a fala de um certo altruísmo da categoria, mas também pode indicar, por outro lado, algum grau de negligência em relação às necessidades desses/as profissionais. Podemos pensar aqui nas necessidades materiais, como questões salariais, condições adequadas e estimulantes do ambiente de trabalho, assim como necessidades emocionais, sociais e de desenvolvimento pessoal. Isto é, podemos pensar em um ambiente de trabalho bom, mas como ele poderia ser mais que isso, como seria um ambiente pensado para ser um fator de motivação e satisfação para as/os docentes?

Se diversas estratégias para manter-se bem e saudável no trabalho são usadas por professores/as de artes visuais, como será tratado adiante, isso significa que há um esforço considerável empreendido em superar os inúmeros desafios que permeiam o contexto educacional da Educação Básica e as características da própria profissão. Pergunto-me o quanto os processos de ensino/aprendizagem não poderiam de desenvolver se esse esforço, essa energia pudesse ser direcionada de outras formas.

4.2 Identificação com a prática docente

A identificação com a prática profissional nos informa sobre a relação de sentido que estabelecemos com a atividade realizada. Se aquela atividade acrescenta algo para a sociedade, é percebida como importante para quem a realiza, além de propiciar um sentimento de pertencimento à categoria que a desenvolve, significando que há um

processo de identificação com a mesma, o que verifiquei nas cartas das/os participantes, ao notar justamente a percepção delas/es quanto à importância daquele trabalho e sua potência de transformação positiva especialmente em relação aos/às estudantes. Foram destacadas principalmente as possibilidades de desenvolvimento de olhar crítico, de ampliação da percepção e do potencial criativo e expressivo de alunos e alunas.

Percebo, em tais afirmações, o caráter político do trabalho. É importante ressaltar que “político” aqui é visto não como campo de ações partidárias, mas como os espaços de atuação que impactam a coletividade. Assim, ao conduzir processos pedagógicos em turmas heterogêneas, podem-se construir espaços de troca que são em si políticos, na medida em que a habilidade de dialogar impacta de forma substancial a coletividade.

O pensamento freiriano, que pensa de forma crítica as relações de poder e o processo de resistência de grupos subalternizados, traz à tona esse aspecto inerente ao ensino, como fica nítido quando diz que (1996, 2005) não existe ensino sem ideologia, sendo necessário observar se a ideologia é agregadora ou excludente. Baseada nisso e pensando que não existe a possibilidade de pessoas serem apolíticas, uma vez que nossa existência individual necessariamente compõe e impacta a coletividade, vejo que também a educação não teria como ser apolítica. Mais uma vez, vou lembrar que não se trata aqui de partidos políticos ou ações do poder público, embora as ações e decisões destes tenham um grande impacto nas realidades escolares. Trata-se do reconhecimento de que a escola, sendo um lugar de diálogo e troca, de convivência com a pluralidade de identidades, ideias e perfis, tem um papel importante na construção da coletividade. Com isso, pode-se pensar tanto no aspecto de transformação e superação de relações desiguais de poder, como na manutenção e mesmo agravamento das desigualdades e dos



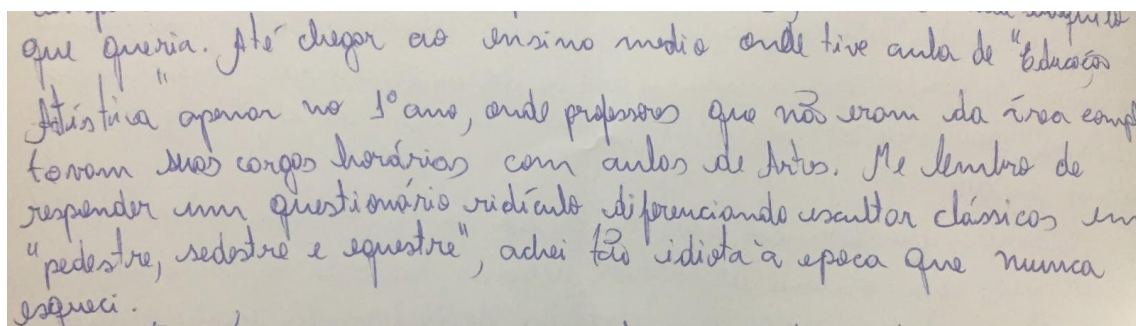
Figura 27. . Tauana M. Desenho feito em carta de resposta a Gustavo. 2020.

processos de subalternização presentes em nossa sociedade.

As cartas revelam, em sua maioria, esse aspecto de compreender o ensino de artes visuais como espaço com o potencial de transformar o mundo, a sociedade, proporcionar experiências e oferecer oportunidades para estudantes. Tal aspecto se apresenta ora como motivação, ora como estratégia para se manter bem no trabalho, ora como satisfação, quando se dá o reconhecimento de tal processo de transformação e desenvolvimento.

Essa percepção de uma função da profissão para a sociedade é essencial, conforme visto em Dejour (2012), para se sentir um membro relevante na sociedade, o que impacta, em grande medida, a autopercepção e a relação de prazer e sentido que se estabelece com aquele trabalho.

Encontrar sentido no trabalho pedagógico que desenvolvemos compreende conseguir atingir nossos/as estudantes e conduzir um processo que faça sentido também para eles e elas dentro do possível. Nossas experiências escolares enquanto estudantes podem nos ensinar muito sobre isso, como ocorreu com a experiência de Gustavo. Em sua carta, ele conta que, na escola, as aulas de educação artística, como eram chamadas na época, eram ministradas por professores/as sem formação na área que geralmente abordavam geometria ou produção de algum artesanato, quando não era um desenho mimeografado para ser colorido de acordo com um esquema de cores pré-estabelecido. Ele nos conta como isso ocorreu:



que queria. Ao chegar ao ensino médio onde tive aula de "Educação Artística" apenas no 1º ano, onde professores que não eram da área sempre foram seus colegas horários com aulas de Artes. Me lembro de responder um questionário ridiculamente diferenciando esculturas clássicas em "pedestre, sedestres e equestre", achei tão idiota a época que nunca esqueci.

Figura 28. Trecho de carta de Gustavo. Transcrição no Anexo IV.

Conforme pode ser percebido em seu relato, assim como nos de Bárbara e Ângela, a falta do estudo de artes visuais na escola como um todo, ou a presença de um estudo não significativo para estudantes em alguns casos se tornou motivação para exercer tal profissão de forma significativa com os/as próprios/as estudantes.

Minha própria história é bastante marcada por este fator, uma vez que não apenas as experiências positivas e significativas me motivaram

a tomar esse caminho, como também a possibilidade de dar mais sentido a temas que me encantavam durante as aulas, mas eram abordados de maneira frustrante na escola. Também como professora, tive uma experiência em que a ausência de sentido ou de identificação com a prática docente era comum. Isso ocorreu, como já comentei, assim que assumi um cargo de professora em cursinho pré-vestibular e passava muitas horas em plantões de dúvida em que não havia quase ninguém para atender. Esses momentos de ócio, em que eu e outros/as colegas acabávamos apenas esperando o tempo passar, esperando que estudantes nos requisitassem para tirar suas dúvidas ou ajudar a resolver questões, me faziam muito mal. Sentia justamente que a minha profissão não fazia sentido, que aquele trabalho não contribuía para a sociedade nem gerava satisfação para mim. Tive outros momentos em que senti algo parecido em turmas de diferentes escolas nas quais não conseguia me comunicar com os estudantes, seja pelo enorme desinteresse, seja pela fragilidade emocional em que me encontrava no momento. De toda a forma, o que posso dizer de minha experiência é que essa sensação de inutilidade que tive em alguns pontos do meu percurso na docência é extremamente debilitante e afeta diretamente na qualidade do trabalho desenvolvido.

4.3 Estratégias de sobrevivência

Foram várias as estratégias citadas por professoras/es de artes visuais que participaram da atual pesquisa para se manterem sentindo prazer e identificação com a prática docente. Observo aqui que, não tendo compartilhado a parte teórica da pesquisa com o grupo de participantes, não recorri ao conceito de eros pedagógico, mas falei de aspectos do mesmo para que fosse melhor compreendida.

As categorias anteriores já revelam algumas dessas estratégias; afinal, manter-se em contato com os aspectos que geram motivação e satisfação e perceber a própria identificação com a prática docente, por si só, já aproximam professores/as de uma experiência mais significativa e prazerosa com o trabalho, de uma experiência mais

alinhada com o eros pedagógico. Ainda assim, pude identificar diversas estratégias mais pontuais para contornar as dificuldades e desafios da docência e aproximar-se mais de um eros pedagógico no ensino de artes visuais.

As estratégias encontradas nas cartas foram as seguintes:

- encontrar a faixa etária e contexto educacional com os quais se dá melhor;
- experimentar;
- ser verdadeira/o com a própria identidade;
- não se prender ao currículo;
- manter limite entre o trabalho e outros aspectos da vida;
- trocar com outros/as profissionais da área;
- estudar;
- manter-se em contato com a própria produção poética;
- focar na relação com os/as estudantes;
- chamar a turma para pensar junto as questões que se apresentam;
- permanecer em contato com a sala de aula;
- recordar aprendizados e trajetórias;
- sonhar.

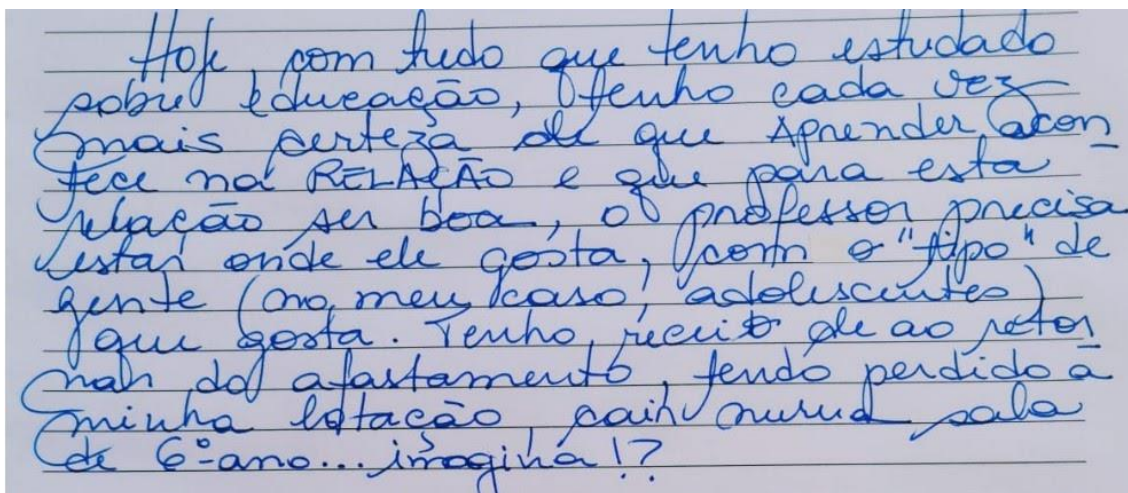
A seguir comento cada uma dessas estratégias pontualmente.

4.3.1 Encontrar a faixa etária e contexto educacional com os quais se dá melhor

Uma estratégia importante apontada por Livia, Ângela e Marina é identificar a faixa etária e a modalidade de ensino com que se tem maior afinidade. Isso não é necessariamente uma coisa simples, porque implica experimentar diferentes faixas etárias e modalidades de ensino. Dentro da secretaria de educação do Distrito Federal ou de outros sistemas de ensino público estaduais e municipais, existe maior possibilidade de mobilidade, mantendo-se a segurança salarial, mas, no ensino privado, a coisa é mais complicada. Muitas vezes, não há outra opção de emprego, ou sair de um significa enfrentar um período de desemprego até encontrar outra escola com vaga, o que nem sempre é viável. Ainda assim, pode ser proveitoso para aqueles e aquelas que ingressam

na carreira docente saber que a diferença de faixa etária e /ou modalidade de ensino pode ser determinante para encontrar sentido e prazer no trabalho.

Pode não parecer uma coisa muito séria, mas, como comenta Marina em sua trajetória como docente, o prazer sentido no trabalho e sua identificação com o mesmo mudou significativamente quando descobriu que ela se dava melhor com outra faixa etária.



Hoje, com tudo que tenho estudado sobre educação, tenho cada vez mais certeza de que aprender acontece na RELACÃO e que para esta relação ser boa, o professor precisa estar onde ele gosta, com o "tipo" de gente (no meu caso, adolescentes) que gosta. Tenho receio de ao retornar do afastamento, tendo perdido a minha turma, cair numa sala de 6º ano... imagina!?

Figura 29. Trecho de carta de Lívia. (2). Transcrição no Anexo V.

Se você não percebeu um tom de desespero no trecho da carta de Lívia, acima, vou-lhe dizer: 6º e 7º anos podem ser desesperadores! Parece que eles/as têm um superpoder de fazer tudo parecer que demanda esforço demais, que é infantil demais, insignificante demais ou chato demais. Já tive colegas que preferem essa faixa etária, o que absolutamente não entendo, mas aceito como uma crença fundante legítima diferente da minha e, sinceramente, agradeço por existirem essas pessoas. Assim, cada um/a pode encontrar o lugar em que se dá melhor; só precisa organizar.

4.3.2 Experimentar

A experimentação de processos artísticos e/ou pedagógicos nos põe em movimento e faz com que o trabalho se mantenha interessante. O processo descrito no tópico anterior é já uma forma de experimentação com contextos variados. Contudo, em

um mesmo contexto, também podemos nos manter em movimento, experimentando, com práticas pedagógicas, conteúdos e experiências diversas.

Uma das cartas de Ângela traz esse elemento da característica dinâmica da própria profissão como estratégia, após descrever um pouco de sua jornada na docência, na qual passou por diversas faixas etárias e modalidades. As turmas, em suas palavras, cada uma “com uma força específica, com características particulares e irrepetíveis.”, nos direcionam para um fazer baseado na experimentação, na observação, na tentativa e erro. Então, de certa forma, a própria natureza do trabalho nos instiga a experimentar. Porém, existe um risco de se encontrarem fórmulas que funcionem em alguma medida e se ater a elas, o que é mais prático e fácil e potencialmente menos efetivo ou prazeroso. Sobre isso hooks (1994) diz “(...) aqueles/as de nós que ensinam as mesmas velhas disciplinas das mesmas velhas maneiras são frequentemente internamente entediados – incapazes de reacender paixões que possamos já ter sentido.”²⁹ (p.199). Assim, a filósofa e educadora chama atenção para a necessidade de nos conectarmos com o desejo pelo conhecimento e com a experimentação como forma não apenas de fazer aulas mais instigantes e efetivas para estudantes, mas de deixar o trabalho mais interessante e significativo para os/as próprios/as docentes.

Eros, como visto anteriormente, é um princípio ou força que nos movimenta para os encontros, para a produção de coisas novas, para a vida e, também, para o desconhecido. A experimentação, nesse sentido, está intimamente ligada ao eros pedagógico e à possibilidade de engajamento com a prática derivado de descobertas, de experiências significativas e envolvimento emocional. (Kastrup, 2001).

Vimos anteriormente o valor das experiências significativas para o processo de ensino/aprendizagem (Dewey, 1976; hooks, 1994; Garrison, 1994, 2010), especialmente nas artes visuais (Eisner, 2008; Barbosa, 2011; Atkinson, 2018). O processo de experimentação leva justamente a experiências, isto é, o ato de testar, desvendar, tentar coisas diversas, o que proporciona momentos, aprendizados e vivências também diversas. Ampliam-se, assim, as possibilidades não apenas para educandos, mas também para docentes, o que pode deixar o trabalho muito mais interessante e estimulante.

Existe, contudo, o lado da falha, do fracasso, que há de se levar em conta. Experimentar, testar, implica não saber exatamente aonde se vai chegar. Isso quer dizer que há maior incerteza e maior risco de as coisas não darem certo, o que pode gerar

²⁹ Tradução livre. No original “(...) those of us who teach the same old subjects in the same old ways are often inwardly bored – unable to rekindle passions we may have once felt.”

frustração. Por outro lado, a frustração pode estar presente também ao se reproduzirem as mesmas práticas, por exemplo, esperando que as turmas tenham resultados semelhantes mesmo tendo características diferentes. Mas, se o olhar investigador que aparece no relato de Ângela estiver presente, é possível olhar para as falhas como etapas do caminho e não como pontos de chegada.

Uma coisa muito comum é ter uma aula incrível com uma turma e péssima com outra seguindo-se o mesmo planejamento. Daí a gente precisa daquele conhecido “jogo de cintura” para transformar as experiências, para compreender o que não está dando certo e ajustar conforme se avança. Talvez por isso eu tenha escutado de tanta gente a frase “dar aula a gente aprende fazendo” quando iniciei na carreira; afinal, trata-se de um conhecimento prático.

4.3.3 Ser verdadeiro/a com a própria identidade

Esse foi um aspecto que surgiu de diferentes formas nas cartas de Sandra, Marina e Laura e que pessoalmente me toca muito.

Ser verdadeira/o com a própria identidade trata de integridade e não, como pode parecer em alguns momentos, de se expor demais. Mas o limite entre um e outro nem sempre é nítido, o que pode levar a um processo bem violento que é a anulação de aspectos de si. Nas cartas de Marina, por exemplo, é possível perceber como a questão de afirmação de sua identidade racial enquanto mulher negra é importante nos espaços educacionais em que trabalha, uma vez que se trata de um aspecto importante de sua identidade. Da mesma forma Sandra relata que não nega sua identidade como mulher lésbica quando perguntada pelos/as alunos/as, mesmo que isso possa gerar desconfortos e medo (mas também cumplicidade e partilha). Ela diz:

Sobre o conflito de sair ou não do armário diante das turmas, quando alunes me perguntam se eu sou sapatão (e quase sempre é sapatão mesmo e não lésbica) eu respondo que sim e sigo o baile. Às vezes ficam chocades, às vezes me abraçam e querem saber se eu sou casada, o nome da minha mulher, pedem pra ver foto, outras vezes não há nenhuma comoção, mas sempre tem aquelas alunas e alunos que sorriem e ali nós selamos nossa aliança de luta e confiança. Eu ainda sinto medo, mas também sinto muita confiança nessa rede. Acho que vale dizer que essa relação foi sendo construída e cuidada aos poucos, na escola e dentro de mim ao longo dos últimos onze anos.

Figura 30. Trecho de carta de Sandra. (3). Transcrição no Anexo VI.

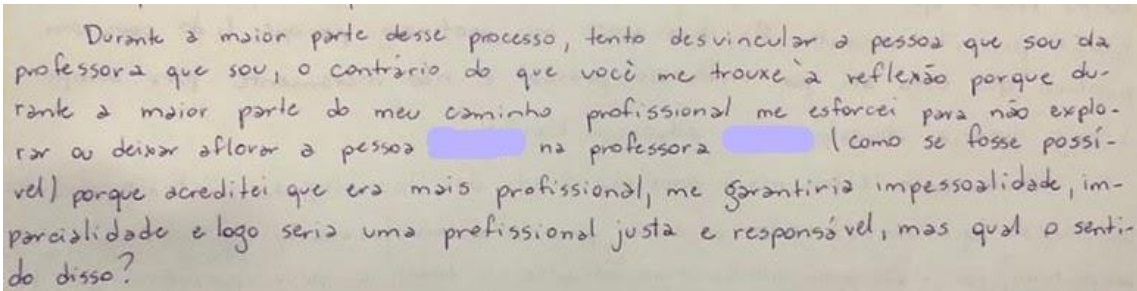
Trago estes exemplos, pois, por tratarem de identidades minorizadas, a questão se intensifica. Isso porque o processo de apagamento de certas identidades construído historicamente pressiona as pessoas desses grupos a se conformarem o máximo possível às expectativas sociais. Isto é, aparentar o máximo possível com os grupos que possuem maior poder e prestígio na sociedade. Para as pessoas LGBTQIA+ isso é conhecido como “ficar no armário”, o que significa não revelar esse aspecto de si, seja em relação à orientação sexual, seja em relação à identidade de gênero. Como vemos no trecho da carta de Sandra, acima, esse processo às vezes é lento e precisa ser construído externa e internamente.

Nas minhas respostas às cartas de Sandra, falei-lhe da relação que eu tenho com a questão e que ainda não está tão bem resolvida internamente. Para mim, sair do armário para estudantes (que também já me fizeram a mesma pergunta) é sempre um grande dilema interno. Já conversei individualmente com estudantes LGBTQIA+ que estavam em grande sofrimento, com ideação suicida ou se recuperando de tentativa de suicídio, e lhes revelei que sou lésbica para que tivessem alguma referência de adulto/a LGBTQIA+, mas nunca cheguei a falar para uma turma inteira. E não é só com os/as estudantes que isso acontece, mas com colegas também. Há uma avaliação constante de risco quando tenho vontade de falar algo que inclui uma companheira ou situação que revele minha orientação sexual. Será que essa pessoa é tranquila a esse respeito? Será que o tratamento dessa pessoa comigo vai mudar se

ela souber? Meu emprego pode ficar em risco? E por aí vai, com diversos questionamentos que infelizmente ocorrem por conta de vivências negativas anteriores com colegas e coordenadores/as, além do contexto social lgbtfóbico de nosso país.

Contudo, integridade vai para além de grupos minorizados ou privilegiados historicamente. Trata-se de se manter verdadeiro/a à própria identidade e visão de mundo, de forma a não se anular, ao mesmo tempo em que se reconhece a validade das identidades e perspectivas alheias. Acredito que esta é uma questão ética fundamental da docência e que está intimamente ligada ao eros pedagógico. No espaço de tantos encontros e tanta pluralidade, como é a escola, a aceitação das outras pessoas (e de nós mesmos/as) como seres legítimos (Maturana, 1998) é fundamental para uma convivência harmônica e desenvolvimento mútuo.

Aqui entram também as questões ligadas à emoção e ao processo de deixá-las transparecer ou não. Nas cartas de Marina, ela comenta que pensava que deveria separar a pessoa Marina da professora Marina para ser mais profissional, mas se indaga se isso é possível e mesmo se há algum sentido nessa ação.



Durante a maior parte desse processo, tento desvincular a pessoa que sou da professora que sou, o contrário do que você me trouxe à reflexão porque durante a maior parte do meu caminho profissional me esforcei para não explorar ou deixar aflorar a pessoa [redacted] na professora [redacted] (como se fosse possível) porque acreditei que era mais profissional, me garantiria impessoalidade, imparcialidade e logo seria uma profissional justa e responsável, mas qual o sentido disso?

Figura 31. Trecho de carta de Marina (1). Transcrição no Anexo VII.

Isso retoma a questão de historicamente o ensino ter sido pensado como algo ligado unicamente à razão, devendo o corpo e as emoções serem controlados, contidos (Castro-gomes, 2005). No entanto, somos seres complexos, e a racionalidade é apenas um de nossos traços. Ademais, um processo pedagógico, especialmente no campo das artes visuais, voltado para experiências significativas, para diálogos e desenvolvimentos integrais das pessoas implicadas no processo de ensino/aprendizagem necessita levar em conta as emoções, a sensibilidade e o corpo, seus sentidos e possibilidades. Então, faz sentido que não apenas estudantes, mas também docentes atentem para as próprias emoções, sensações e para o próprio corpo juntamente com desenvolvimentos cognitivos. Marina fala do distanciamento como estratégia para manter uma “impessoalidade”, que seria mais justa e profissional. Mas, seguindo o raciocínio de sua pergunta, como ser

“impessoal” em um processo de diálogo e construção de conhecimento com outras pessoas? Quem se beneficia com esse distanciamento, com esse “não revelar muito de si” que transparece no texto?

Os aspectos da justiça e do profissionalismo não são de forma alguma desimportantes, mas talvez possam ser compreendidos em consonância com uma imagem mais completa dos/as profissionais da educação, sem que sejam negados seus aspectos emocionais e afetivos, suas experiências de mundo e idiossincrasias.

4.3.4 Não se prender ao currículo

Esse ponto esteve mais presente na carta de Gustavo, mas também apareceu nas cartas de Sandra, Marina e Bárbara ao compreenderem que momentos de reflexão crítica podem ser mais importantes e significativos do que a transmissão de um conteúdo específico. Por lidarmos com imagens, com a cultura visual e produções artísticas, nosso campo de atuação e reflexão é imenso. Inúmeras são as questões cotidianas que atravessam esse espaço de reflexão e criação, o que torna a abordagem rígida demais quanto aos conteúdos a serem abordados pouco permeável para questões mais próximas das vivências da turma.

Lembro de alguns alunos, em diferentes séries e contextos, dizerem “vamos voltar para a aula?” quando entramos em algum tema que não é exatamente do currículo. Nessas ocasiões, sempre levo a reflexão para o próprio campo das artes visuais, da visualidade, mostrando-lhes como as discussões sobre questões contemporâneas atravessam nossas relações com as imagens e a produção de sentido que damos ao mundo à nossa volta. Sinto que, às vezes, isso os incomoda. Mas não posso deixar de pensar que tal incômodo vem de não seguir a tradição de apenas apresentar conteúdos e não construir reflexões conjuntamente.

Currículo é um tema bastante complexo, com vasta literatura e que possui questões atuais e polêmicas. Então, não vou propor-me adentrar muito nessa questão. Contudo, vale observar que os documentos curriculares nacionais possuem uma abordagem mais voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências do que temas ou conteúdos propriamente ditos. Isso deixa margem para uma atuação criativa e

crítica na área de artes (Ministério da Educação, 2017, 2000, 1998). No entanto, existe uma questão bem particular e problemática do ensino de artes em relação a estes documentos, que é: o ensino de artes é pensado como uma integração entre as linguagens das artes visuais, música, dança e teatro (além de artes integradas, no caso da BNCC), sem que as escolas tenham docentes de todas essas áreas ou tempo para que sejam desenvolvidas. Isso implica uma exigência de que professores e professoras de artes visuais ensinem música, dança e teatro, sem que tenhamos formação para tal. O mesmo ocorre com professores/as de música, dança e teatro.

O Currículo em Movimento do Distrito Federal, por sua vez, compreende que apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental, que não possuem professores/as especialistas, tenham uma abordagem integrada das diversas áreas artísticas. Este, contudo, apresenta uma perspectiva mais historicista e baseada em conteúdos para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio (SEEDF, 2018). Essa perspectiva se intensifica no Ensino Médio por conta das provas de ingresso no Ensino Superior, que incluem as Provas de Avaliação Seriada, que é uma espécie de vestibular distribuído em três etapas, cada uma ao final de um ano letivo do Ensino Médio. Assim, o currículo acaba por ser determinado, em parte, pelos conteúdos dessas provas.

Pode-se observar, dessa forma, que os documentos orientadores dos currículos de artes divergem entre si, inclusive em princípios educacionais, o que igualmente nos dá uma abertura de possibilidades, na medida em que os diferentes documentos amparam diferentes tipos de abordagens. Assim, dentro da perspectiva das estratégias de sobrevivência, é interessante não ficar refém dos currículos estabelecidos, mas ter como principal parâmetro aquilo que percebemos como sendo o mais importante para nossos/as alunos/as. Mais uma vez, trata-se de ter as forças imanentes como principal referência e transgredir (ou desconsiderar forças transcendentais) se for o caso (Atkinson, 2018; hooks, 1994).

4.3.5 Manter limite entre o trabalho e outros aspectos da vida

Temos uma tendência a pensar demais no trabalho, mesmo porque são muitas questões que circundam o fazer da educação em artes visuais, mas é importante ter limites. Ângela pontuou muito bem essa estratégia de manter um limite, ao dizer que é importante não “simbiotizar” com o trabalho, não se misturar com ele, a ponto de nos perdermos de nós mesmas/os. O trabalho é uma das partes da vida e não a sua totalidade.

Então, é importante ter momentos para cuidar das demais áreas da vida, sem que a cabeça esteja ocupada com coisas do trabalho.

Quando observamos os dados de pesquisas sobre sofrimento docente e síndrome de Burnout, é possível perceber que professoras jovens e sem filhos/as costumam ser o grupo de maior risco para adoecer dessa forma (Carlotto, 2011). Chama atenção que, mesmo que o cuidado de filhos/as seja algo que também demanda muito e que pode ser uma grande fonte de estresse, professores/as com filhos/as tendem a ficar mais preservados/as em relação a essa forma de adoecimento por estresse prolongado. Ter interações interpessoais significativas em outros contextos parece ser um fator importante para a manutenção da saúde mental e emocional, assim como ter momentos de lazer, e não apenas de descanso, quando não se está trabalhando (Carlotto, 2011; Andrade e Cardoso, 2012). Esses fatores reforçam a importância da estratégia apontada por Ângela de prestar atenção aos demais aspectos da vida e cuidar deles, sem deixar que o trabalho os invada.

O contexto capitalista neoliberal, conforme o pensamento de Han (2017), tem levado as pessoas a encarar as próprias vidas como um empreendimento em que é necessário produzir a todo instante. Isso é um dos aspectos do que denomina “sociedade de cansaço”, onde o bem viver deixa de ser uma questão. Relembro o pensamento deste filósofo neste momento, porque a armadilha de “simbiotizar” com o trabalho, como diz Ângela, é ampla e perpassa diversos aspectos de nossas vidas. Então, manter esse distanciamento entre o trabalho e outras áreas da vida não é apenas uma estratégia para ficar bem no trabalho, mas para cuidar da própria vida como um todo, atuando em prol do bem viver.

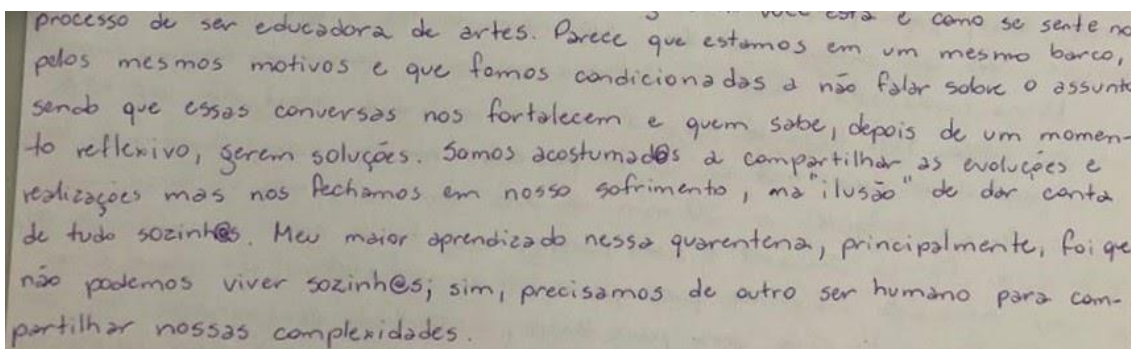
4.3.6 Trocar com outros profissionais da área

Um dos grandes vencedores no quesito estratégia - se isso fosse uma competição - seria a troca, o diálogo com outros/as profissionais. Isso porque foram inúmeras as cartas que trataram tanto da importância dessa troca como, por vezes, da falta de poder trocar mais com colegas. Algo que não foi explicitado, mas que transparece nesses relatos é uma certa incompreensão com professores/as de artes por parte dos/as colegas por conta da especificidade da área. Frequentemente somos os/as únicos de nossa área no turno em que trabalhamos ou mesmo na escola, e nossa atuação pode ser bastante destoante do restante dos/as professores/as. Por isso, encontrar outros/as professores/as de artes

visuais, compartilhar alegrias, soluções, problemas, frustrações com quem nos entende amplia nossas possibilidades, além de ser um alento. A incompreensão de que falei pode gerar uma sensação de isolamento, e os diálogos com demais docentes da mesma área pode ser uma boa forma de contornar essa questão.

A possibilidade de ter diálogos com os/as participantes da pesquisa, por exemplo, me trouxe um alento que não esperava sentir. Realmente é muito diferente conversar com amigos e colegas de outras áreas, mesmo quando são docentes da Educação Básica, e conversar com quem atua nas artes visuais. Sinto que há uma cumplicidade específica e, inclusive, uma relação muito semelhante de tensão entre as vontades, os desejos, e a realidade. As próprias cartas dos/as participantes muitas vezes revelavam a alegria de poder participar desse processo de troca, o que indica que temos uma carência de espaços e oportunidades propícias para esses diálogos.

O contexto da pandemia de covid-19 intensificou ainda mais esse aspecto, não apenas para mim, mas também para os/as participantes, conforme ficou explícito nas cartas. Marina, no trecho abaixo, demonstra como não se trata de conseguir fazer tudo só, mas do quanto nos beneficiamos pelo contato e a partilha com outros/as. Reforço aqui o aspecto da partilha entre docentes de artes visuais, pois pensamos com frequência na partilha com estudantes, mas é muito mais difícil trocarmos com colegas, como diz Marina, “na “ilusão” de dar conta de tudo”.

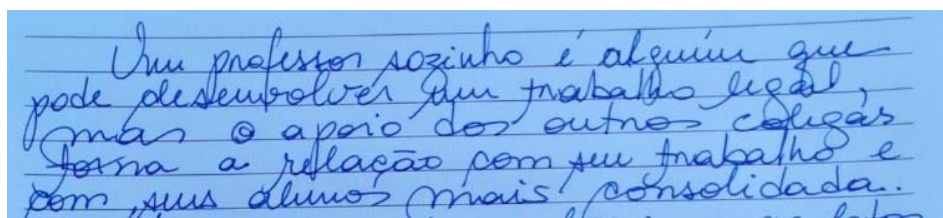


processo de ser educadora de artes. Parece que estamos em um mesmo barco, pelos mesmos motivos e que fomos condicionadas a não falar sobre o assunto sendo que essas conversas nos fortalecem e quem sabe, depois de um momento reflexivo, gerem soluções. Somos acostumados a compartilhar as evoluções e realizações mas nos fechamos em nosso sofrimento, na "ilusão" de dar conta de tudo sozin@s. Meu maior aprendizado nessa quarentena, principalmente, foi que não podemos viver sozin@s; sim, precisamos de outro ser humano para compartilhar nossas complexidades.

Figura 32. Trecho de carta de Marina (2). Transcrição no Anexo VII.

Bárbara chegou a comentar, em uma de suas cartas, sobre um curso da área de formação continuada da Secretaria de Educação do DF, criada justamente a partir dessa necessidade que diversos/as professores/as de artes sentiam de trocar experiências. Neste caso, é interessante perceber tanto o aspecto da falta de situações propícias para tais diálogos nas redes da Educação Básica quanto uma solução encontrada por profissionais da área para suprir essa falta. O diálogo, afinal, também possui essa grande vantagem,

apontada por Marina, que é a possibilidade de pensar coletivamente e encontrar soluções para as situações que se apresentam.



Um professor sozinho é alguém que pode desenvolver um trabalho legal, mas o apoio dos outros colegas torna a relação com seu trabalho e com seus alunos mais consolidada.

Figura 33. Trecho de carta de Livia (3). Transcrição no Anexo V.

O trecho acima de uma das cartas de Livia mostra um pouco do impacto positivo que o apoio de colegas pode ter na atuação como docente, mesmo que não sejam das artes. Isso significa que, embora a troca com demais professores/as de artes visuais seja necessária e possa trazer diversos benefícios, o diálogo e apoio dos demais colegas também podem fazer uma diferença significativa. A ideia de comunidade de aprendizagem (Cartela, 2011) pode ser uma das formas de promover essas trocas, tanto entre profissionais da educação quanto destes/as com estudantes, aumentando a possibilidade de perspectivas dialógicas de ensino (Freire, 1996, 2005).

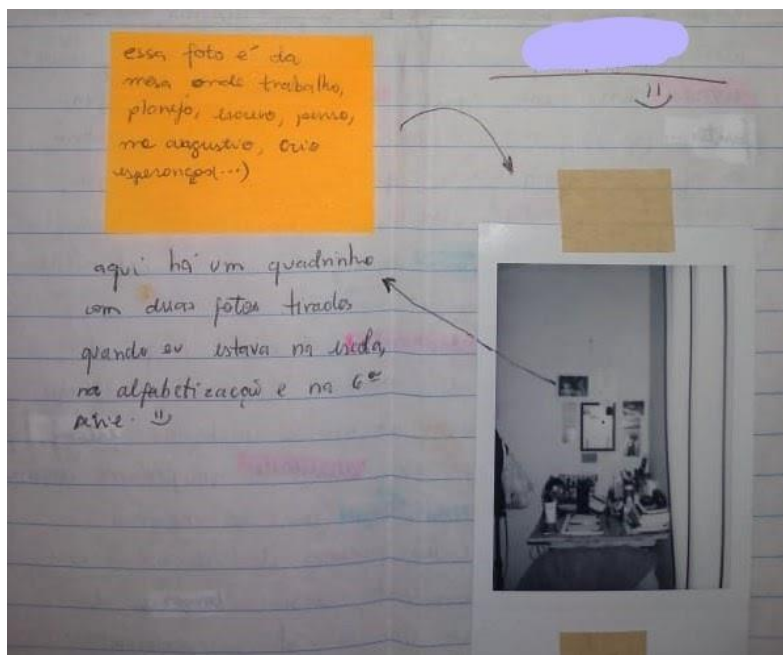
4.3.7 Estudar

O estudo, tanto em linhas mais ligadas ao ensino quanto naquelas mais voltadas à produção poética, aparece como estratégia que contribui com a questão de se manter em movimento, ao mesmo tempo em que favorece encontrar diferentes possibilidades para solucionar as questões que surgem e para embasar a própria atuação.

Sandra comenta em suas cartas que acredita “que a produção teórica e as práticas precisam estar alinhadas ou nada faz sentido”, o que sugere um compromisso tanto com a prática quanto com a teoria para se desenvolver a própria metodologia de ensino.

Bárbara, por sua vez, conta que começou a pensar em fazer um mestrado como forma de ampliar o impacto de seu trabalho ao adentrar nas questões de formação de professores/as, mas acabou optando por cursar a linha de poéticas contemporâneas por uma necessidade de se conectar com sua produção poética. Mesmo escolhendo uma linha de pesquisa que não trata diretamente da sala de aula, sua experiência com o estudo de

poéticas lhe trouxe questões que contribuíram para pensar sua atuação na Educação Básica. Seu relato traz uma questão muito interessante e, acredito, muito próxima de um aspecto do eros pedagógico, que é o fato de não sabermos exatamente aonde um caminho pode nos levar. Mas os percursos traçados seguramente levam a algum lugar, e isso também é importante de se ter em mente. O estudo, a pesquisa, a experimentação, as proposições de soluções para questões que se apresentam, tudo isso nos coloca em



movimento e pode ser determinante na produção de conhecimento, na aprendizagem. Esse aspecto do movimento como fator importante para a aprendizagem e para o eros pedagógico pode ser visto, por exemplo, nas obras de Freire (2005), Dewey (1976) e Kastrup (2001).

Figura 34. Trecho de carta de Ângela com foto do seu canto de estudos. Transcrição no Anexo II.

4.3.8 Manter-se em contato com a própria prática poética

Embora isso não seja possível com todo mundo, como é o caso de Marina, vale perceber como pensar e produzir poeticamente é importante para muitos/as professores/as de artes. Em alguns casos, a própria prática pedagógica pode estar conectada à produção poética ou mesmo ser compreendida como uma forma de produção ao mesmo tempo poética e pedagógica. O fazer pedagógico em si possui uma dimensão de criação, de inventar e reinventar, de dar existência a experiências novas, o que o aproxima tanto da produção poética quanto do eros pedagógico.

Além disso, o prazer contido no fazer artístico transparece nos relatos de todos/as participantes. Aqui vemos a questão de como a disciplina de artes visuais se aproxima do eros pedagógico pela natureza mesma dessa atividade ligada ao processo de criar coisas que antes não existiam por meio de experiências sensoriais, além de perceber e

experimentar outras produções artísticas e/ou da cultura visual e refletir a partir desses processos.

As experiências significativas de ensino/aprendizagem, tão centrais para o pensamento de Dewey (1976), juntamente com o aspecto do diálogo, central no pensamento de Freire (2005, 1996), constantemente aparecem nos relatos das cartas, porém, com o foco principalmente nas produções de estudantes. Contudo, ao falar de suas motivações, as/os participantes revelam a importância do diálogo e das experiências significativas que tiveram ou que têm atualmente na relação com a área e na manutenção do desejo por atuar no ensino de artes visuais. Isso indica que não se trata de questões importantes apenas para estudantes, mas que esses elementos são igualmente importantes para as/os professores/as e podem ser determinantes para uma prática pedagógica mais conectada à noção de eros. Sendo assim, produção poética, como atividade rica em experiências significativas, pode tanto alimentar a prática docente quanto favorecer a motivação e satisfação atreladas ao ensino.

4.3.9 Focar na relação com estudantes

Algo interessante que se destaca nas cartas é que, em muitos momentos, as/os participantes apresentaram mudanças de perspectiva que ajudaram a compreender a profissão de forma que esta fizesse mais sentido e fosse mais prazerosa para elas/es. Dentre essas reflexões, está a percepção da convivência com alunos/as como sendo rica e transformadora. Isto é, em contextos sem apoio de colegas ou da gestão, é possível focar na relação com os/as estudantes nos momentos em sala de aula. Sandra e Marina apontam essa estratégia como tendo grande importância para o seu bem-estar na escola. No caso de Marina, a estratégia transparece em seus relatos, ao perceber a potência transformadora desses encontros. No caso de Sandra, ela já aparece mais explicitamente como estratégia para lidar com a falta de parcerias com colegas e gestores.

Todas/os as/os demais colaboradoras/es da pesquisa também revelam a importância da relação com seus/suas estudantes como um ponto crucial de sua prática docente, mas destaco os casos acima, porque há ali um fator de compensação, isto é, em um cenário de maiores dificuldades que o convencional, levar a atenção e a energia para essa relação com as/os estudantes é uma forma de se desligar das demais questões ali presentes.

O ensino formal existe em função do desenvolvimento de crianças e adolescentes, de forma que eles e elas são, desde o início, o foco do trabalho de docentes. Porém, no ensino tradicional ou bancário, esse foco foi-se voltando para a obtenção de resultados e para conteúdos abordados mais que o desenvolvimento de estudantes (Eisner, 2008). Pensando sobre esse aspecto, a presente estratégia pode também ser levada adiante como uma forma de atuação mais comprometida com estudantes do que com as expectativas institucionais.

Como comentei antes, a pandemia de Covid-19 fez uma grande reviravolta em tudo, e claro que as escolas não ficariam de fora. Estamos nos adaptando ao ensino remoto e enfrentando inúmeros desafios, mas uma coisa boa que tenho percebido é o plantão de dúvidas. Esse foi um recurso encontrado na escola em que trabalho para não sobrecarregar as/os estudantes e oferecer um apoio maior sobre suas dúvidas e dificuldades. Resolvemos que metade do tempo semanal de cada matéria será de plantão de dúvidas e outra metade de aulas. Assim, fico com um horário com cada turma por semana em que podemos criar juntos/as o que vai acontecer. Sempre que aparecem dúvidas as esclareço logo de início e, então, passamos a conversar sobre o que é a melhor opção. Tem momentos em que conversamos sobre a pandemia e os estudos, enquanto em outros resolvemos questões de provas passadas do ENEM, aprofundamos algum assunto ou, seguindo a sugestão de estudantes do 1º ano, proponho exercícios de desenho. Esses momentos, quando bem aproveitados, me trazem muita alegria. Experimento nesses plantões uma liberdade que o currículo e a grade horária não permitem normalmente, e acredito que poder conhecer melhor as/os alunas/os e me adaptar à necessidade de cada turma são uma grande parte dessa alegria que sinto.

4.3.10 Chamar a turma para pensar junto as questões que se apresentam

Em modelos tradicionais de educação, o erro é compreendido como aquilo que se deve evitar a todo custo. Conseqüentemente, professores/as são vistos nesta perspectiva

como aqueles/as que possuem as respostas corretas. Embora atuemos em áreas sobre as quais estudamos e produzimos durante um bom tempo, é uma fantasia achar que temos todas as respostas, mas é uma fantasia que habita a cabeça de muita gente. Além disso, a natureza da educação formal, com constantes interações entre pessoas diversas, cria inúmeras situações inesperadas em que precisamos agir e nos posicionar sem necessariamente ter certeza da melhor saída. Essa combinação pode nos colocar numa situação complicada, especialmente se sentimos que não podemos admitir que simplesmente não sabemos.

A estratégia de levar as questões que surgem para os/as estudantes, para pensar em soluções coletivamente, não apenas alivia esse peso como também pode funcionar como um exercício de autonomia e diálogo para a turma. Autonomia, por sinal, é, a meu ver, uma habilidade muito pouco desenvolvida durante a Educação Básica, e exigir uma postura mais atuante de estudantes pode ser um caminho para exercitá-la. Dessa forma se estaria promovendo uma educação para a democracia, preparando estudantes para assumirem uma postura mais ativa e autônoma na sociedade (Dewey, 1976; Burch, 2000; Garrison, 2010).

Algumas experiências compartilhadas por Sandra em suas cartas trazem essa estratégia, como quando se deu conta de que as revistas selecionadas para um trabalho quase não tinham imagens de pessoas negras, e convidou a turma a refletir sobre a questão; ou quando levou os alunos a pesquisarem sobre gambás, porque muitos deles apareciam na escola e os deixavam com medo; ou ainda quando uma aluna sofreu um ataque gordofóbico, e um grupo de estudantes pensou junto com Sandra para chegar em uma solução sobre como lidar com isso, e resolveram fazer cartazes explicando o que é a gordofobia e os espalhando pela escola. Em todos os casos, as turmas foram indagadas, questionadas e convidadas a pensar em conjunto. Existem fatores que podem dificultar que essa estratégia seja posta em prática, como excesso de conteúdos e tempo limitado com cada turma, mas conflitos e situações para as quais não temos resposta invariavelmente vão surgir, e ter essa possibilidade em mente pode contribuir nesses casos.

4.3.11 Recordar aprendizados e trajetórias

Alguns dos relatos contidos nas cartas possuíam experiências negativas com professores/as na adolescência ou infância que, embora fossem desagradáveis, serviram

como aprendizado do que não fazer com os/as próprios/as alunos/as. Somando-se os aprendizados obtidos tanto como estudantes quanto como docentes, com situações agradáveis ou não, tem-se uma grande quantidade de experiências significativas que compõem as práticas artístico/pedagógicas. Recordar esses aprendizados, perceber os próprios avanços, o próprio desenvolvimento pode ser uma forma de recarregar as energias e se manter bem. Marina comenta, por exemplo, que perceber suas próprias superações teve grande importância para ela e reforça o seu pertencimento à profissão.

Embora tenha visto essa estratégia como algo que perpassa alguns comentários das cartas, eu a percebo também como uma estratégia importante para mim. Guardo alguns portfólios, algumas fotos, alguns recados, algumas memórias, tudo meio espalhado pelos espaços, mas são coisas que me trazem muita alegria quando encontro sem querer ou quando me lembro de alguma dessas memórias. Percebo, na carta de Laura, quando ela inclui uma foto sua com alguns/algumas de seus/suas estudantes, assistindo à apresentação que fizeram, que o afeto presente na memória daquele momento é trazida para o presente e a relembra dos momentos em que estiveram presentes a satisfação, o senso de sentido e o prazer em sua prática docente.

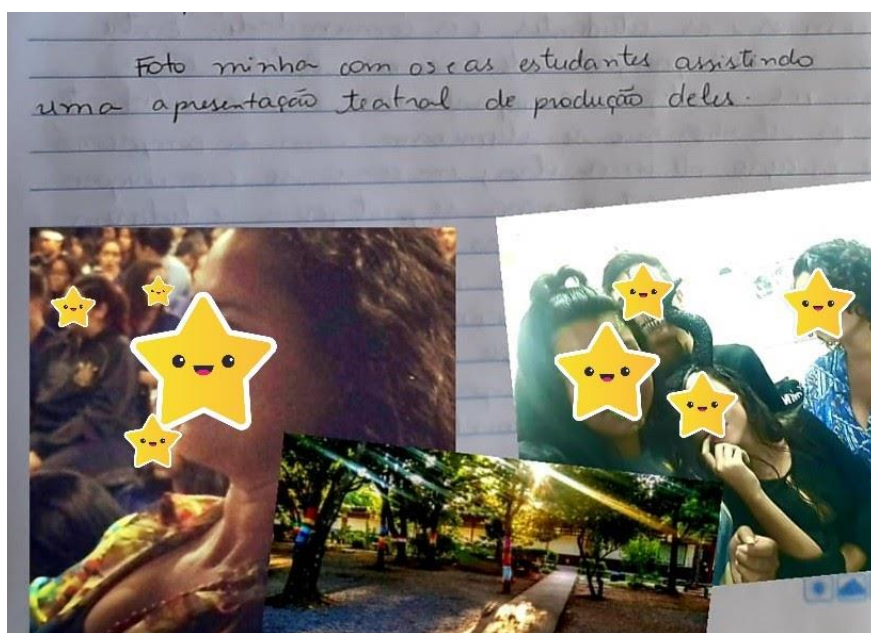


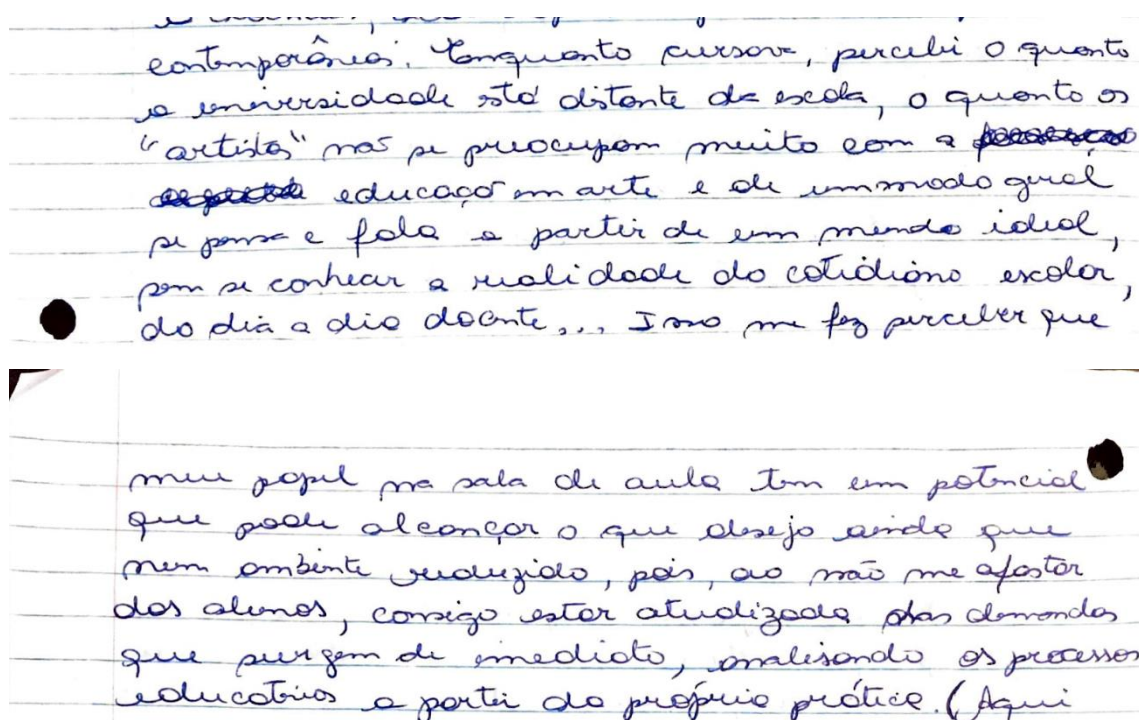
Figura 35. Trecho de carta de Laura com fotografias da escola e de seus/suas estudantes (2).

Os relatos de Lívia sobre sua experiência com fotografias, em que a escola inteira participou da atividade, e os/as estudantes saíam mostrando seus trabalhos para outros/as professores/as, coordenadoras e diretor; de Marina, sobre uma homenagem que recebeu de alunas que fizeram um vídeo em que a retratavam como uma super-heroína que

combate o racismo, a depreciação da educação e desvalorização das artes; de Sandra, que fala das conquistas de seus/suas estudantes como inspirações para ela mesma; e nos demais relatos, sempre que se reconhece o desenvolvimento dos/as estudantes, sua criatividade e sagacidade, é possível perceber que se trata de memórias importantes para quem as narra. Manter-se em contato com essas memórias (possivelmente de forma mais organizada que eu) pode ser uma estratégia de sobrevivência muito bem sucedida.

4.3.12 Manter-se em contato com a sala de aula

Em suas cartas, Lívia comenta que passou um tempo trabalhando em empresas privadas, quando sentiu que precisava se afastar da sala de aula. Na volta, passou um tempo assumindo a coordenação, mas percebeu que era na sala de aula onde ela se realizava, em contato direto com os/as estudantes. Bárbara também percebeu que permanecer em contato com o espaço da sala de aula a mantinha atualizada e com uma possibilidade de atuação que pode gerar um impacto positivo para seus/suas estudantes.



contemporâneas. Enquanto cursava, percebi o quanto a universidade está distante da escola, o quanto os "artistas" não se preocupam muito com a ~~prática~~ educação em arte e de um modo geral se pensa e fala a partir de um mundo ideal, sem se conectar a realidade do cotidiano escolar, do dia a dia docente... Isso me fez perceber que meu papel na sala de aula tem um potencial que pode alcançar o que desejo ainda que num ambiente prejudicial, pois, ao não me afastar dos alunos, consigo estar atualizada das demandas que surgem de imediato, analisando os processos educativos a partir da própria prática. (Aqui

Figura 36. Trecho de carta de Bárbara (2). Transcrição no Anexo III.

As reflexões acima, feitas durante seu mestrado em poéticas contemporâneas, remetem ao aspecto de conhecimento prático presente no ensino de artes visuais e da necessidade de tal dimensão para que a produção de conhecimento nesta área não seja descolada da realidade.

Assim como as demais estratégias, trata-se de algo que pode variar muito de pessoa para pessoa. Há quem se sinta muito realizada/o em cargos de gestão, e mesmo as participantes que falaram sobre esse contato com a sala de aula revelaram já ter precisado se afastar desse contexto em um momento ou outro, seja por motivos pessoais, seja por questões de saúde.

4.3.13 Sonhar

A possibilidade de sonhar, de planejar coisas para o futuro e vislumbrar mudanças pode ser uma poderosa estratégia de sobrevivência. Alguma forma de esperança parece estar sempre por trás do desejo pelo desenvolvimento dos/as próprios/as alunos/as, uma esperança de que esse desenvolvimento aconteça da melhor forma e que possamos ter um impacto positivo em suas vidas. A esperança me parece muito próxima do sonhar. Lembro de Freire (1996), ao tratar da esperança como forma de se comprometer e de atuar pela criação de um futuro que não está determinado, em que a esperança, acompanhada de visão crítica e indignação com as desigualdades e com o que mais tiver que melhorar, serve como motor de ação. Seu oposto, a desesperança, ao contrário, reflete inanição e determinismo em relação à realidade do momento. Ter esperança em uma transformação da sociedade, das pessoas, na direção de um mundo mais justo, equânime e menos violento é misturar o sonhar com o fazer. a

A educação em artes visuais, uma área de atuação voltada para a criação do que ainda não existe, para a percepção da visualidade e das produções artísticas que nos cercam, para as sensações, emoções, interpretações que nos atravessam quando somos afetados/as por alguma dessas produções, parece uma área sempre na beira no desconhecido do vir-a-ser, como diz Atkinson (2018). E esse vir-a-ser, essa passagem constante do futuro para o presente, parece um terreno fértil para o sonhar acompanhado do fazer. Eduardo Galeano (TV3, 2017) em uma fala sobre a Utopia, cita o cineasta argentino Fernando Birri que, ao responder à pergunta “para que serve a utopia?”, respondeu que esta, como o horizonte, se afasta à medida que caminhamos em sua direção e, por mais que seja impossível alcançá-la, ela nos faz caminhar. Pensando assim, o sonho nos leva adiante, nos movimenta em direção às transformações que acreditamos necessárias e ao desenvolvimento de potencialidades que acreditamos essenciais.

Perguntei aos/às participantes que responderam a um número maior de cartas como seria sua escola dos sonhos. Confesso que me surpreendi com o quão palpável são esses sonhos. Sandra, por exemplo, diz:

Muito difícil isso de pensar em um cenário ideal. Acredito que exista um cenário para cada turma, para cada aluno e pra cada profe também. Pra mim, o principal de tudo, seriam salas de aulas onde as subjetividades pudessem ser respeitadas e consideradas na construção dos currículos e planejamentos. Eu também colocaria nesse cenário uma fartura de materiais, “tudo do bom e do melhor” para que pudessemos experimentar e conhecer juntas, salas amplas e arejadas, com umas mesonas, pincéis de vários tipos, computadores. A gente vai aprendendo a trabalhar na precariedade com criatividade, mas isso é muito injusto com todes.

Figura 37. Trecho de carta de Sandra (4). Transcrição no Anexo VI.

Marina também considerou a questão espacial e material, com foco na disponibilidade de mídias eletrônicas, como computadores, *tablets*, celulares, aparelhos de som e televisões, além dos materiais convencionais. E completou dizendo que:

Minha escola ideal teria um horário de funcionamento diferente do que usamos hoje, porque não acho que estamos bem às 7h da manhã para trabalhar tanto como educadoras. Do ponto de vista pedagógico, gostaria de selecionar um grupo de professores que planejasse aulas interdisciplinares com atividades avaliativas também da mesma forma. Usando juntas todos os espaços e propiciando uma aprendizagem mais próxima da sua realidade.

Figura 38. Trecho de carta de Marina. (3). Transcrição no Anexo VII.

Tanto ela quanto Sandra e Lívia falaram sobre a liberdade para usar variados espaços da escola, não se atendo à sala de aula, e também sobre a amplitude dos espaços. A liberdade de uso da sala de aula, principalmente cobrindo as paredes de trabalhos dos/as alunos/as também aparece. Marina observa que sua escola ideal seria pública e que facilitaria o senso de comunidade ao lidar com os quatro pontos que considera como sendo os grandes empecilhos para gerar tal senso: o tempo muito limitado com cada turma; número grande de estudantes por turma; o conteúdo programático apertado com conteúdo demais e pouco tempo para desenvolvê-lo, sem liberdade para abordar assuntos de sua escolha e de forma mais aprofundada ou significativa, e métodos de avaliação pré-determinados, com número específico de provas e de questões objetivas ou dissertativas,

mais uma vez não deixando espaço para que cada professor/a identifique formas mais significativas de avaliar os processos de suas/seus estudantes.

A escola dos sonhos de Livia é bem focada no espaço e na liberdade de utilizá-lo como achar melhor, cobrindo todos os cantos com produções de estudantes e tendo aulas em lugares variados, além das condições materiais para produzir. Ela diz:

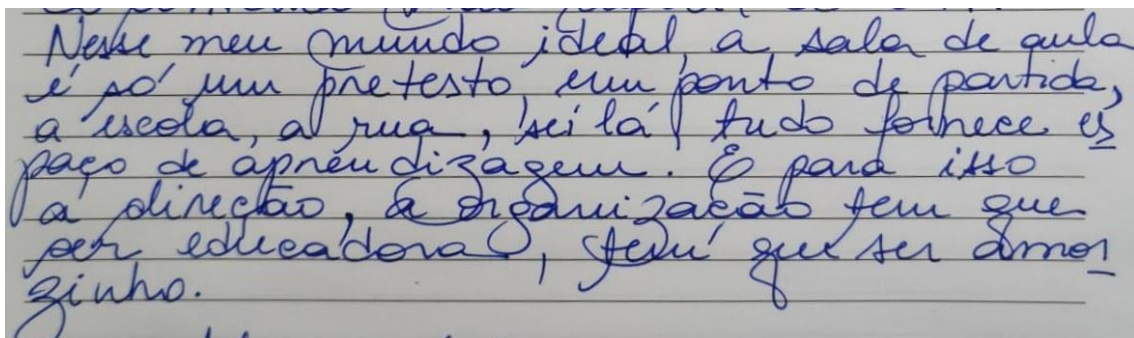


Figura 39. Trecho de carta de Livia (4). Transcrição no anexo V.

O apoio da direção, uma direção “amorzinho”, em suas palavras, seria um ponto importante para a manutenção dessa liberdade. E a compreensão de nosso trabalho não como um incômodo, mas como algo que é percebido pelos/as integrantes da escola como parte dela.

Chama a atenção que, nos três casos, a produção prática é apontada como fator importante, que precisa de um espaço propício para criação e exposição dos trabalhos feitos, o que vai em direção bem distinta do ensino conteudista focado em provas de admissão em universidades, como ocorre com frequência no Ensino Médio. Embora o Ensino Fundamental seja aparentemente mais aberto à produção prática, muitas vezes as condições materiais e físicas deixam a desejar, e acabamos, como disse Sandra, trabalhando de forma criativa com a precariedade.

De toda forma, tirando os espaços amplos, que implicam possíveis reformas ou construções de espaços novos, o que necessita de um grande investimento e ainda maior interesse político em bancar essa mudança, os demais aspectos das escolas ideais dessas participantes não me parecem inatingíveis, pelo contrário. Liberdade para usar os espaços da escola de formas alternativas, verbas específicas para materiais, ter uma sala ambiente de artes e cobri-la de trabalhos de estudantes, tudo isso passa por uma compreensão de nossa área do ensino como específica e igualmente importante. A questão dos horários é outra que parece mais difícil, mas mesmo ela, se há uma compreensão da importância do ensino de artes visuais (e das demais áreas artísticas), poderia acarretar mais horários de aulas de artes por semana e, conseqüentemente, menos turmas por professores/as.

Penso nessa questão de como seria minha escola dos sonhos desde que frequentava o Ensino Médio e ficava sonhando acordada, distraída das aulas que aconteciam na minha frente. Lembro de pensar em salas mais diversas, onde fosse possível se pendurar, ficar em diferentes alturas, em pufes, sofás, cadeiras ou em tecidos coloridos pendendo do teto e outras estruturas não convencionais. Cada sala seria de um jeito completamente diferente uma da outra, e elas seriam ocupadas por turmas menores, para que as possibilidades de como usar o espaço fossem ampliadas. Lembro que essa questão de variar espaços e ter aulas em anfiteatros ao ar livre ou embaixo de árvores, assim como em qualquer outro espaço que não a sala de aula era também essencial. Não à toa, neste ano, no processo de retomada do prazer com a prática docente, comecei a modificar aos poucos a minha sala de aula. Primeiro, pedi que ela fosse só minha, o que foi fácil de realizar, já que a escola funciona em tempo integral, e o turno noturno tem número menor de turmas. Então comecei a colar imagens nas paredes, algumas de obras, outras com informações e uma sessão de *memes* ligados às artes. Também fiz um espaço para os estudantes compartilharem suas produções artísticas se tivessem vontade, o que não gera nenhum tipo de pontuação, apenas a alegria de poder compartilhar com os colegas. Ao fundo, separei livros e revistas de artes, cultura visual e temas afins e disponibilizei para que pudessem pegar e levar para casa sempre que quisessem. Também deixei como algo livre, mas, para incentivar a leitura e a escrita, propus que resenhas de textos de qualquer dos materiais ali disponíveis valeria pontos extras. Na parede do fundo coloquei linhas coloridas aonde pretendia fazer linhas do tempo, com uma cor para cada continente, e pedi que os tapetes de EVA que são usados por professoras/es de educação física fossem levados para minha sala quando o tatame da escola (em construção no momento) ficar pronto. A direção concordou. Eu estava empolgadíssima com essa perspectiva. Infelizmente, com a pandemia, esse projeto de transformação do espaço da sala precisou ser adiado, mas ainda é algo que tenho muita vontade

de retomar, quando o ensino presencial voltar a ser possível. Tenho outros sonhos para as escolas se tornarem espaços realmente propícios para um ensino de artes visuais baseado no eros pedagógico e acredito que começar com as ações mais simples e viáveis no momento pode ser uma forma de se aproximar desses sonhos maiores.



Figura 40. Tauana M. Fotografia de quadro com produções de estudantes. 2020.

Há muito o que melhorar no ensino formal. Com uma imagem do que é possível ou do que seria melhor e tendo a esperança como motor de ação e transformação, podemos nos aproximar do que seriam nossas “escolas dos sonhos”. Na minha compreensão, o eros pedagógico passa também por esse desejo de construirmos o melhor ambiente possível para o aprendizado e o desenvolvimento tanto de nós, docentes, quanto de nossas/os estudantes. Fico com as últimas palavras da carta de Helena, espremida no canto da folha: “ainda resta sonho e amor”.

A educação também tem suas amarguras e realizações, mas seguimos. Ainda resta sonho e amor.

Figura 41. . Trecho de carta de Helena (1). Transcrição no Anexo IX.

4.4 Pequeno manual de sobrevivência para professores/as de artes visuais

As cartas trocadas com as/os participantes tornaram visíveis diversas formas pelas quais o eros pedagógico se faz presente no cotidiano de professores/as de artes visuais, atribuindo sentido e prazer para a prática docentes destes/as. Neste conjunto, o diálogo ocupa um papel central, tanto em relação à satisfação/motivação, quanto às estratégias de sobrevivência. Tendo-o como característica basilar do processo de ensino/aprendizagem, podemos pensar que a docência deveria ser uma atividade fundamentalmente prazerosa. A presença dos processos pedagógicos e artísticos como importantes fatores de motivação e satisfação também reforça essa ideia. No entanto, as condições de trabalho e os contextos educacionais do país, além de desafios próprios da área, levam os/as professores a precisar buscar estratégias para se manter bem, com prazer e identificação com a prática docente.

As diversas estratégias utilizadas pelo grupo de participantes da pesquisa demonstram como a possibilidade de troca com demais profissionais da área é benéfica ao mesmo tempo em que é escassa, o que indica que precisamos criar oportunidades para que esses

diálogos aconteçam de forma recorrente. Além disso, criar, inventar, imaginar, sonhar diferentes atividades, processos pedagógicos, possibilidades de ensino e espaços educacionais também alimenta o eros pedagógico e possibilita um constante reinventar-se. Tal aspecto criativo, por sua vez, é potencializado ao se ter maior compromisso consigo, com o ensino de artes visuais e com o desenvolvimento dos/as estudantes do que com expectativas institucionais.

Essas observações, feitas a partir das estratégias de sobrevivência encontradas, serviram como base para a produção do Pequeno Manual de Sobrevivência Para Professores/as de Artes Visuais, no qual condensei as informações aqui apresentadas e analisadas, adicionando algumas percepções pessoais e algum grau de humor.

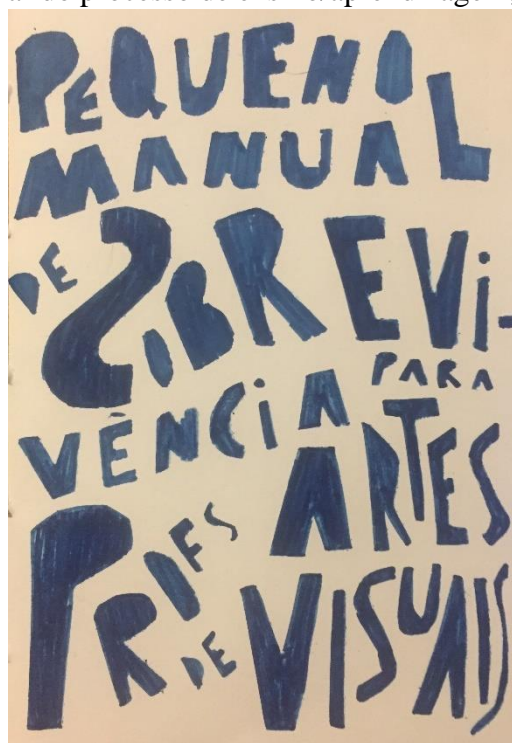


Figura 42. Tauana M. Capa do Pequeno manual de sobrevivência para professores/as de artes visuais. Objeto. 2020.



Figura 43. Tauana M.. Registro fotográfico do manual de sobrevivência para professores/as de artes visuais. 2020

Como diz o segundo ponto do manual: que possamos todos/as sobreviver à sala de aula e, mais ainda, ultrapassar o estágio da sobrevivência para poder desfrutar os processos pedagógicos com alegria, prazer, sentido, afeto e desejo pelo conhecimento, isto é, que possamos atuar alinhados/as com o ethos pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar conhecer estratégias utilizadas por professores/as de artes visuais para se manter atuando com prazer e sentido na profissão, direciono o olhar para as possibilidades de sobrevivência, isto é, de busca por uma existência plena e não destrutiva dentro da profissão docente em artes visuais no ensino formal da Educação Básica. Tal questão se faz necessária por conta de um contexto sociocultural capitalista neoliberal que não valoriza a produção de experiências singulares e de possibilidades de diálogo, mas, ao contrário, produz um contexto de miséria simbólica (Stiegler, 2018), de homogeneização das experiências e valorização de resultados mais que processos, em que as pessoas são estimuladas a competir em vez de cooperar. O contexto escolar, que se insere neste mais amplo, também reproduz as mesmas lógicas e, conforme verificado pela literatura, acarreta com frequência sofrimento, desvalorização e sobrecarga de trabalho para esses/as profissionais.

A disciplina de artes visuais, centrada nas produções artísticas e da cultura visual, nas percepções e análises dessas produções e em como estas se relacionam com diferentes contextos históricos e socioculturais, é uma das poucas áreas presentes na Educação Básica que se ocupam ao mesmo tempo da percepção pelos sentidos, de sensações e emoções juntamente com a parte cognitiva. Isso a torna particularmente interessante para questionar a relação histórica de negação do corpo e das emoções nas instituições de ensino criadas a partir de perspectivas eurocentradas e colonialistas em que a racionalidade é supervalorizada em detrimento do corpo e das emoções. Assim, podemos perceber que as artes ocupam um espaço meio desajeitado no ambiente escolar, sendo frequentemente percebida como uma área menos importante, que deve responsabilizar-se apenas por enfeitar festas e criar lembrancinhas para que as turmas entreguem para suas famílias em datas especiais (quem nunca ouviu essas propostas de coordenadores/as, não é mesmo?).

Contudo, apesar dessa visão deturpada que encontramos com facilidade por aí, justamente por não se ajustar bem ao modelo das escolas tradicionais e por suas características particulares, o ensino de artes visuais parece propício para se pensar em uma educação que possui o eros pedagógico como princípio. Tomando-se como referência os estudos que tratam do amor em sentido ampliado e o impacto positivo que

o diálogo, o afeto, as emoções e as experiências significativas diversas têm para aprendizagem, segue-se que, mesmo para se pensar o desenvolvimento cognitivo e produção de conhecimento, tais fatores são, se não essenciais, grandes potencializadores do processo de ensino/aprendizagem.

O conceito de eros pedagógico vem, assim, auxiliar essa pesquisa no sentido de traduzir uma série de aspectos que nos movimentam internamente em direção ao conhecimento, que produzem coisas novas a partir do encontro de diferentes, que trazem sentido para a prática docente, e da qual fazem parte o prazer, o afeto, o desejo, a satisfação, a motivação e a amorosidade dentre outros aspectos. Juntamente com esse conceito, apresentaram-se o diálogo, as experiências significativas, o conhecimento prático, a noção de comunidade e, em especial, a comunidade de aprendizagem, a perspectiva da liberdade e do pensamento democrático, os quais parecem estar, todos eles, em sintonia com o eros pedagógico. Isso para mim é um indicador de que este caminho de pensamento, que une conceitos importantes trabalhados por autores e autoras com longas trajetórias de pensamento sobre a educação, e que parecem apontar para uma educação mais significativa e prazerosa para todos/as nela envolvidos/as, pode ser muito profícuo.

Algo que me chama atenção, contudo, é a falta de pesquisas abordando as dimensões do eros pedagógico, ainda que não com este termo, voltadas para docentes, especialmente no campo das artes visuais. Parece-se lógico que pensar qualidade de ensino passa, no mínimo, por entender como as/os profissionais possam se manter felizes, satisfeitos/as, vendo sentido em suas ações, com vontade de buscar novos caminhos em suas práticas, por mais que desafios sempre existam. Mas estamos em um período em que essa categoria não tem sido valorizada nem pelo poder público nem pela sociedade. Por isso não me surpreenda que todas/os colaboradoras/es da pesquisa tenham suas próprias estratégias para se manter bem no contexto do trabalho, e que, mesmo assim, às vezes precisem se afastar ou desacelerar para cuidar da própria saúde, tanto física quanto mental.

Algo interessante que minha orientadora disse algumas vezes durante reuniões de orientação foi que se sentir bem e saudável no trabalho, sentir prazer com sua função “não era para ser um esforço”. De fato, não deveria ser. Mesmo porque, sabendo que é uma profissão desafiadora e com pouco status na sociedade, ainda assim a escolhemos. Algo em nós nos levou até ali e, como visto nas cartas, as motivações são repletas de momentos significativos, referências de pessoas importantes ou desejo de promover uma

transformação positiva. Ainda assim, acabamos precisando encontrar ou desenvolver estratégias para nos manter bem e saudáveis em nossos trabalhos.

Ao buscar pessoas que pudessem participar como colaboradoras/es da pesquisa, como comentado anteriormente, entrei em contato com alguns/as colegas da época da graduação que sabia haviam entrado para a carreira docente, e as duas primeiras pessoas com quem falei me disseram que estavam afastadas da sala de aula, uma cuidando de sua saúde, e outra tendo saído definitivamente da profissão por conta do elevado grau de sofrimento e de violências que encontrava no espaço da escola. As outras pessoas com quem falei estavam atuando, e várias delas acabaram se tornando as/os colaboradoras/es da pesquisa. As cartas revelaram que todas essas pessoas, mesmo tendo algumas delas se afastado do trabalho por algum período para cuidar de si, ou tendo considerado mudar de área em algum ponto, encontravam fatores de satisfação, motivação, se identificavam com a prática docente e tinham suas próprias estratégias de sobrevivência. Esses dois aspectos - a presença do Eros pedagógico em alguma medida na prática docente de professores e professoras de artes que seguem atuando e o afastamento da sala de aula por parte de professores e professoras que experimentavam um sofrimento muito grande no trabalho - sugerem que essa seja a principal estratégia de sobrevivência para professores/as de artes visuais no ensino formal: manter-se em contato com o eros pedagógico. Mesmo porque todas as estratégias encontradas pelos/as professores/as de artes visuais que colaboraram com a pesquisa, assim como aquelas que descobri em minha atuação, de uma forma ou de outra, se conectam com o eros pedagógico, o que reforça a ideia de que essa possa ser uma importante chave para pensar a atuação de docentes de artes visuais e potencialmente de outras áreas.

Outra coisa que se sobressai nos relatos é a falta de espaços propícios para o diálogo entre docentes de artes visuais e, ao mesmo, a necessidade que sentem dessa troca. Por sermos de uma área tão específica no espaço da escola, podemos sentir-nos isolados/as e mesmo sem muitas ideias de como atuar em relação às questões de nossa área. Espaços de diálogo, preferencialmente mais duradouros, podem contribuir na manutenção do eros pedagógico e no desenvolvimento das próprias práticas docentes em artes visuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, R. & Dimenstein, G. (2003). *Fomos maus alunos*. Campinas: Papirus.
- Amorin, F, e Oliveira, M. (2020, 8 de agosto). STF decide que lei inspirada no “Escola Sem Partido” é inconstitucional. Uol. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/08/21/stf-tem-maioria-contra-lei-de-alagoas-inspirada-no-escola-sem-partido.htm>
- Andrade, P. S. e Cardoso, T. A. de O. (2012). Prazer e dor na docência: Revisão bibliográfica sobre a síndrome de Burnout. *Revista Saúde Soc. São Paulo*: 21(1), 129 -140. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v21n1/13.pdf>
- Assembleia Geral da ONU. (1948). "Declaração Universal dos Direitos Humanos" (217 [III] A). Paris. Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf
- Assis, C. Pacheco, V. (2017). Representações e vivências da docência em professores do Ensino Superior de uma faculdade privada de Cacoal – RO. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(1), 37-53. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaae.v12.n1.7597>
- Atkinson, D. (2018). *Art, disobedience and ethics: the adventure of pedagogy*. Londres: Palgravre Macmillan.
- Barbosa, A. M. (2005). Pesquisas em arte-educação: Recorte sociopolítico. *Revista Educação e Realidade*. 30(2), 291-301. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12478/7395>
- Barbosa, A. M. (2011). *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Barros, L.; Machado, R; Biasuz, M. (2014). A questão da afetividade nos cursos de licenciatura em artes visuais a distância. In *Anpap [anais]* Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2014/ANAIS/simposios/simposio03/Luciana%20Silva%20Aguiar%20Mendes%20Barros;%20Rosifrance%20Candeira%20Machado;%20Maria%20Cristina%20Villanova%20Biasuz.pdf>
- Barros, D., Pequeno, S. e Pederiva, P. (2019). A constituição humana como processo educativo indissociado da vida organizada na cultura. In D. Barros, S. Pequeno e P. Pederiva. *Educação na tradição oral de matriz africana: a constituição humana pela transmissão oral de saberes tradicionais – um estudo histórico-cultural*. (pp. 73-89) Curitiba: Appris.
- Bedinelli, T. (2015, 11 de junho). Católicos e evangélicos em cruzada contra a palavra gênero na educação: grupos religiosos fazem ofensiva para evitar que a palavra entre nos Planos de Educação. El País. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/06/11/politica/1434059650_940148.html
- Brasil (1988). *Constituição Federal de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Broekema, H. (2014). *Inanna, lady of heaven and earth: history of a sumerian goddess*. Leewarden, Países Baixos: Elikser.
- Burch, K. (2000). *Eros as the educacional principle of democracy*. Nova Iorque: Peter Lang.

- Caetano, V. N. e Silva, L. T. (2017). Humanização e desumanização na escola: de volta às lições complexas de Freire. *E-Mosaicos* 6(13), 38-54. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/31055>
- Calame, C. (2013) O Eros dos poetas mélicos. In C. Calame. *Eros na Grécia antiga*. (1ªEd. pp. 4-31). São Paulo: Perspectiva.
- Carlotta, M. S. (2011). Síndrome de Burnout em professores: prevalência e fatores associados. In *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27 (4), 403-410. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722011000400003
- Castro, R. (2015). Afetos e visualidades: o encontro dos corpos na educação em artes visuais. *Anais do 24º Encontro da ANPAP*. Pp 4097-4111. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s12/rosana_de_castro.pdf
- Castro-Gomez, S. (2005). Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In E. Lander (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, pp. 80-87.
- Castro-Gomez, S. (2007). Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In S. Castro Gomes e R. Grosfoguel (ed.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del hombre editores. Pp. 77 – 91.
- Catela, H. (2011) Comunidades de Aprendizagem: em torno de um conceito. In *Revista de Educação*, Vol. XVIII, no 2. P.31-45. Disponível em: http://revista.educ.ie.ulisboa.pt/arquivo/vol_XVIII_2/artigo2.pdf
- Cortez, P. et. al. (2017). A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. *Cad. Saúde Colet.*, 25 (1): 113-122. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cadsc/v25n1/1414-462X-cadsc-1414-462X201700010001.pdf>
- Davoglio, T. R., Spagnolo, C. e Dos Santos, B. S. (2018) Motivação para a permanência na profissão: a visão dos docentes universitários. In *Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo. 21(2), 175-182. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n2/2175-3539-pee-21-02-00175.pdf>
- Dejours, C. (2012). Psicodinâmica do trabalho e teoria da sedução. (G. Neto, trad.) In *Psicologia em estudo* 7(3): 363-371. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2871/287126284002.pdf>
- Dewey, J. (1976). *Experiência e educação*. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. Nova Iorque: Free Press.
- Dias, B. (2013). A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução. In B. Dias e R. Irwin (org.) *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*. Santa Maria, editora UFSM.
- Diehl, L. E Marin, A. (2016). Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. In *Estudos interdisciplinares em Psicologia*. 7(2), 64-85. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/eip/v7n2/a05.pdf>
- Distrito Federal, Secretaria de Estado de Educação. (2018). *Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental. Anos iniciais – anos finais*. (2ª Ed.) Brasília.

- Dozol, M. S. (2007). A Face Pedagógica de Eros. In *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 33(2), 311-322. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a09v33n2.pdf>
- Eisner, E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? In *Currículo sem fronteiras*. 8(12), 5-17. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2008/vol8/no2/1.pdf>
- Emmelhainz, I. (2016). *La tiranía del sentido común: la reconversión neoliberal de México*. Cidade do México: Paradiso editores.
- Filho, A.; Bulcão, H. e Batista, L. (2019). O espaço na/da Arte e na/da Educação como (Re)Existência. *Educação e Realidade* 44(3), 1-15. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/84913>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. 27ª Ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. 44ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Garcia-Roza, L. A. (2008). *Introdução à metapsicologia freudiana*. Vol. 3. Rio de Janeiro: Editora Jorge zahar.
- Garrison, J. (1994). Dewey, Eros and Education. In *Education and Culture*: 11(2), 1995-1999. Disponível em: <https://docs.lib.purdue.edu/eandc/vol11/iss2/art2>
- Garrison, J. (2010). *Dewey and Eros: wisdom and desire in the art of teaching*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Greiner, C. (2005). *O corpo: pistas para estudos indisciplinados*. São Paulo: Annablume.
- Guarienti, R. B. de O. (2017) Cartografias das paixões escolares: Em busca do eros perdido. In *Faculdade de Educação Unicamp. Fermentário*. 11(2), 77-88. Disponível em: <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/290>
- Guimarães, M. (2015). Bordadura como linguagem de experiências, afeto, vínculo e liberdade. In [Anais] ANPAP. *Compartilhamentos na arte: redes e conexões*. Santa Maria, RS.
- Han, B. (2017). *Agonia do Eros*. Petrópolis: Vozes.
- Helguera, P. (2005). *Manual del estilo del arte contemporáneo*. Cidade do México: Tumbona.
- Hernandez, F. (2013). A pesquisa baseada em artes: Propostas para pensar a pesquisa baseada em artes. (T. Fernandez, trad.) In B. Dias e R. Irwin (org.) *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*. Santa Maria, editora UFSM.
- Herrera, Y. (2013). Los Docentes, su Palabra y el Eros Pedagógico que Los Habita. In *Investigación y Postgrado*, 28(2), 103-124. Disponível em: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/2566/1305>
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Nova Iorque: Routledge.
- Inep (2018). *Relatório Nacional: Pesquisa Internacional Sobre Ensino e Aprendizagem – Talis 2018: primeira parte*. Brasília: Inep. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/resultados/2018/relatorio_nacional_talis2018.pdf
- Irwin, R. (2013) *A/r/tografia*. (B. Dias, trad.) In B. Dias e R. Irwin (org.) *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*. Santa Maria, editora UFSM.

- Irwin, R. e Springgay, S. (2013). *A/r/tografia como forma de pesquisa baseada na prática*. (T. Fernandez, trad.) In B. Dias e R. Irwin (org.) *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*. Santa Maria, editora UFSM.
- Kastrup, V. (2001). *Aprendizagem, arte e invenção*. In *Psicologia em Estudo*. 6 (1), 17-27. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a03.pdf>
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394/1996. (2017). Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf
- Lima, L. (2020, 10 de julho) *Novo ministro da educação: para aprender criança deve “sentir dor”*. Vídeo. Metrôpolis. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/politica-brasil/novo-ministro-da-educacao-para-aprender-crianca-deve-sentir-dor-video>
- Lorde, A. (2009). *Os usos do erótico: o erótico como poder*. (T. Nascimento, Trad.) In *Textos escolhidos de Audre Lorde. Herética Difusão Lesbofeminista*. Disponível em: <https://apoiamutua.milharal.org/files/2014/01/AUDRE-LORDE-leitura.pdf>
- Louro, G. (2004). *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Maturana, H. (1998). *Emoções e linguagem em educação e política*. (J. Fortes, trad.) Belo Horizonte: UFMG.
- Mayer, V. (2012). *Cognição ampliada e aprendizagem inventiva: entrelaçamentos entre emoção e aprendizagem*. *Signo* 37 (62), 161-171. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/2840/1951>
- McNiff, S. (2007). *Art-based research*. In Knowles, J. e Cole, A. (2007) *Handbook of the artes in qualitative research: perspectives, methodologies, exemples and issues*. Thousand Oaks: Sage Publications. pp. 19-40.
- Miguel, L. (2016). *Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro*. *Revista Direito e Práxis*, 7(15), 590-621. Rio de Janeiro: UERJ. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/dep.2016.25163>
- Ministério da Educação. (2014). *Planejando a próxima década: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf
- Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Curricular Comum: Educação é a base*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- Ministério da Educação (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/biblioteca-de-apoio/pcn-ensino-fundamental-6-ao-9-ano/>
- Ministério da Educação (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>

- Miskolci, R. e Campana, M. (2017). “ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Revista Sociedade e Estado*. 32 (3), 725-747. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v32n3/0102-6992-se-32-03-725.pdf>
- Montenegro, M. A. (2014). *Eros e Philia* na filosofia platônica. *Archai* 13, 121-129. Disponível em: https://digitalis.uc.pt/pt-pt/artigo/eros_e_philia_na_filosofia_plat%C3%B4nica
- Nascimento, C. (2020). *Fake news*, mentira organizada e educação: uma reflexão a partir do pensamento de Hannah Arendt. *Revista Docência e Cibercultura* 4(1), 243-263. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/47553/33294>
- Nogueira, S. e Guzzo, R. (2017). Que educação das relações étnico-raciais queremos no século XXI? Uma leitura psicossocial e crítica dos processos de desumanização eurocêntrica e racista. *Revista da ABPN* 9(22), 409-431. Disponível em: http://www.gep-ipsi.org/pluginfile.php/40/mod_page/content/8/QUEEDU1.pdf
- Quijano, A. (1992) Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*. (13) 29, 11-20. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>
- Penteado, R.; Neto, S. (2019). Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. In *Saúde Soc. São Paulo*. 28 (1), 135-153. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902019000100010
- Pereira, C. (2014) Cartografias afetivas: proposições do professor-artista-artógrafo-etc.. *Ra'ê ga: o espaço geográfico em análise*. 30, 106-130. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/36087/22265>
- Pinoli, E; Pinto e Silva, E. e Heloani, J. R. M. (2015). Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. *Cad. Cedes, Campinas*, 35 (97), 589-607. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00589.pdf>
- Platão (2012). *O Banquete*. São Paulo: EDIPRO.
- Portal G1 (2020, 6 de outubro). Brasil tem média móvel de mortes por Covid abaixo de 700 há duas semanas; casos se aproximam de 5 milhões. Portal G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/10/06/casos-e-mortes-por-coronavirus-no-brasil-em-6-de-outubro-segundo-consorcio-de-veiculos-de-imprensa.ghtml>
- Prata, P. (2019, 6 de junho). Abraham Weintraub: as polêmicas do ministro da educação. O Estado de São Paulo. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,abraham-weintraub-as-polemicas-do-ministro-da-educacao,70002857628>
- Reis, T., Eggert, E. (2017). Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. *Educação e Realidade* 38(138), 9-26. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n138/1678-4626-es-38-138-00009.pdf>
- Robinson, K. [TED]. (2007, jan 7). Do schools kill creativity? / Sir Ken Robinson. [vídeo] disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iG9CE55wbtY>
- Rosa, A. N; De Oliveira, M. O. (2010). Possíveis que se anunciam: Afetos entre narrativas fílmicas e formação inicial de professores. In [anais] ANPAP. Entre territórios. Cachoeira, Bahia, pp. 1902-1915. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/aline_nunes_da_rosa.pdf

- Rose, G. (2007). Researching visual materials: towards a critical visual methodology. In G. Rose. *Visual Methodologies: an introduction to the interpretation of visual materials*. (pp. 1 -27) Londres, Inglaterra: Sage Publications.
- Ruza, F.; Silva, E. (2016). As transformações produtivas na pós-graduação: o prazer no trabalho docente está suspenso? *Revista Subjetividades*, Fortaleza, 16(1): 91-10. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rs/v16n1/08.pdf>
- Scott, J. (1995). “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 20, nº 2. pp. 71-99. Disponível em: https://archive.org/details/scott_gender/mode/2up
- Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal [SEEDF] (2018). *Currículo em movimento da Educação Básica*. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>
- Silva, E. (2015). Adoecimento e Sofrimento de professores universitários: dimensões afetivas e ético-políticas. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 17(1), 61-71. Disponível em <http://dx.doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v17n1p61-71>.
- Sousa, C.; Bueno, N.; Da Silva, A. (2016). Prazer e sofrimento no trabalho docente em uma escola pública. *Revista Diálogos Interdisciplinares* 5(2), 102-127. Disponível em: <https://revistas.brazcubas.br/index.php/dialogos/article/view/156/236>
- Souza, K., et. al. (2017). A nova organização do trabalho na universidade pública: consequências coletivas da precarização na saúde dos docentes. *Ciência e saúde coletiva*, 22(11) 3367-3676. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v22n11/1413-8123-csc-22-11-3667.pdf>
- Stiegler, B. (2007). *Reflexões (não) contemporâneas*. Chapecó: ed. Argos.
- _____. (2018) *Da miséria simbólica v.1. A era hiperindustrial*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Sullivan, G. (2009). *Art Practice as Research: inquiry in the visual arts*. Londres, Inglaterra: Sage Publications.
- Tauchen, G.; et. al. (2016). Gestão na docência universitária: o estress na vida dos professores iniciantes. *Revista GUAL*, 9 (4), 255-273. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2016v9n4p255/33205>
- Tervisan, R. (ed.) (2015) *Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>
- TV3 (2017, 10 de março). Eduardo Galeano, escritor. [vídeo]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AvloTkAWfmo&list=PLHF437Sz2MHqWk2d5fli m0IQCQBFgHKfg&index=2>
- TV web CLDF (2017, 25 de out.). Audiência Pública - Ideologia de Gênero na Base Nacional Comum Curricular - 25/10/2017. [vídeo] Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=7OS8_QF7HUc
- Universal College of Learning (2017). *A guide to APA referencing style: 6th edition*. Disponível em: <https://fdocuments.in/document/a-guide-to-apa-referencing-6th-edition-ucol-student-success-page-a-guide.html>
- Universidade de Aveiro (2015). *Citar e referenciar estilo bibliográfico APA 6th*. Serviço de biblioteca, informação documental e museologia.

Varkey Foundation, The. (2018). Global Teacher Status Index 2018. London: University of Sussex. Disponível em: <https://www.varkeyfoundation.org/media/4790/gts-index-9-11-2018.pdf>

Voltolini, R. (2019). Uma pedagogia esquecida do amor. In Educação Temática Digital. Campinas, SP. V.21 n. 2 abr/jun. pp. 363-381. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7116555>

ANEXO I – Transcrição da 1ª carta

Brasília, 14 de outubro de 2019

Querides,

Escrevo essa primeira carta de forma mais geral, mas responderei as próximas individualmente, assim temos um mesmo ponto de partida e percursos singulares de troca.

Começo me lembrando do que me fez querer ser professora de artes, isto é, da minha motivação inicial para assumir essa carreira. Lembro-me de que por muito tempo pensava que cursaria antropologia, mas, por razões que não estão claras para mim, optei pela licenciatura em artes plásticas. Talvez tenha sido aquela aula decepcionante sobre arte pré-colombiana que me fez ter a certeza de que eu poderia fazer melhor do que a professora tinha feito no primeiro ano do ensino médio. Nessa aula, eu, ansiosa por ver um tema sobre qual tinha muito interesse, levei um balde de água fria quando ela pediu para lermos o livro e copiar um resumo apenas. Ou, quem sabe, tenha sido por conta de algumas aulas de artes muito estimulantes que tive no terceiro ano do ensino médio, em que fizemos *ready-mades*, happenings e performances. Talvez tenha sido uma vontade de produzir coisas que eu não entendia como arte, mas que sabia que não se encaixavam em outros espaços. Ou ainda, e acredito que essa seja a principal motivação, porque eu via no ensino de artes uma possibilidade de mudar todo aquele contexto da escola que durante o ensino médio me era pavoroso. É provável que uma combinação desses fatores tenha me levado de fato a esta decisão.

De toda forma, lembro de uma animação, uma empolgação que vinha da certeza de que era possível transformar a realidade a partir dessa profissão. Entrei para a licenciatura e só depois resolvi fazer também o bacharelado, que me parecia pouco necessário. Isso quer dizer que, desde o início, quando pensei em cursar artes, já o fiz tendo em mente atuar como professora.

E você, se lembra do que te fez querer dar aulas de artes e de como se sentia em relação à perspectiva de se tornar docente ainda no início do curso? Já pensava em trabalhar como professor/a, ou essa possibilidade apareceu depois?

Um grande abraço,

Tauana

ANEXO II - Transcrição das cartas trocadas com a participante Ângela (nome fictício)

Tauana,

escrevo no dia 6 de janeiro de 2020; exatamente um mês após você escrever a carta que recebi. Não sou uma pessoa mística mas achei a coincidência engraçada e curiosa. Adorei conhecer um pouco da sua trajetória na docência; acho fascinante reconhecermos como fomos trazidas (ou levadas) até a sala de aula, seja por experiências que foram positivas ou não.

No meu caso, sinto que o percurso foi mais permeado pela falta de experiências do que qualquer outra coisa. Como me formei no ensino médio em 1999, acabei não tendo aula de artes na escola. A carga horária de "educação artística" nos meus históricos de ensino fundamental e médio era composta pela carga horária de desenho geométrico e matemática. Acredita? Ademais, eu morava em uma cidade no interior do Rio de Janeiro, de tradição canavieira, onde arte, cultura e afins não eram preocupações prioritárias na vida das pessoas.

Foi somente a partir de 2002, morando no Rio, que descobri a Escola de Belas artes da UFRJ e ingressei no curso de licenciatura em artes plásticas. A ideia de ser professora me pareceu sempre muito desafiadora. Essa jornada foi interrompida em 2006 por uma gravidez e retomada em 2009 aqui em Brasília, na UnB.

Em 2009 (ainda no 1º. semestre na UnB) fui lecionar em uma escola de Educação infantil na asa norte e desde então não parei de dar aulas. Já atuei em todos os segmentos da educação básica. Cursar a licenciatura e trabalhar como professora durante o curso inteiro foi muito importante para a minha formação, porque foi no contato com as escolas, com os estudantes e com outros professores e professoras que fui compondo o meu jeito de estar nesse lugar.

Bom, fico por aqui. Peço desculpas pela letra, pela bagunça, pelos rabiscos e correções; acho difícil escrever à mão. A falta de hábito me tornou uma pessoa semi-legível (risos...), mas fico feliz por estar podendo colaborar com sua pesquisa e exercitando a escrita.

um forte abraço,

Ângela

(6.1.20)

Brasília, 03 de fevereiro de 2020.

Cara Ângela,

Sua carta foi a primeira que recebi. Então, sinto que ela inaugura essa etapa da pesquisa, o que me alegra muito! Adorei conhecer um pouco da sua história como professora, que é uma questão que também me interessa bastante.

Não se preocupe com a letra: além de a sua ser bastante legível (e a minha também estar bem destreinada), gosto de perceber na escrita a marca da pessoa que a produz. Acredito que a escrita à mão informa mais e traz mais afeto para o diálogo a distância do que os meios digitais. Apesar da praticidade das tecnologias de comunicação contemporâneas, às vezes, prefiro as coisas lentas, com uma presentidade manifestada seja em objeto, como a carta, seja na presença física da conversa ao vivo.

De toda forma, achei curioso que, lendo seu relato, me lembrei que, na oitava série do Ensino Fundamental (atual nono ano), eu também tive aulas de desenho geométrico no lugar de artes. Até agora não tinha me atentado para isso, mas realmente era assim em uma escola bem conteudista em que passei apenas um ano. Eu adorava a aula de desenho geométrico, mas não tem como achar que ela possa ser equivalente a uma aula de artes. São dois universos distintos que podem se encontrar em alguns pontos.

Imagino que seu início em sala de aula, ao mesmo tempo em que estudava, deva ter sido bastante desafiador. Lembro que comecei com um misto de insegurança e animação que persistiu nos primeiros anos. Depois, a insegurança foi diminuindo, e a animação era reacendida cada vez que havia um novo desafio, como uma escola diferente, turmas de outras idades ou outra modalidade de ensino. Mesmo assim, percebi um desgaste crescente junto com aumento de estresse e a diminuição daquela animação que estou lutando para manter. Cheguei, inclusive, a precisar afastar-me da sala de aula por alguns meses no ano passado. Isso já aconteceu contigo? Talvez seja por isso que estou fazendo essa pesquisa, para reencontrar o sentido e o prazer que eu sentia trabalhando como professora de artes. Você sente alguma diferença em relação à forma como se sentia com o trabalho quando começou e agora? Se sim, o que mudou? O que te motiva a continuar atuando como professora de artes?

Brasília 28 de fevereiro de 2020 (!!!)

Tauana

penso que a docência nunca foi uma atividade tão difícil como tem sido agora; pelo menos não no mundo como a gente conhece (...). Compartilho contigo as mesmas angústias e o mesmo cansaço, mas acho que o que me anima e fortalece (ainda) são os afetos trocados, os vínculos, as pessoas que compõem as escolas e os processos pedagógicos. De alguma maneira os estudantes e seus lampejos "mágicos" me surpreendem positivamente. Talvez por isso seja tão importante que reflitamos sobre nossas práticas, que as compartilhemos com outros colegas professores e professoras, que não fiquemos isolados em nossos espaços individuais. Vamos sofrer juntos (rs...); mas não só. Acho de dividir também nos ajuda a amadurecer, aprender o que funciona, o que tende a dar errado, a reconhecer cada turma como uma força específica, com características particulares e "irrepetíveis".

Atualmente estou trabalhando na escola parque XXXXX e gostando bastante. Tenho me voltado muito para essa faixa etária e inclusive penso em tentar uma vaga em atividades no próximo concurso. Acho que preciso de mais tempo com os mesmos estudantes para consolidar processos de educação em visualidades mais amarrados, coesos, passíveis de observação. Esse pode ser um caminho; experimentar. Procuo não me esquecer de que a docência é um trabalho, e sendo um trabalho na sociedade capitalista ainda que num país periférico, é preciso identificar suas precariedades e potencialidades e tentar não se misturar completamente. Não "simbiotizar".

Por fim, respondendo a última pergunta de sua carta e retomando o início da minha; acho que o que sempre me motivou e me motiva na atuação como professora de artes visuais são as pessoas, as gentes; a potência do encontro entre pessoas. E acho que isso se estende à tudo no mundo para mim. Estar junto; aprender junto, ensinar junto.

um grande abraço

Ângela

Obs: Imagem de um canto de estudos com escrivantina e algumas imagens coladas na parede. Próximo à fotografia se lê: “essa foto é da mesa onde trabalho, planejo, escrevo, penso, me angustio, crio esperanças (...)”

Uma seta aponta para as imagens na parede e a conecta com o seguinte texto: “aqui há um quadrinho com duas fotos tiradas quando eu estava na escola, na alfabetização e na 6ª. série. :)”

Brasília, 29 de maio de 2020.

Oi Ângela,

Espero que esteja tudo bem contigo. Esse período de pandemia e isolamento social tem sido bastante difícil, não é? Inclusive peço desculpas pela demora em lhe escrever de volta, mas realmente precisei de um tempo para me ajustar a esse momento.

Fiquei muito feliz com sua última carta! Também sinto que essa troca de experiências entre professoras/es é importante, e as cartas têm tido esse efeito para mim. Também adorei ver o seu cantinho de produção/pensamento/reflexão e de saber que você está na escola porque XXXXX! Eu trabalhei lá em 2017, com o grupo 3, sabia? Foi uma experiência muito rica e espero que você tenha momentos muito felizes lá!

Realmente essa questão do tempo limitado que passamos com as turmas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio deixa mais difícil conectar-se com as/os alunas/os e realizar projetos mais significativos, não é? Tenho também refletido sobre essa questão e sempre me parece que as soluções possíveis (no caso das crianças mais velhas e adolescentes) se encontram mais em um âmbito institucional e/ou legal. Então acho que eu adicionaria aos aspectos difíceis do trabalho uma certa sensação de impotência frente a alguns aspectos que poderiam melhorar, mas que dependem de ações "de cima", dentre os quais o pouco tempo que temos com cada turma. Digo isso em sentido mais amplo, porque individualmente a sua solução de ir trabalhar com os pequenos é ótima.

Assim como você falou, acredito que é importante reconhecer e compartilhar os diversos desafios e potencialidades de nosso trabalho. E percebo que o lugar do encontro e da troca parece ser o aspecto mais forte em termos de motivação e sentido para você. Isso me leva ao conceito de comunidade, que apareceu diversas vezes em minhas leituras. Gosto muito da compreensão de bell hooks da Comunidade como um espaço em que todas as pessoas sentem que têm voz e são vistas além de compartilharem um objetivo em comum. Tenho muita dificuldade em promover esse senso de comunidade em sala de aula mesmo tendo esse desejo. No entanto, na universidade, em disciplinas nas quais havia espaço para partilhas mais íntimas e pessoais juntamente com as análises dos textos, senti que nos tornávamos uma comunidade (Talvez aqui o tempo seja um fator importante também). Você já sentiu esse senso de comunidade com suas turmas ou com colegas? Outra coisa que queria te perguntar é o seguinte: Como seria para você o espaço ideal (físico, organizacional, ou em qualquer outro aspecto que faça sentido para você) para dar aulas de artes visuais ou de visualidades?

Grande abraço!

Tauana

ANEXO III - Transcrição das cartas trocadas com Bárbara (nome fictício)

Brasília, 3 de fevereiro de 2020

Olá, Tauana!

Sinto-me muito feliz em participar de uma pesquisa tão linda e importante. Espero que minhas palavras contribuam para seu trabalho e me coloco à disposição para o que você precisar.

A partir das questões que você apontou na primeira carta, minha propensão à docência vem de muito cedo. Sabe aquela pergunta "o que você vai ser quando crescer?", pois minha resposta era PROFESSORA! Provavelmente isso me veio de um convívio intenso com cotidiano escolar, pois minha mãe era professora (orgulhosa do ofício) na mesma escola em que eu estudava no ensino fundamental, sendo aquele um espaço que nos acolhia para além do horário da aula, quando, junta a meus irmãos e filhos de outras professoras, explorávamos cada canto daquele imenso mundo, enquanto nossas mães estavam em reunião ou em algum outro trabalho por ali. Talvez seja esse um dos motivos de eu sempre querer transformar a escola num lugar em que se goste de estar, refletindo muito na concepção de educação que temos...

Quando era adolescente gostava muito de fazer artesanato, fazer o que dava com o material que tinha, até cheguei a vender por um tempo, mas não deu muito certo, pois eu não sabia cobrar. Também tinha lá em casa umas publicações com imagens de obras de museus pelo mundo (meu pai ganhara) que eu adorava observar, até que (só) ensino médio comecei a descobrir que eram obras de artistas importantes. Ao mesmo tempo que me senti mais próxima desse mundo da arte, fiquei pensando por quê eu não tinha aprendido isso antes. Esses pequenos despertares me levaram a olhar com interesse para a formação artística, ainda mais com as possibilidades pedagógicas do curso de licenciatura em educação artística.

Sobre a docência em si, parece que sempre tive essa certeza para minha vida profissional. Apesar de todo o desencorajamento, de todas as dificuldades em ser professora, perceber que podemos ser aqueles que abrem os horizontes e que podem transformar a sociedade pela educação é encantador. Acredito numa educação que nos liberte de amarras preconceituosas, que restabeleça reflexão sobre a vida como um todo, no contexto de educação integral que vá além da fragmentação conteudista.

Abraços,
Bárbara

Brasília, 24 de fevereiro de 2020.

Cara Bárbara,

Agradeço por compartilhar seu relato comigo! Foi muito bom ler sobre um percurso que parece tão leve e comprometido ao mesmo tempo. Embora meus pais não fossem professores, eles tinham reuniões do estudo de XXXXX, que é uma espécie de filosofia, no mesmo colégio onde eu estudava quando criança. Então, também tenho memórias muito felizes de brincadeiras e explorações da escola nesses momentos. Eu gostava muito da escola na infância, mas isso foi mudando conforme fui avançando nas series. Não havia pensado nisso, mas é possível que essas memórias façam parte da vontade que compartilho com você de querer deixar a escolar um lugar mais agradável e interessante para meus alunos e alunas.

Você comentou também que a percepção de pode fazer uma diferença positiva na sociedade é maior que desencorajamentos e dificuldades. Na minha experiência, as vezes, essa percepção do potencial transformador da educação fica pequenininha, e as dificuldades crescem até gerar sofrimento. Inclusive, já precisei ficar um tempo afastada para me cuidar, porque não estava conseguindo entrar em sala. Já aconteceu algo assim contigo? Você sente alguma diferença em relação à forma como se sentia com o trabalho quando começou e agora? Se sim, o que mudou? O que mais, além da possibilidade de transformação da sociedade e abertura de horizontes, te motiva a continuar atuando como professora de artes?

Abraço,
Tauana

Brasília 24 de março de 2020.

Olá Tauana!

Demorei para responder pois, apesar do tempo por estar em casa nos últimos dias devido à pandemia, tem sido tempos difíceis para pensar sobre a normalidade da vida, não é?

Mas agora consegui parar e olhar para minha atuação docente em relação aos questionamentos que você fez na última carta.

Muitas vezes já me indaguei se meu trabalho na escola, atingindo tão poucas pessoas por ser uma escola pequena (7 turmas), seria suficiente para satisfazer minha necessidade de atuar na transformação social, a começar pela transformação da própria educação e da arte nesse contexto. Assim, um dos motivos de fazer mestrado em arte foi para começar a viabilizar uma atuação mais ampla, pensando na formação de professores, principalmente nos que atuam na educação infantil e séries iniciais pois vejo na prática muitos "estragos" que a falta de preparo em relação à arte causam. Mas como tinha uma necessidade latente de pensar sobre minha própria produção artística (que vejo muito ligada à docência), acabei optando pela linha de poéticas contemporâneas. Enquanto cursava, percebi o quanto a universidade está distante da escola, o quanto os "artistas" não se preocupam muito com a educação em arte e de um modo geral se pensa e fala a partir de um mundo ideal, sem conhecer a realidade do cotidiano escolar, do dia a dia docente... Isso me fez perceber que meu papel na sala de aula tem um potencial que pode alcançar o que desejo ainda que num ambiente reduzido, pois, ao não me afastar dos alunos, consigo estar atualizada das demandas que surgem de imediato, analisando os processos educativos a partir da própria prática. (Aqui vejo o grande valor de sua pesquisa, ao se aproximar da realidade docente, ao ouvir nossas vozes vindas lá do fundo da sala de aula, atravessadas por todo o barulho, emoções conflitantes, desejos utópicos...)

Então, reconheço hoje que sou feliz na escola, que é lá que eu quero estar (sem descartar possibilidades de estudo e formação). Ainda assim, a necessidade de compartilhamento é enorme, o que resultou, em 2017, no curso de formação para professores de arte na EAPE* para trocarmos experiências e percepções, o que nos uniu e deu fôlego a nossas práticas.

Mas, respondendo melhora sua pergunta, eu já cheguei a querer ficar longe da sala de aula, sim. No início de 2018 eu estava muito incomodada com o barulho em aula e as dificuldades de comunicação, percebendo pouco proveito no meu esforço e dedicação em preparar aulas com muito empenho em fazer o melhor possível no planejamento de atividades diversificadas e coerentes com a realidade o ensino contemporâneo da arte.

Por isso, fui em busca da “aptidão” para trabalhar com EAD, pois tenho formação e experiência para esta modalidade. Só não fui adiante após conseguir a certificação da aptidão pois as carências para EAD são só de 40h e eu tenho 20h e não pretendo ampliar por enquanto, pois tenho um filho pequeno.

Hoje entendo o que faz com que os alunos não respondam a nossas expectativas de ensino pois, como até falo para eles, com a falta de estrutura que temos (sala pequena para o grande número de alunos, pouca ventilação, que sequer dá para ver o lado de fora), conteúdos e práticas dissociados da realidade e interesse dos alunos, é muito difícil mostrar algum entusiasmo em "aprender". Então, meu foco é pensar numa escola que questione o que é conteúdo, que reveja as formas de ensino-aprendizagem, que esteja engajada na busca por processos educativos para uma educação plena, de verdadeiros cidadãos.

Que bom que ultimamente tenho a felicidade de trabalhar com algumas professoras que também pensam assim, o que me fortalece e ajuda a continuar acreditando no poder de uma educação libertadora, onde a arte tem papel fundamental.

Uma das coisas que mais me motiva a continuar atuando como professora de arte é a possibilidade de atuar no íntimo de cada aluno, indo além dos "conteúdos" curriculares, aproveitando a característica transdisciplinar que a arte carrega, num desenvolvimento crítico, na desconstrução de estereótipos, passando pelo movimento contagiante das práticas artísticas.

Brasília, 31 março de 2020

* a Livia deve ter lhe falado deste curso, né?

Brasília, 26 de maio de 2020.

Oi Bárbara,

Realmente tem sido um período bem difícil. Por isso, também levei mais tempo do que planejava para escrever-lhe novamente. Mas espero que esteja tudo bem contigo e com os seus.

Ler sua última carta foi um alento. Não apenas porque sinto que a pesquisa está avançando, mas principalmente por me identificar muito com o que você conta e sentir que, assim como o encontro e a troca com outros professores e professoras de artes a

fortalece e contribui para mantê-la motivada, conhecer um pouco mais de sua trajetória e ter esse espaço de troca contigo também me fortalece e motiva.

Isso me leva a pensar na ideia de comunidade, que é algo que tem aparecido com certa frequência em meus estudos. Gosto da definição de bell hooks, que fala da comunidade como um espaço em que todos/as sentem que têm voz e são ouvidos/as, além de terem algum objetivo em comum. Nas escolas pelas quais passei, não cheguei a sentir que fazia parte de uma comunidade nesse sentido. Na universidade, no entanto, vivi isso em alguns momentos, principalmente em turmas em que havia espaço para partilha de experiências pessoais, juntamente com as reflexões que os textos geravam. Parece-me que esse sentido de comunidade está ligado ao lugar de uma partilha mais íntima, que pode ocorrer quando há aceitação do outro. Imagino, pelo seu relato, que você já tenha se sentido assim em algumas escolas em relação aos/às colegas. Mas e na sala de aula? Você já sentiu ou conseguiu promover isso?

Como você disse, também observo que a universidade e a escola estão bem distantes uma da outra e que as condições da Educação Básica tornam, eu acredito, a construção desse senso de comunidade na sala de aula mais difícil. Por isso, também acho importante pensarmos nesse aspecto, o que me leva à próxima pergunta: como seria o espaço ideal, na sua perspectiva, para o ensino de artes visuais? Aqui vou pedir para você se sentir livre para imaginar como seria esse espaço, tanto fisicamente quanto em termos de organização ou em qualquer outro aspecto que lhe surgir.

Um grande abraço!

Tauana

* * *

ANEXO IV - Transcrição das cartas trocadas com Gustavo (Nome fictício)

Anápolis, 26 de dezembro de 2019.

Querida Tauana,

Fiquei lisonjeado ao ser convidado a participar da sua pesquisa e achei incrível a forma que utilizou para fazer isso de forma a resgatar uma maneira de comunicação que nos remete ao tempo e a espera: a carta. Tão esquecida nos tempos atuais como eram esquecidas as aulas de artes em minha época de formação básica. Fiquei impressionado com seus relatos referente às aulas de artes principalmente no ensino médio.

Sempre fui fascinado pelas artes, seja teatro, dança, música ou visuais, mas sou oriundo do interior de Goiás, nascido na década de 1970 de família pobre e nossas únicas fontes de informação eram o rádio, a TV preto e branco de segunda mão e a escola. Ainda na tenra infância lembro-me de tardes bucólicas em que ficava sozinho em casa e colocava o rádio “a pilha” para funcionar escondido em um programa que tocava música clássica, blues e Jazz: só eu gostava de ouvir aquilo e para fazê-lo tinha que estar só, pois era o mais novo da família e meus desejos pouco eram reconhecidos. Ao mesmo tempo que ouvia o programa eu teimava em fazer minhas garatujas como desenho, misturava alimentos com cola para criar tintas, rodopiava e interpretava as músicas que ouvia e imaginava que quando fosse pra escola iria fazer coisas do tipo; que nada tamanha a frustração ao pegar o desenho mimeografado pronto que a professora impunha e até indicava "obrigava" a pintar cada parte do desenho da cor que ela queria, mas de um jeitinho que acredito eu também que ela era comandada a fazer de tal modo. Era fascinado pelo carinho daquela professora e ainda que com métodos tradicionais me despertou aos 7 anos de idade que eu queria ser como ela.

O tempo foi passando durante toda minha vida escolar as artes deixadas de lado pelos currículos engessados e estas aulas eram substituídas por aulas de geometria ou de algum artesanato sem sentido e ao chegar à 7ª. série (atual 8º. ano) encontrei novamente a professora que me alfabetizou sendo que esta agora era a professora de Matemática, à essa altura a criança artista já estava adormecida pelos longos anos de falta de contato com as artes, mas o afeto pela professora querida era tão grande que ali decidi, serei professor de matemática, o que pesou nessa decisão: o afeto sentido pela professora, o

curso que era disponível onde eu morava e os poucos recursos familiares, afinal se eu quisesse estudar isso seria por minha própria conta. Ao mesmo tempo continuava as aulas enfadonhas de artes, não era nada daquilo que queria. Até chegar ao ensino médio onde tive aula de "Educação Artística" apenas no 1º. ano, onde professores que não eram da área completavam suas cargas horárias com aulas de Artes. Me lembro de responder um questionário ridículo diferenciando escultor clássicos em " pedestre, sedestre e equestre", achei tão idiota à época que nunca esqueci.

Então tornei-me primeiramente professor de matemática pelo afeto à professora, vim para o DF como professor de matemática no entanto a criança artista adormecida voltou a se incomodar e começou a fazer diversos cursos livres em artes até que despertou o desejo de aprofundar os conhecimentos e lá fui eu ingressei primeiro no bacharelado em Artes Plásticas, trabalhando como professor de matemática, uma loucura total; já em meados do curso eu estava dando uma aula sobre logaritmo e percebi a frustração dos alunos ao entenderem algo tão complexo, me senti frustrado pessoalmente também foi aí que decidi concluir a licenciatura em Artes para ter habilitação e trabalhar com processos criativos, assim, após 18 anos como professor de matemática hoje sou professor de Artes e trabalho com a perspectiva de desenvolver o potencial artístico do meu aluno sem estar preso a conteúdos.

Hoje me sinto realizado profissionalmente ao perceber o desenvolvimento individual dos meus alunos e sou feliz por isso.

Abraços

Gustavo

Brasília, 12 de março de 2020.

Gustavo, querido,

Agradeço muito por me ajudar na pesquisa e por compartilhar comigo um pouco da sua história. Fiquei bem impressionada com o descaso com que o ensino de artes foi tratado em seu percurso escolar, principalmente no Ensino Médio. Realmente classificar escultores em "pedestre, sedestre e equestre", como você disse, parece uma grande bobagem. Fico feliz em saber que houve um encanto pela matemática na escola (que pode ser tão desencantadora) e que as artes puderam voltar para sua vida e sua atuação

profissional após um bom tempo com a matemática. E fiquei mais feliz ainda em ver que você está satisfeito e feliz atuando como professor de artes!

Eu gosto muito da área, gosto muito da troca com os alunos e as alunas e também acho incrível vê-los/as se desenvolvendo. Porém, em alguns momentos, as dificuldades acabam pesando mais, e percebo que o sofrimento se sobrepõe ao prazer. Vi, pela sua carta, que uma de suas estratégias para lidar com as demandas do espaço escolar é se libertar do currículo e focar no desenvolvimento artístico. Você identifica outras estratégias para se manter feliz e sentindo prazer no seu trabalho? Quais são?

Outra coisa que queria perguntar é se você já sentiu um senso de comunidade na escola, seja com colegas, seja em sala de aula e, se já, como era?

Nas escolas pelas quais passei, tanto como aluna quanto como professora, não me lembro de já ter sentido que pertencia a uma comunidade, no sentido em que fala bell hooks, como um espaço em que todos/as sentem que têm voz e são ouvidos/as, além de terem algum objetivo em comum. Na universidade, vivi isso em alguns momentos, principalmente em turmas em que havia espaço para partilha de experiências pessoais, juntamente com as reflexões que os textos geravam. Parece-me que esse sentido de comunidade está ligado ao lugar de uma partilha mais íntima, que pode ocorrer quando há aceitação do outro. Você já sentiu ou conseguiu promover isso?

Grande abraço,

Tauana

* * *

ANEXO V - Transcrição das cartas trocadas com Livia (nome fictício)

Oi Tauana,

Responder à sua pergunta é muito curioso, porque de fato eu acho que sempre quis ser professora. A disciplina ou matéria foi uma coisa que se construiu com o tempo...

Venho de uma família com raízes tanto nas artes quanto na docência. Uma avó musicista, um avô professor de português, o outro marceneiro. Minha mãe tocava piano por causa da sua mãe e aprendeu com o sogro sobre a marcenaria, se tornando uma artesã incrível. Meu pai arquiteto, depois de se aposentar nesta área acabou ensinando matemática. Irmãos mais velhos trabalham com arte-educação. Enfim... o caminho cheio de influências estava garantido.

Mas entrar na faculdade foi um processo de dúvidas: música, letras (porque a língua portuguesa também é uma paixão...), teatro... E depois de me decepcionar com o curso de letras, fiz a mudança para artes cênicas. Cursei uma optativa: História do Teatro - ainda nas letras e aquilo me encantou. E estudar no IdA foi divertidíssimo. Me formei na licenciatura em Educação-Artística com habilitação em Artes Cênicas (curso que nem existe mais).

Logo em seguida entrei para secretaria de educação, trabalhei também em escolas particulares. E foi nestas escolas que me aproximei das artes visuais por causa das restrições de espaço. E teatro exige espaço! Acabei me apaixonando pelas visuais, encontrando o meu lugar na docência e um lugar de encantamento.

Um caminho cheio de idas e vindas, com possibilidades diferentes, mas vejo que sempre com a vontade de ser professora.

Um grande abraço, Livia

Brasília, 25 de maio de 2020.

Lívia, querida,

Espero que esteja bem nesse contexto tão estranho de pandemia que estamos vivendo. Peço desculpas pela demora em responder, mas precisei ajustar-me a tudo isso; então, precisei de um tempo, mas agora começo a me reorganizar.

Lendo sua carta, fiquei pensando no quanto as pessoas que nos cercam e que são importantes para nós impactam nossa percepção do mundo. Meus pais não são nem da educação nem das artes originalmente, mas minha mãe sempre foi apaixonada pelo teatro, pelas artes visuais e pelo ensino, tanto que cursou artes visuais e artes cênicas na faculdade depois de se aposentar e já trabalhou voluntariamente como alfabetizadora de adultos. E meu pai, mesmo sendo da administração, uma área aparentemente desvinculada do ensino de artes visuais, acabou se especializando em processos criativos, que tem o objetivo de encontrar soluções para empresas, mas ainda assim o aproxima do universo das artes. Não tinha pensado no quanto isso pode ter influenciado minha escolha por essa área, mas é possível que tenha sido um dos fatores.

No seu caso, em que esse impacto parece ser mais presente e que você tem parte da família como colega de profissão, como são as trocas de vocês sobre o ensino em geral e o ensino de artes? Fiquei imaginando mil conversas interessantes e acaloradas em volta de uma mesa de jantar!

Pensando sobre a transição para as artes visuais, imagino que não deva ter sido fácil. Uma coisa é aprender sobre uma área nova primeiro e depois encará-la no trabalho, mas começar já em sala de aula a abordar esse outro campo parece um baita desafio! Imagino que o encantamento pelas artes visuais deve ter sido mesmo intenso, já que você está inclusive pesquisando na linha de educação em artes visuais na pós-graduação.

Por seu relato entendo que suas grandes motivações são as referências familiares e o encantamento pela área. Também me encanta o universo de possibilidades das artes visuais e as inúmeras soluções e proposições que ela apresenta. Contudo, às vezes, as dificuldades se sobrepõem ao encantamento da área, e acabo perdendo essa dimensão do encanto. Cheguei, inclusive, a experimentar um sofrimento que me fez precisar ficar um período afastada para me tratar. Já aconteceu algo assim com você? Quais são as estratégias que você utiliza para superar ou para não se abater pelas adversidades e desafios de nosso trabalho? E você percebe uma diferença entre essa relação de prazer e/ou sofrimento com o trabalho entre o momento em que começou a trabalhar como docente de artes visuais e agora? Se sim, o que mudou?

Um grande abraço,
Tauana

Olá Tauana!

Perguntas difíceis!!! :)

Adversidade x encantamento... acho que isso é a luta diária do professor em uma cultura que valoriza qualquer coisa, menos a docência. É o tempo todo a gente levando rasteira. E estas rasteiras aparecem nas pequenas e nas grandes coisas, nas políticas governamentais, no comportamento das famílias, nos gestores das escolas, no espaço físico da escola... às vezes parece que tudo quer te dizer: "CAI FORA DESSA! NÃO VALE A PENA!"

E eu cheguei a fazer isso. Num momento de crise pessoal - divórcio e mudança de cidade - entendi que precisava fazer outra coisa. Algo que me proporcionasse, principalmente, dinheiro. Vivi por 4 anos num escritório de RH. Fiz de tudo um pouco, aprendi muito de administração, de processos empresariais e acabei também treinando equipes. De certo modo, a sala de aula estava ali. Mas o retorno financeiro nem era tão melhor... E o retorno emocional acabou sendo mínimo com aquele trabalho. Fiz amigos (queridos até hoje!) mas chegou o momento de voltar para escola.

Voltei renovada e firme de que era ali que me realizaria. Visão ampliada, passei a entender que não existe lugar perfeito. Fritei algumas vezes! De raiva! Mas na sala de aula, com a molecada, conseguia abstrair as loucuras da escola. Cheguei a ser coordenadora por 2 anos. Outra experiência interessante, mas... na boa... quem experimentou a administração privada, não aguenta as loucuras das direções escolares por muito tempo.

Conclusão daquela experiência: O MELHOR LUGAR da SEEDF é a sala de aula. Não sei exatamente como faço para resgatar o prazer, só sei que ao atravessar a porta da sala, o resto fica fora. E isso ficou ainda mais nítido quando fui para o Ensino Médio. Adoro os gigantes! É bom poder dar uma de doida, falar uns palavrões (light), entrar em projetos com os "monstrinhos", fazer arte com mais proximidade.

Acho que, além das experiências fora de sala que me abriram horizontes, o que mudou fortemente foi poder estar com os maiores. Criancinha não é a minha praia! Sou meio bruta! Amo meus monstros! (falou assim com eles... e não é problema).

Hoje, com tudo que tem estudado sobre educação, tenho cada vez mais certeza de que Aprender acontece na RELAÇÃO e que para esta relação ser boa, o professor precisa estar onde ele gosta, com o "tipo" de gente (no meu caso, adolescentes) que gosta. Tenho receio de ao retornar do afastamento, tendo perdido a minha estação, cair numa sala de 6º ano... imagina!?

Espero que tenha conseguido responder...

De fato, não sei quais as estratégias para superar... talvez seja a mudança, o ter podido experimentar lugares, coisas e pessoas diferentes até encontrar um lugar de paixão.

É isso! (acho...)

Grande abraço, Lívia.

Brasília, 14 de junho de 2020

Lívia, querida,

Realmente não é fácil. Acho que sua trajetória mostra isso muito bem, mas, ao mesmo tempo, têm outras coisas que nos atraem para a sala de aula, né? Acho essa estratégia, de identificar a faixa etária ou a modalidade de ensino que funciona melhor com a gente, essencial. Como você, eu também tenho mais facilidade com os adolescentes. Gostei de trabalhar com criança, mas acho muito mais desafiador. Agora, sextos e sétimos anos não são para mim! Então entendo perfeitamente o seu medo em relação à volta para a sala de aula. Mas torço para que você caia já no Ensino Médio novamente.

Antes de continuar, queria só lembrar que, caso as memórias suscitadas pelas perguntas tornem esse processo de troca de cartas muito difícil, não hesite em parar de participar da pesquisa. Afinal, sua saúde e bem-estar estão acima de qualquer trabalho acadêmico. Vou pedir só para me avisar se isso for necessário, tudo bem?

Acho que teve uma coisa que transpareceu no seu relato e que é bem importante, que é a liberdade de ser você mesma. Como entendi, no Ensino Médio, você fica mais à vontade também para ser do seu jeito. Essa, inclusive, é uma questão que me toca, afinal, sendo lésbica e candomblecista, já senti diversas vezes que precisava esconder aspectos

de minha identidade para ser respeitada, ou mesmo para ter meu emprego garantido. Estar agora atuando no Ensino Médio da rede pública também me dá uma maior tranquilidade nesse sentido, porque qualquer coisa posso conversar com meus alunos e meu emprego já está garantido.

Outra coisa que queria comentar contigo é que tenho pensado sobre a necessidade de criarmos redes e comunidades. Sinto que a possibilidade de trocar com pessoas que passam por questões parecidas nos fortalece, e que gerar um senso de comunidade dá mais sentido para as coisas que fazemos. Penso aqui em comunidade como fala bell hooks, como um grupo de pessoas que, além de terem um objetivo em comum, sentem que têm voz e que são ouvidas. Você já sentiu ou conseguiu promover esse senso de comunidade em sala de aula ou com os colegas? Senti isso como aluna em algumas aulas durante a graduação, mas até hoje ainda não consegui promover esse senso com minhas turmas.

Levando as coisas para o espaço da imaginação, como você acredita que seria o melhor espaço, tanto físico quanto organizacional ou em qualquer outro aspecto que faça sentido para você, para dar aulas de artes visuais?

Afetuosamente,

Tauana

Obs: fiz um desenho de um *meme* que vi outro dia. São dois quadros um acima do outro. O primeiro diz “professora em início de carreira” com uma imagem de uma moça jovem. O segundo quadro, logo abaixo, diz “professora depois de 5 anos de carreira” e mostra uma moça com rugas, meio descabelada e com fortes olheiras.

17/06/20

Olá Tauana,

O seu lembrete do *meme* da professora acabada no fim de carreira é algo que me preocupa ou incomoda. Vejo várias colegas que rezam pela aposentadoria, já piraram algumas vezes e outras que simplesmente desistiram de se importar no meio do caminho, só tocam o barco, fazem o mínimo necessário agarram-se a isso como fuga para não pirar. Meu sonho é me aposentar como uma grande amiga que sempre se empenhou até o dia que seu nome saiu no DODF como aposentada e ela nem viu. O diretor foi buscá-la em

sala de aula: "Sua doida, você está aposentada desde ontem!". Ela terminou a aula, foi p/ sala dos professores comemorou com a gente. No dia seguinte amanheceu me ligando: "O que eu faço agora?!" Mas menos de 24h depois já tinha mil coisas para curtir a aposentadoria. Eu quero ser como ela quando "crescer"!!!

Voltando...

Formar uma comunidade toma tempo e esforço. Acho que comecei um processo assim, mas aí veio mestrado... afastamento. O ensino médio estava me proporcionando começar isso. Fiz amigos entre professores e alunos. Acredito que seria importante, para estabelecer um senso real de comunidade que a coisa se prolongasse... Fora isso, acho que sempre me senti fazendo a minha parte, porém sem suporte coletivo. Espero ao retornar para sala de aula ter oportunidade de reconstruir esse espaço...

Quanto à parte física e organizacional... bem... aí a gente esbarra em muitos obstáculos... mas se é para imaginar: ESPAÇÃO! Lugar amplo! Pias, prateleiras, bancadas (móveis), chão fácil de limpar. Paredes brancas que terminariam o ano bem coloridas e ocupadas! Mas gostaria de ocupar a escola TODA! Trabalhei numa escola de tempo integral com sérias limitações nas salas pequenas, mas um diretor amorzinho que me deu "passe livre". Qualquer canto, jardim, parede, corredor podia ter arte, aula de arte. Num mundo ideal (ou nem tão ideal assim) nós professores de arte (qualquer arte teríamos espaços livres para ocupar, provocar, aparecer e celebrar as ARTES! Sala de aula é fisicamente muito limitadora. Tenho uma amiga, professora de física, que faz provas orais com os alunos, um de cada vez, no corredor. Na véspera os bichinhos faltam morrer do coração mas na hora H ela aproveita para ajudá-los a compreender o conteúdo barra pesada. Ela e um aluno sentados no corredor, bate papo sobre a física, e ali eles se apaixonam pela professora do conteúdo mais difícil do E.M.

Nesse meu mundo ideal, a sala de aula é só um pretexto, um ponto de partida, a escola, a rua, sei lá, tudo fornece espaço de aprendizagem. E para isso a direção, a organização tem que ser educadora, tem que ser amorzinho.

Acho que é isso...

(por enquanto)

Beijo grande, Lívia

Brasília, 18 de junho de 2020

Oi Lívia,

Entendo bem. Também me preocupo com essa questão da aposentadoria e da saúde mental. Se aposentar como a sua amiga parece realmente um sonho! Mas eu vou te confessar que, já tendo eu mesma dado uma pirada com apenas 7 para 8 anos de docência (o que já é mais que a moça acabada do *meme!* hehe), esse me parece um sonho difícil de se concretizar. Vejo também colegas que estão há mais tempo na profissão com essa postura de que você falou, só levando, torcendo para que a aposentadoria chegue logo, e também me entristece. Não à toa estou fazendo essa pesquisa, afinal. É o oposto de sua amiga professora de física, não é? Que experiência linda a que você descreveu! Inclusive, aproveitando, queria te pedir para lembrar de experiências significativas e **prazerosas** que você já teve na docência. Você poderia compartilhar comigo algumas delas?

Me parece, como você disse, que para criar um senso de comunidade exige tempo e esforço. Realmente temos muito pouco tempo com cada turma e isso dificulta muitas coisas... e sobre sua vaga, não se preocupe, tenho intenção de entrar para o doutorado e pedir afastamento da SEDF para isso! hehe. Além disso você pode ir parar em outra escola incrível!

Quanto à resposta do espaço ideal, concordo plenamente. Também acho a sala de aula um espaço bem limitado, e adoro, sempre que possível, explorar outros espaços da escola com os/as alunos/as. A gente vai fazendo um pouco disso, né, tentando levar eles/as para exposições, usar um pátio, um gramado, etc., mas seria realmente diferente se essa multiplicidade de espaços fosse uma premissa do ensino de artes! Quando estávamos tendo aulas presenciais, antes da quarentena, eu estava empenhada em transformar o espaço da sala de aula. Colei algumas coisas nas paredes - esquemas de cor, reproduções de obras, *memes* -: fiz um mural para compartilharem desenhos, pinturas ou qualquer outra produção que queiram mostrar, separei revistas de temas relacionados e alguns livros para que pudessem pegar quando quisessem... E tinha pedido aquele tapete de E.V.A., como um tatame, para colocar no centro da sala. A ideia era fazer um "U" com as carteiras e deixar o tapete no meio com almofadas, para que pudessem escolher onde sentar. Essas ideias e esse processo de transformação da sala estava me motivando muito. Infelizmente com a pandemia esse processo foi interrompido, mas espero poder continuar quando as coisas se normalizarem.

Vejo essa questão de uma inadequação em relação ao espaço da sala de aula tradicional como algo bem específico do ensino de artes. Você identifica outros obstáculos específicos para docentes de artes?

Beijo grande!

Tauana

Brasília (desenho do congresso nacional em vez do nome da cidade), 24/6/2020

Olá Tauana,

Desculpe a demora... li sua última carta enquanto outras coisas aconteciam em casa... me distraí... deixei para depois. Uma meleca! Mas aqui estou!

Experiências significativas e prazerosas...

Bem, tive um trabalho com fotografia em 2015, com turmas de 9º ano. A professora de Geo não sabia o que fazer como um capítulo do livro, que, para falar de desigualdade, usava o trabalho de Sebastião Salgado como inspiração. Ela pediu minha ajuda e acabou virando um grande projeto de ARTE. Como o trabalho valia para as duas disciplinas, tive alguém me ajudando a estimular a galera. Outra coisa importante foi que o celular virou ferramenta didática, então não só era permitido como estimulado seu uso. Aí, como a escola era pequena, e de tempo integral, convenci (e nem foi difícil) a direção de que os meninos e meninas ficariam livres fora de sala para fazer suas fotos. A proposição era: " meu espaço: problemas de belezas ". Depois, fora da escola, deveriam fotografar a cidade satélite onde moravam. Os trabalhos foram enviados por e-mail (tecnologia a favor da arte!) E o diretor bancou a impressão das fotos (a laser e em papel especial). Terminamos o ano com uma linda exposição!!!

Usar os espaços escolares, sem a professora colada neles, exigiu responsabilidade. Enviar o e-mail também. E, tirando aqueles que não iam se interessar por nenhuma atividade, foi um sucesso. Curti muito levar minha paixão por fotografia para sala de aula. Senti uma alegria enorme de ver a molecada empenhada. E o resultado foi de alta qualidade.

No 2º ano E.M. eles voltaram a ser meus alunos e tivemos um outro nível de relação, de exigência e outros prazeres com a arte.

Nesta experiência, eu observo como fundamentais para o sucesso dois fatores (que têm a ver com os tais obstáculos p/ a docência em arte): liberdade para usar os espaços escolares e apoio da direção e dos colegas professores de outras áreas.

Um professor sozinho é alguém que pode desenvolver um trabalho legal, mas o apoio dos outros colegas torna a relação com seu trabalho e com seus alunos mais consolidada.

Veja: os meninos faziam as fotos e iam mostrar p/ o diretor, p/ as coordenadoras, p/ a prof. de Geo. Tinham orgulho daquilo. E "corrigia" (melhora esse ângulo, buscar outra luz, etc.) e eles respondiam positivamente. Estavam soltos, mas toda a escola estava envolvida. O diretor se comprometer a abrir "revelar" e expor os resultados deixou a molecada ainda mais empenhada.

O que quero dizer é: ser prof. de mat. ou de port., ou sei lá o quê, é mais fácil, se encaixa dentro do quadrado previsto. Prof(s) de arte costumam ver seus projetos como menos importantes. Tudo é prioridade, menos arte! Mas, quando isso se inverte, o resultado é MA-RA-VI-LHO-SO!

Poderia falar sobre isso horas...

Meu tema também é o prof. de arte!

ADORO!

Mas vai ficar um livro e não uma carta... (emoji de sorriso com a língua para fora)

Beijos

Lívia

Brasília, 5 de julho de 2020.

Oi Lívia,

Agradeço muito por suas contribuições! Adorei ouvir (ler) o relato de sua experiência com a fotografia. Também é uma linguagem que adoro, e vivi experiências parecidas. Não pedi autorização da direção nenhuma das vezes que trabalhei dessa forma, mas já propus essa atividade para algumas turmas: ao falar da linguagem da fotografia pedi que os estudantes fotografassem com o celular o espaço da escola tirando fotos muito diferentes de uma mesma coisa. Assim eles precisavam encontrar ângulos inusitados e pensar a imagem de uma forma que não era convencional para eles e elas. Fiz essa atividade em três ocasiões, em três escolas diferentes. Cada vez ampliei a quantidade de desafios. O primeiro sempre era este, de fazer fotos muito diferentes da mesma coisa.

Mas também pedi que fotografassem algo que nunca viram antes no espaço da escola. É muito interessante como começam dizendo que não vão encontrar algo novo porque já estão cansados/as de ver esse espaço. Mas sempre tem algo novo, e muitas vezes as fotografias ficam incríveis. Também comecei a pedir que tornassem algo desinteressante interessante, e que fizessem uma fotografia de forma que nunca tinham pensado antes. E saía andando pela escola orientando, provocando, incentivando eles/as. Adorei as fotos, adorei o processo todas as vezes, e me pareceu que os/as estudantes também curtiram.

Essa questão do espaço é realmente importante. Só o fato de estarmos produzindo fora da sala de aula já traz uma outra energia para a experiência. Como comentei em outra carta, acho que o próprio espaço da sala de aula poderia ser mais versátil, mas vamos fazendo o que é possível com o que temos, não é mesmo?

Mais uma vez agradeço por sua participação na pesquisa. Foi um prazer e uma alegria receber as suas cartas e conhecer um pouco mais da sua história e das suas perspectivas. Que consigamos cada vez mais criar uma situação de ensino em acordo com o que a gente acredita!

Um grande abraço,
Tauana

* * *

ANEXO VI – Transcrição das cartas trocadas com Sandra (nome fictício)

25 de maio 2020

Olá, querida! Como vão as coisas?

Me desculpa demorar tanto pra responder. Acho que tudo foi se atropelando e ainda não sei como vim parar no dia de hoje kkkkk.

Na verdade acho que sei sim. Não foi fácil pensar e responder a essas perguntas. As memórias que elas trouxeram a tona mexeram muito comigo e ainda estão mexendo. Não sei se vou conseguir responder tudo mas esta é uma tentativa. Espero não ter atrasado as coisas da sua pesquisa e colaborar de alguma forma com esse trabalho tão importante. Eu cresci na casa dos patrões da minha mãe. Eu era a filha da empregada e não podia incomodar. Existia o peso de estar naquele lugar de favor e não poder atrapalhar.

Restaram pra minha e mãe e pra mim algumas atividades de sobrevivência que ainda são uma parte importante de mim. Eu lia e criava muito, brincava sozinha, desenhava, pintava, colava, construía coisas e essas eram as possibilidades de vida. Ela sempre me estimulou muito.

Ao longo da vida eu fui me interessando por muitas coisas que tem a ver com arte e criação mas nunca tinha pensado em fazer faculdade de artes ou pensado essa carreira como possibilidade, muito menos ser professora. Na época do vestibular, em 2004, eu tava (sic) costurando e naquele momento o meu sonho era fazer faculdade de moda mas não tinha grana pra pagar uma faculdade particular, então fui vendo entre as universidades públicas o que poderia fazer.

Nessa época dos vestibulares a situação estava bem difícil lá em casa e a gente não tinha grana pra pagar as inscrições. A UERJ foi a única das Universidades públicas que consegui a isenção da taxa, então resolvi que ia tentar o curso de Artes porque de acordo com as conexões que eu fiz era o mais próximo da faculdade de moda que eu chegaria naquele momento.

Eu comecei o curso tentando entender quais possibilidades de carreira poderiam existir ali pra alguém como eu. Ao longo de toda a faculdade eu trabalhei como recepcionista em uma empresa e odiava o trabalho, então um ponto fundamental era pensar o que eu ia fazer quando me formasse e a licenciatura apareceu como uma opção

realista. Abrindo aqui um parêntese, o curso de artes é extremamente elitista e eu as críticas vazias dos professores me sentiram repelir qualquer chance de pensar a carreira artística. Só hoje, 15 anos depois, eu consigo admirar as minhas produções e sentir prazer em criar. Eu peguei toda essa experiência destrutiva, digeri e cuido muito para não repetir com minhas alunas e alunos. Eu sei que o quanto isso me custou e quantos anos se passaram pra amenizar os danos na minha autoestima. É o tipo de coisa que precisa de um ponto final.

No meio desse caminho de conformação eu conheci o professor Marcos da Silva [nome fictício], que é uma pessoa muito importante na minha formação. Ele foi orientador da minha monografia, que se chamou “Grandes merda!”: A relevância do ensino de artes nas escolas públicas do Rio de Janeiro (kkkkkk) e depois me orientou no mestrado e agora no doutorado. (que loucura!)

Ele me mostrou um outro caminho para pensar e olhar a escola e foi me oferecendo repertório pra falar sobre o que me angustiava no curso e no ensino das artes ao mesmo tempo que chamava atenção pro quanto a convivência com alunas, alunos y alunes é transformadora y rica. Essa mudança de perspectiva foi fundamental pra que eu começasse a pensar em que profê eu gostaria de ser, quais seriam as minhas alianças dentro das escolas e como eu poderia ser honesta comigo e com as coisas que eu acreditava. Eu passei a enxergar a licenciatura não como o caminho do fracasso e sim de muita potência, das minhas potências.

No fim das contas também foi o encontro com outro professor que me estimulou a ser uma professora.

Um abraço apertado em você,

Sandra

Brasília, 12 de junho de 2020.

Sandra querida,

Fico muito grata por você compartilhar um pouco da sua história comigo. Nesses tempos tão estranhos, receber essas cartas da pesquisa tem sido uma alegria! Comigo as coisas vão como se poderia esperar em uma pandemia, finalizando o mestrado e

trabalhando na secretaria de educação... Então, uma tranquilidade só! Rs
E com você, como vão as coisas?

Sobre sua carta, queria começar dizendo que sei que as questões que estou propondo não são simples e que podem remexer algumas memórias difíceis. Então, por favor, se ficar muito difícil, não hesite em parar de contribuir com a pesquisa. A sua saúde e bem-estar estão acima de qualquer trabalho acadêmico, obviamente.

Como você bem disse, o curso de artes plásticas ou visuais é muito elitista mesmo. Sinto muito, inclusive, por você ter passado por situações tão difíceis na sua graduação. Espero que essa situação dos cursos esteja mudando, mas, considerando que a área vem de uma história eurocêntrica, colonial, elitista, racista e machista (onde a gente foi amarrar nosso burro, não é mesmo? heheh), imagino que ainda tenha muito chão pela frente. Algumas propostas pedagógicas ou filosóficas que tentam romper com essa história me parecem bem interessantes. Tipo "educação em cultura visual" ou "educação em visualidades" no lugar de educação em artes visuais, ou "produção sensível" no lugar de arte. Esse último é um termo do Stigler. Conhece ele? Curti bastante as coisas que já li dele.

Fiquei muito feliz que você tenha encontrado um professor que seja uma referência positiva e que tenha te inspirado a se encontrar nessa profissão. Pelo que pude conhecer de você e do seu trabalho, tenho certeza que você faz uma grande diferença para seus alunos e alunas! Também adorei saber que você reencontrou o prazer na sua produção artística, que, pelo que você descreveu, tinha um espaço tão importante na sua infância!

Essa dimensão do encontro, que você destaca em relação ao seu orientador e aos/as alunos/as, me parece extremamente importante para se manter saudável na profissão. Acho que a partilha é uma estratégia de sobrevivência mesmo! E acho que a escola é um espaço que exige algumas dessas, tanto de alunes quanto de professores/as. Você consegue pensar em mais alguma(s) estratégia(s) que utiliza para se manter bem, motivada e sentindo prazer em seu trabalho, apesar das dificuldades?

Acho que você sabe, mas recentemente precisei me afastar da sala de aula por um tempo para cuidar de minha saúde mental e acho, inclusive, que esse sofrimento seja um dos motivos de estar fazendo essa pesquisa. Assim como na sua monografia, acho que partimos de nossas experiências para pesquisar, né? E você? Já chegou a precisar se afastar da sala de aula para cuidar de sua saúde?

Um grande abraço!

Tauana

Obs: Quase fui atrás de um corretivo ou algo assim, mas daí lembrei que eu tenho uma relação não tão bem resolvida com os erros e estou tentando melhorar isso.

Rio de Janeiro, 30/06/2020

Olá, Querida Tauana!!!

Por aqui as coisas estão indo. Difícil não se deixar abalar por esse momento mas não consigo ficar reclamando muito, basta olhar em volta e ver como as coisas estão muito mais difíceis para a maioria das pessoas.

Gostei muito de pensar sobre as questões que você propôs na carta anterior, elas me ajudaram a acessar possibilidades de cura. Te agradeço por ter me dado tempo para respondê-las com calma. Muitas coisas foram revolvidas aqui dentro e foi muito importante mexer nesses lugares.

Apesar das dores, foi muito bom olhar pra mim hoje, depois de ter vivido essas experiências, entender o que fiz com as merdas e também olhar para o que ainda não estava resolvido e que precisa ficar pra trás. Minha professora de yoga sempre diz que devemos largar as malas kkkk

Te agradeço por isso.

Acredito que os cursos estejam mudando bastante e o crédito dessas transformações se deve principalmente à luta e força de estudantes, e aqui também nos incluo. As Universidades estão impregnadas de todas as violências e opressões que vemos na nossa sociedade. Mudar as estruturas é um processo longo e difícil mas tem muita gente trabalhando por isso.

Como você bem disse, existem outras propostas pedagógicas e filosóficas que nos oferecem alternativas e possibilidades de criação nesse rolê acadêmico. Os estudos e produções em Cultura Visual tem sido esse lugar de acolhimento para as minhas ideias e desejos de produção acadêmica e práticas em sala de aula. Eu acredito que a produção teórica e as práticas precisam estar alinhadas ou nada faz sentido. Pensar a Cultura visual demanda muitos atravessamentos políticos e reflexões que me interessam e atualizam. Lembro que há alguns anos atrás eu levava revistas para trabalhar com as crianças e

havam (sic) pouquíssimas imagens de pessoas negras. Muitas vezes eu parava as atividades e chamava as turmas a refletirem junto comigo sobre isso, nesse momento nenhuma proposta de produção artística era mais importante do que a análise crítica desse material, crítica ao macro mas também direcionada a mim, a pessoa que selecionava as revistas. Sinto que há espaço nas pesquisas e produções em cultura visual para a análise de situações como essa, na qual o fazer artístico ou a proposta de artes não é central, mas sim toda a trama política, ética e estética que envolve esse fazer. Falei demais (rsrsrs) mas essas ideias realmente me ajudam a refletir e atualizar minhas práticas acadêmicas e, principalmente, em sala de aula.

Os encontros são centrais na minha prática pedagógica e por isso tenho sofrido muito durante esse período de isolamento. As alunas e alunos são as minhas principais parcerias de trabalho e isso me fortalece muito. Você sabe bem o que acontece quando discordamos das práticas racistas, LGBTfóbicas, machistas, capacitistas e tudo de ruim que pudermos acrescentar por aqui. Muitas vezes me senti uma alienígena nas salas de profes e isso me levava para um lugar de solidão, medo e cansaço, por outro lado as alunas e alunos me acolhiam. Isso me ajudou a entender pra onde eu gostaria de direcionar a minha energia e quem são minhas aliadas e aliados de vida. Estava aqui pensando e lembrei de algo que aconteceu ano passado. Tivemos uma situação horrorosa de gordofobia por parte de um professor contra duas alunas. As meninas estavam com muita raiva, muito chateadas e eu também fiquei revoltada. A minha vontade real era gritar com ele mas sentamos, todas as meninas da turma, alguns meninos e eu, e pensamos como poderíamos lidar com aquilo. Na mesma semana separamos materiais, imagens e produzimos cartazes que foram espalhados pela escola inteira, por todas as salas de aulas. Nos cartazes elas explicaram o que é gordofobia, como ela afeta a autoestima de pessoas gordas e afirmavam o quanto amam seus corpos. De uma situação violenta uma escola inteira foi educada e precisou parar para prestar atenção ao que elas estavam dizendo. É a generosidade desses pares, das alunas e alunos, que me dá força.

Você perguntou se já me afastei da escola pra me cuidar e sim. Há alguns anos atrás eu abandonei uma matrícula do Estado e eu levei tempo pra entender que isso aconteceu por conta de lesbofobia. Nessa época eu não conseguia enxergar a possibilidade de sair com (sic) armário sem sofrer muita violência por parte das instituições. Eu sentia muito medo e isso foi me adoecendo. Eu não sentia alegria em ir para as escolas e isso me causou muito sofrimento. Foi assim durante um tempo até que eu pedi exoneração. Precisei parar e prestar atenção nas lebofobias e como eu seguiria apesar das violências.

Hoje é inegociável pra mim negar a minha sexualidade nos lugares por onde eu ando mas esse foi um longo trajeto de dor, fortalecimento, formação de redes e também de atenção às estratégias de professoras sapas que vieram antes de mim. Essa foi a primeira.

Na segunda situação eu passei por perdas de pessoas muito queridas seguidamente e entrei num quadro depressivo, mas os meus sintomas eram explosões de energia para o trabalho. Eu comecei um milhão de projetos e trabalhava sem parar. Como vivemos em um mundo capitalista, isso era, e ainda é, visto como algo maravilhoso, como uma qualidade mas por dentro eu estava em pedaços e não queria tempo de olhar pra mim ver isso, mexer, viver e cuidar desse sofrimento. Dessa vez eu não precisei me afastar totalmente mas precisei buscar terapias e alternativas pra conseguir voltar pro eixo, diminuir o ritmo e sigo cuidando diariamente pra não cair nesse lugar de direcionar toda a minha pulsão de vida pro trabalho e esquecer de olhar pra dentro, entender o que está acontecendo comigo.

Lendo esses relatos que acabei de escrever sobre os afastamentos, tô aqui pensando como é importante marcar esse lugar de que profes e alunes são pessoas. Pessoas com diferentes histórias, vidas, traumas, alegrias, afetos e como isso é lindo e complexo e difícil. Eu penso que os meus afastamentos não aconteceram por causa da escola, ou das crianças, mas não é possível segmentar a vida. É impossível separar a Pâmela sapatão da professora, da doutoranda, da aluna, da filha, da companheira e por aí vai. Como diz uma amiga: Nós somos plantinhas frágeis com sentimentos complexos kkkk

Um abraço apertado, querida!

Qualquer coisa tô por aqui <3

Sandra

Brasília, 01 de julho de 2020

Sandra querida,

Preciso dizer que fiquei emocionada lendo a sua carta. Acho que em muitos aspectos me identifico com sua experiência. E talvez, principalmente, me identifico com um aspecto que para mim não está bem resolvido (rs), que é justamente o lance de ser lésbica e como lidar como essa parte da identidade no espaço do trabalho. Eu trabalhei

por alguns anos em escolas particulares, e nesses espaços eu sentia um medo real de ser demitida, desqualificada ou desrespeitada por conta disso. Então, só revelava para colegas que eu tinha certeza que seriam tranquilos/as. Digo que o medo era real, porque, além de ter vivido lesbofobia em escolas onde trabalhei, vi colegas gays serem ameaçados de demissão no trabalho, ou serem ameaçados de outras formas (inclusive de morte) por estudantes e não terem apoio da instituição em que trabalhávamos. Sem contar as várias brincadeiras e comentários LGBTfóbicos e machistas (e racistas, e capacitistas, e o pacote completo) constantes... Agora, felizmente, trabalhando há pouco mais de três anos na Secretaria de Educação do DF, me sinto mais tranquila. Sei que meu emprego está garantido e me sinto mais ouvida ou com mais espaço nas escolas da rede pública. Como você diz, também acho o encontro com os estudantes o ponto crucial do nosso trabalho. Por isso, inclusive, estar agora trabalhando com ensino médio fez toda a diferença para minha saúde e para recuperar o prazer no trabalho. Sinto que consigo conversar melhor com os mais velhos. E aí tem um outro lado, que é lidar com os sofrimentos e as dificuldades dos alunos. Como você disse, são muitas histórias, muitas plantinhas complicadas rs! E vejo beleza nesse emaranhado, mas também sinto que vem uma demanda emocional grande junto dele... Isso reforça o conflito sobre sair ou não do armário para as turmas.

Não me esqueço de quando escutei de um aluno, que parecia estar em um embate interno quanto à própria sexualidade, que ele planejava se matar quando fizesse 21 anos, e , pouco tempo depois, tive notícia de uma aluna da mesma escola, também lésbica, que havia tentado se matar. Ver a dor de adolescentes passando por esses processos me faz pensar que talvez fosse importante para eles/as ter uma referência de professora sapa. E, também, abordar questões políticas, éticas e estéticas a partir das visualidades (e do que o vento trouxe! rs), como você mencionou. Adorei sua experiência com os cartazes, por sinal!

Ainda a respeito do relacionamento com os/as alunos/as, queria te perguntar se você já sentiu ou conseguiu proporcionar um senso de comunidade em sala de aula. Penso aqui comunidade nos termos da bell hooks, que define comunidade como um grupo de pessoas em que, além de terem um objetivo em comum, todos/as sentem que têm voz e são ouvidos/as. Eu já senti esse senso de comunidade em algumas aulas na universidade, mas me parece muito difícil promover ele na Educação Básica. Como você percebe isso?

Também me parece, pelo seu relato, que suas motivações principais para continuar no trabalho são a relação com os alunos e a possibilidade de afetá-los e afetá-las positivamente. Você identifica outras?

E como o tempo para finalização da pesquisa está cada vez mais curto (!!) já vou avançar para uma outra pergunta: Como você acha que seria o cenário ideal, em todos os aspectos que queira pensar, para dar aulas de artes visuais?

Espero que os dias nesse período louco de pandemia fiquem cada vez mais suaves, e que a tecnologia ajude no contato com os alunos.

Também estou aqui, qualquer coisa!

Abraço afetuoso,
Tauana

Rio de Janeiro, 12 de julho de 2020.

Oi, querida! Como vão as coisas?

Estou aqui mexida pensando nesse nosso lugar de profe lésbica. Eu tenho pensado muito que conseguir ser essa professora passa por vários lugares, e não somente pela escola, em como tudo atravessa nossas redes, nossa autoestima, nossos lugares de autocuidado e formas de enfrentamento das lesbofobias.

É mesmo muito difícil ouvir os relatos das alunas e alunos que sofrem LGBTfobia porque elxs são parte dessa nossa rede, por outro lado entender que somos uma comunidade nesse lugar abre espaço para falarmos sobre nós, sobre nossas dores e potências. Na rede municipal aqui do Rio existe o PSE – Programa Saúde na Escola, e quando temos relatos de intenção suicida, automutilação, depressão e essas demandas que vem desse lugar da dor, nós podemos acioná-los com a autorização da aluna ou aluno e solicitar ajuda psicológica. É um trabalho muito bonito e uma galera massa. Acho que encaminhar profissionalmente é uma forma importante de atuação e auxílio.

Eu falei na outra carta como é fundamental pra mim dizer que sou sapatão mas existe um trânsito, um entrar e sair do armário que nós conhecemos muito bem. Os armários são armas de sobrevivência. (alguém já deve ter escrito sobre isso) Eu sou capaz de fazer a angelical e deixar que as pessoas cisheteronormativas ignorem a minha sexualidade, mas eu jamais fico calada diante de comportamentos e falas LGBTfóbicas.

Sobre o conflito de sair ou não do armário diante das turmas, quando alunes me perguntam se eu sou sapatão (e quase sempre é sapatão mesmo e não lesbica) eu respondo que sim e sigo o baile. Às vezes ficam chocades, às vezes me abraçam e querem saber se eu sou casada, o nome da minha mulher, pedem pra ver foto, outras vezes não há nenhuma comoção, mas sempre tem aquelas alunas e alunos que sorriem e ali nós selamos nossa aliança de luta e confiança. Eu ainda sinto medo, mas também sinto muita confiança nessa rede. Acho que vale dizer que essa relação foi sendo construída e cuidada aos poucos, na escola e dentro de mim ao longo dos últimos onze anos.

Acho que já declarei a minha fé no senso de comunidade nas escolas e o quanto é fundamental para nossas sobrevivências. Quando penso na quantidade de alunes por sala e em toda a diversidade de pensamento, de histórias de vida, de gostos e personalidades vejo que nos saímos muito bem aos anos dentro da escola. Meu orientador costuma dizer que as crianças são condenadas a pelo menos 12 anos na Educação Básica. Todas nós somos obrigades a estar na escola, não é uma escolha, diferente da Universidade. Acho que essa questão da escolha é fundamental para pensar a diferença entre essas redes que se formam. Eu vejo aquela experiência dos cartazes contra gordofobia como outro exemplo da atuação desse senso de comunidade, havia um objetivo comum, escuta, voz e ação coletiva. Além disso, já vi o senso de comunidade ser unanime em algumas situações, gerando diferentes reações quando surgem as palavras de ordem: Tempo vago; amanhã não tem aula; vou passar texto no quadro; o almoço hoje é estrogonofe. Essa última causa comoção e adesão até em profes mais carrancudes. kkkkk

Em relação aos afetos, é uma intervenção mútua. Me sinto bastante impactada pelas experiências e trocas com as alunas e alunos. Elas e eles me ajudam a ser uma pessoa melhor, a encontrar comigo mesma e a mudar. Sinto que preciso muito mais delas e deles que elxs de mim. Vejo essa constante necessidade de mudança, de adaptação e de aprendizado que nós, profes, vivemos também seja uma das grandes motivações dessa profissão. Não há um dia igual ao outro em uma sala de aula, por mais que haja uma rotina nas escolas, cada dia é completamente diferente do anterior e diferente do que está por vir. Quando eu comecei a dar aula isso me deixava um pouco tensa, insegura, mas com o passar do anos eu fui entendendo que viver o cotidiano, entrar no ritmo da escola, dançar com ela e todes que habitam esse espaço pode ser maravilhoso y prazeroso y divertido.

Enquanto escrevia me lembrei que em uma das escolas sempre aparecem gambás. As crianças tinham muito medo porque eles se parecem com ratos gigantes e atacavam os bichinhos com pedras, os gambás ficavam apavorados e mais assustadores. Eu também

sentia medo, mas fui superando e aprendendo a manter a tranquilidade para lidar com esses aparecimentos. Nessas confusões nós fizemos várias pesquisas pra entender o porque deles aparecerem, o que os atrai, o que poderia ser feito pra evitar, se eles transmitem doenças e vários mitos em relação aos gambazinhos. É uma história totalmente fora do assunto das artes mas que tem muito do tanto de conhecimento que os cotidianos tem a nos proporcionar. Eu poderia trancar a porta da sala de aula e seguir a vida mas é tão mais divertido dançar com os gambás e as crianças.

Muito difícil isso de pensar em um cenário ideal. Acredito que exista um cenário para cada turma, para cada alune e pra cada profe também. Pra mim, o principal de tudo, seriam salas de aulas onde as subjetividades pudessem ser respeitadas e consideradas na construção dos currículos e planejamentos. Eu também colocaria nesse cenário uma fartura de materiais, “tudo do bom e do melhor” para que pudéssemos experimentar e conhecer juntas, salas amplas e arejadas, com umas mesonas, pincéis de vários tipos, computadores. A gente vai aprendendo a trabalhar na precariedade com criatividade, mas isso é muito injusto com todes.

Te agradeço pelo convite e espero que as minhas experiências tenham colaborado com a sua pesquisa. Fiquei muito feliz com as nossas trocas, bora seguir com elas depois que essa dissertação sair.

Vou colocar aqui no final uma foto com um dos neném gambá coisamaislindadessemundo.

Um abraço apertado.

Arrasa!!!

(Foto de Sandra sorrindo e segurando com as duas mãos um pequeno gambá enrolado em um tecido)



Brasília, 02/08/2020

Querida Sandra,

Agradeço enormemente por suas palavras, por ter aceitado o convite e contribuído com essa pesquisa! E, sim, bora demais continuar essa troca!

Sobre os/as adolescentes LGBTQIA+ e demais adolescentes em sofrimento psíquico, aqui infelizmente não temos esse amparo institucional. Procurei sempre, dentro das minhas possibilidades, encaminhar aqueles e aquelas que percebia estarem sofrendo para algum tipo de ajuda profissional. A escola tem procedimentos para encaminhar casos de violência familiar para o conselho tutelar e encaminhar alguns casos de adolescentes com transtornos ou laudos psiquiátricos ao Adolescentro, que oferece apoio psicológico ou psiquiátrico, mas as vagas são poucas. Já pedi assistência da psicopedagoga em um caso de violência familiar, compartilhei contato do Centro de Valorização da Vida, para quem estava com ideação suicida, sugeri para inúmeros alunos e alunas que procurassem alguém com quem pudessem compartilhar suas dificuldades, aflições e sofrimentos... mas sempre que procurei ajuda na escola, tirando o caso daquela psicopedagoga, não havia muito o que ser feito. Inclusive, ao sugerir a uma aluna que procurasse conversar com alguém, ela me perguntou “tem psicólogo na escola?”, e eu, estarecida, pensando “porque diabos não tem atendimento psicológico para os/as adolescentes?!”, respondi que não. Levei a questão na coordenação coletiva, e disseram que já havia ocorrido uma parceria com estudantes de psicologia em final de curso durante um período, por iniciativa da universidade, mas o projeto tinha durado pouco. Concordaram que retomar era uma boa, mas fiquei pouco tempo nessa escola; então, não sei se levaram adiante.

Também pedi orientação de psicólogos LGBT+ conhecidos, e me disseram que algumas iniciativas que poderiam acolher esses/as adolescentes LGBTQIA+ estavam terminando por falta de financiamento e interesse político. Acho que falei isso tudo, porque, por mais que eu procure ajuda, tenho a sensação de que não é o bastante e de que deveria, como aí no Rio, ter um procedimento institucional para dar suporte psicológico para todos/as os/as alunos/as da rede pública que necessitem. Acho que essa carência de suporte institucional torna o sentido de comunidade ainda mais necessário.

Sabe, eu ainda não tinha observado essa questão do senso de comunidade temporário, que se cria com um evento, mas você tem razão. Tem coisas que geram uma comoção e identificação de um grupo, às vezes de forma imediata. O que fiquei pensando, é que talvez esses casos não incluam necessariamente o aspecto de ter voz. Pensei na copa do mundo de futebol masculino e como tanta gente é comovida e se identifica com o

evento. Acho que é criada uma espécie de senso de comunidade na torcida, mas sem esse aspecto. Se eu quisesse discutir o excesso de barulho dos fogos de artifício e das vuvuzelas (sou velha mesmo, não nego! hehehe) não acho que seria ouvida. Por outro lado, nas experiências que você descreveu dos cartazes ensinando sobre gordofobia e dos gambás, dá para notar que as/os alunas/os tinham voz. Então, talvez o strogonoff no almoço não seja suficiente para promover esse sentido de comunidade, embora provavelmente ajude! Rs

Já me perguntaram em sala algumas vezes se eu era sapatão, e sempre desconversei... acho que preciso ainda trabalhar essa questão do medo, e desaprender a me esconder. O que não é muito simples. Afinal, foram anos de prática. Mas percebo em mim esse desejo de responder sinceramente e com naturalidade se voltar a surgir a dúvida. Inclusive, seu relato reforça para mim a importância de alcançar esse objetivo. No fim, acho que essa questão é tanto sobre autocuidado quanto sobre estabelecimento de laços de comunidade.

E com certeza pensar num ambiente ideal é uma abstração muito grande. Assim como você comentou que existe um cenário ideal para cada um/a, acho que existem muitas possibilidades de escolas e pedagogias que podiam estar disponíveis e acessíveis para todos. Assim, seria possível escolher o ambiente, o método, a perspectiva educacional que funciona melhor para cada professor/a, funcionário/a ou aluno/a. Sou um bocadinho sonhadora (rs). Então, já passei um bom tempo imaginando possibilidades de escolas que fossem mais compatíveis com o que penso. E, com certeza, respeito e consideração às diferentes subjetividades envolvidas no processo são essenciais. Assim como disponibilidade de materiais e espaço. Não faz nenhum sentido para mim acharmos que ficar sentada/o no mesmo ambiente por 5 horas pode ser considerado uma condição ideal, ou mesmo apropriada para aprendizagem. Outra coisa sobre a qual penso bastante também é a forma como lidamos com o tempo. Não sei qual seria a melhor solução, mas tenho certeza de que pode ser melhor do que a divisão que temos hoje. Será que ainda vamos conseguir criar um espaço de ensino/aprendizagem verdadeiramente prazeroso e que faça sentido para todos/as envolvidos/as? Titubeio pensando nisso entre a esperança e a descrença. Mas a gente segue, né?

Ah, e que linda essa história com os gambás! Muito grata por compartilhá-la comigo. Perceber os desafios que se apresentam com abertura e acolhimento não é tão simples, especialmente em um espaço tão normativo como a escola. Por isso mesmo vejo

essa atuação como uma resistência, uma expressão de afeto e de liberdade. Inclusive, uma gracinha o gambá com você na foto!

Espero que esteja tudo indo bem por aí!

Forte abraço!!

Tauana

* * *

ANEXO VII – Transcrição das cartas trocadas com Marina (nome fictício)

Brasília, 4 de junho de 2020

Olá Tauana, tudo bem?

Confesso que demorei um certo (na verdade bastante) tempo para escrever essa resposta por várias adversidades que não vem ao caso mas também por não saber como escrever sobre a minha jornada até chegar aqui. Minha história não é romântica e nem heroica e escrevi cinco versões diferentes para chegar nessa. Descobri que a minha situação dentro do ambiente escolar interferiu na minha percepção e na minha resposta e decidi mandar essa versão, independente do que for escrito, por isso você vai ver que minha assinatura do termo de consentimento é de janeiro.

Eu fiz o curso Normal em nível Médio, fui da penúltima turma da Escola Normal de Taguatinga - 2001. Em 2002, entrou a última turma e o curso Normal em nível Médio foi extinto. Eu entrei na Escola Normal com sonho de ser artista plástica e como uma tentativa de fuga do destino obrigatório da escola de Ensino Médio mais próxima da minha casa. Na época, a escola era conhecida pelas frequentes " visitas policiais " porque era frequentada por estudantes que também traficavam, roubavam ou qualquer coisa parecida. Tive muito medo de virar estatística porque perdi muitos colegas para a violência de todos os níveis, afinal adolescente preta de periferia está em perigo apenas por existir.

Na Escola Normal tive o meu primeiro contato com a sala de aula como professora, aos 14 anos e minha vontade foi sair correndo. Eu detestei a experiência. Fazíamos Estágio (disciplina) como prática desde a 1ª. série. Me senti muito mal porque meus colegas descreveram experiências fantásticas em sala com as crianças da Educação Infantil e eu saí com a certeza de ter escolhido o caminho errado e fiquei no dilema de me tornar estatística ou seguir na profissão, à primeira vista, terrível. Achei que continuar no curso me possibilitaria ganhos maiores.

Apreendi no curso que a sala de aula é um lugar riquíssimo e que eu aprendo, às vezes, muito mais que ensino. Entendi que não gosto de dar aula para crianças, se eu pudesse escolher, na época, só entrava nas turmas de 5º ano ou do EJA. Segui com minha meta de entrar para o curso de Artes Plásticas, meu grande sonho. Quando passei, para a minha surpresa, na primeira tentativa, ao fazer matrícula tive a opção de escolher

Bacharelado ou Licenciatura e diante da minha experiência no Ensino Médio, escolhi prontamente o Bacharelado.

Já no início do curso, percebi ou constatei que a mulher preta e periférica na universidade pública deve fazer muita força para resistir a tudo. Não tinha dinheiro nem para os materiais de desenho I, contei muito com a ajuda de minha família principalmente no primeiro semestre. Montei uma estratégia ousada para cursar Bacharelado paralelamente às matérias da Licenciatura e ainda buscar um estágio na área de educação, aproveitando as competências desenvolvidas no ensino médio.

No segundo semestre comecei a frequentar o Afroatitudo, grupo que apoiava os cotistas da UnB e propunha atividades de iniciação científica e ali fui desenvolvendo minha compreensão pela história dos pretos brasileiros e como poderia contribuir para a disseminação dessa história e cultura por meio das artes e da minha prática artística. Não tenho o perfil de ativista de linha de frente e então entendi que poderia trazer mais resultado para a luta se atuasse no lugar em que eu mais conhecia: a sala de aula.

Meu primeiro estágio no Ensino Superior foi em uma escola de grande porte em Brasília, nas salas de Artes com estudantes de Ensino Fundamental I, e, como estagiária, usava a minha imagem para "ensinar" sobre a minha história, usando tranças nagô principalmente. Para as crianças saí da categoria do exotismo ao mínimo de respeito para com as pessoas pretas e sei que gerava muito incômodo com minha aparência. Lá também aprendi muito sobre as práticas artísticas no ambiente escolar, os cuidados com os planejamentos, sequências didáticas, oportunidades de visitação em museus, troca de experiências a partir das viagens dos estudantes (a maioria de alta classe social) e o acesso a diversos materiais à disposição nos estoques da escola. Ser professor nesse espaço é um sonho.

Permaneci ali um ano e oito meses e depois dessa experiência, entendi que a sala de aula poderia ser bem diferente do que minhas experiências no ensino médio. Após encerrar o meu tempo de estágio remunerado, estava na época de cursar os estágios obrigatórios da graduação. Entrei nas primeiras turmas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio e percebi que eu gosto muito de dar aulas desde que meu público seja de estudantes mais velhos e mais autônomos - adoro estudante adolescente!

No caso, minha persistência (ou resistência) uniu o útil ao agradável ensinar a Arte, ao qual eu me sentia apta, para o público adolescente, que tem uma compreensão maior da bagagem que carrega e ao mesmo tempo poder contar de forma mais livre a história das minhas raízes.

Continuei a lecionar todas as vezes que podia durante a minha graduação e fui contratada como professora de Ensino Fundamental II quase um ano antes de concluir a minha graduação. Hoje dou aula no Ensino Médio e no Ensino Superior, no curso de Pedagogia, a disciplina de Artes. Ambos na rede privada que tem uma realidade completamente diferente das escolas públicas, por exemplo, continuo trabalhando "normalmente" durante o atual confinamento por conta da pandemia por COVID-19 e agora me reinventando para dar aulas virtuais... mas isso já é uma nova história.

Enfim, não comecei a dar aulas porque amava a educação. Minha trajetória foi baseada nas oportunidades que tive, que agarrava com unhas e dentes e na tentativa de ser (r) existência e não estatística e que é uma história de orgulho e hoje de muito amor pelo que faço apesar de todas as adversidades de sereEducadora.

Com carinho, Marina.

Brasília, 14 de junho de 2020.

Marina, querida,

Agradeço muito por você ter compartilhado um pouco de sua história comigo. Sei que não estou propondo perguntas fáceis e que elas podem remeter a memórias difíceis, então, antes de qualquer coisa, quero lhe pedir que se ficar muito difícil não hesite em parar de participar da pesquisa (só me avise, por favor! hehe). Sua saúde e bem-estar são mais importantes do que qualquer trabalho acadêmico. E não se preocupe com o fato de sua história não ser uma narrativa romantizada sobre nossa profissão. Estou justamente buscando trocar essas cartas com colegas de profissão para abordar vivências e questões reais.

Uma das questões que se sobressaem no seu relato são os obstáculos impostos pela sociedade nas relações de raça e classe. Eu lamento que você tenha precisado passar por tantos obstáculos para chegar aonde está, mas fico feliz que você os tenha superado e que, apesar de tudo, você agora se identifique com seu trabalho e sinta prazer com ele. Acho que sua experiência fala também sobre como somos atravessadas por questões muito variadas que somam à nossa experiência com a docência, não é? A professora que somos não está separada da pessoa que somos. Sei que é uma coisa óbvia de se dizer, mas

às vezes, ao tentar pontuar a identidade que temos em comum, a de professora de artes no caso, me parece que existe um risco de perder de vista o aspecto da diferença, da singularidade. E acho que este, o encontro entre diferenças, é parte essencial de nosso trabalho.

Outro ponto que me chamou atenção foi o encontro com o grupo Afroatitude, que parece ter sido bem importante em seu percurso no sentido de promover empoderamento e trocas. O encontro com pessoas que vivem realidades próximas tem me parecido essencial para manter a saúde e se fortalecer (inclusive essa troca de cartas com outros/as profs. tem funcionado um pouco assim para mim!). A propósito, você se mantém em contato com algum grupo com o qual possa trocar vivências? Algum desses grupos é de professores/as e/ou artistas? Vejo essa questão do encontro e das trocas como uma estratégia para superar as adversidades de nossa profissão e nos manter motivados/as, bem, e sentindo prazer com o trabalho. Você identifica outras estratégias que sirvam para você nesse sentido?

A respeito da motivação, o seu relato me levou a entender que a possibilidade de afetar positivamente seus alunos e alunas, assim como a relação com as artes visuais são motivadores importantes para que você se mantenha na profissão. Você identifica outros? Desculpa fazer tantas perguntas de uma vez, mas com os prazos apertando preciso tentar acelerar o processo aonde for possível. Sabe como é, né? hehe

Um grande abraço!

Tauana

Brasília, 17 de junho de 2020

Querida Tauana,

Suas perguntas são muito interessantes e me levaram a uma reflexão mais profunda sobre o meu processo de profissionalização, me levaram a pensar sobre pontos que jamais tinha pensado e me fortaleceu neste processo de me manter educadora principalmente durante a quarentena. Obviamente, como muitos outros amigos

educadores pensei em desistir e participar da sua pesquisa me faz refletir sobre o que me faz permanecer na profissão.

Durante a maior parte desse processo, tento desvincular a pessoa que sou da professora que sou, o contrário do que você me trouxe à reflexão porque durante a maior parte do meu caminho profissional me esforcei para não explorar ou deixar aflorar a pessoa Marina na professora Marina (como se fosse possível) porque acreditei que era mais profissional, me garantiria impessoalidade, imparcialidade e logo seria uma profissional justa e responsável, mas qual o sentido disso?

O Afroatitude foi muito importante pra mim como pessoa, no grupo tive contato com pessoas que cursavam uma diversidade de cursos e de uma diversidade de perfis e realidades diferentes mas compartilhávamos a questão de nossa identidade negra e na maioria dos casos, nossa realidade financeira e social. Até hoje mantenho contato com alguns componentes do grupo que eram mais próximos e também com o grupo como um todo de forma virtual, e isso me lembra sempre da importância de nos apoiar e compartilhar cada conquista, fruto da semente plantada no Afroatitude. Alguns se tornaram educadores também mas, da minha época, ninguém do grupo fazia qualquer curso ligado a área de Artes.

Fora o grupo do Afroatitude tenho contato com grandes amigos que fiz na Faculdade e apenas um deles não optou por fazer licenciatura. Somos sete amigos que sempre falamos sobre nossos processos na área de educação em artes visuais. Alguns são professores concursados e só dão aula em escolas públicas e outros, como eu, trabalham em instituições privadas. Quando observo o grupo, percebo que os que trabalham nas instituições públicas também se dedicam ao desenvolvimento de suas poéticas. Não obtive o mesmo êxito, talvez por uma desorganização da minha parte ou pela complexidade e quantidade de demandas das instituições onde trabalho que são tantas que nas folgas só penso em descansar mente e corpo. Meus amigos me motivam mas só consigo me dedicar ao trabalho mesmo. Inclusive meu mestrado também foi muito difícil, como você sabe. Sobre motivação no trabalho, me ajuda a troca de experiências, na verdade a leitura dos depoimentos de grupos que participa como herança do mestrado, dos artigos desenvolvidos por meus colegas e alguns relatos que encontro na internet vez ou outra.

Tauana, você acertou em cheio ao dizer que a possibilidade de afetar os meus alunos é um grande motivador pra mim (afetar de forma positiva, claramente). Identifico

também um trabalho ao qual me voluntario paralelamente com os estudantes que se dispõem a trabalhar suas afinidades com as artes visuais, arquitetura e design como uma consultoria para que sejam os próximos profissionais formados pela UnB. Acontece com pelo menos um estudante a cada semestre. Essas conversas me motivam muito. Outra ação que pratico é o voluntariado em um cursinho comunitário para pessoas de baixa renda que tentam ingressar na universidade pública por meio do ENEM prioritariamente. As duas ações me motivam porque lido com um público que está ali por interesse pessoal e não meramente para cumprir a carga horária obrigatória na educação básica.

Ultimamente estou mais próxima ainda das tecnologias virtuais e as vejo (mais que nunca) como aliadas para o desenvolvimento da educação em amplitude, por mais que ainda não alcance a todos e principalmente aos que mais necessitam, mas acredito que é um caminho no qual, em pouquíssimo tempo, se tornará nosso principal alicerce ou ferramenta no processo de ensino-aprendizagem: não como material de consulta mas como lugar de expressividade e produção. Revelo pra você que planejo utilizar desse local como forma de divulgar a educação em artes visuais, sei que falo aqui de forma vaga mas venho planejando minuciosamente este trabalho e espero em breve me sentir mais segura para lhe contar mais novidades sobre este processo e quem sabe, se lhe interessar, participa desse projeto comigo. O que acha?

Entendo, muito bem, a necessidade da agilidade da nossa comunicação. Conte sempre comigo, no que puder lhe ajudar. Depois também gostaria de saber como esse processo aconteceu para você também, quais são seus motivadores para continuar na profissão e o que vê para o seu futuro na área. Não tenho pressa para essas respostas, continue bravamente seu projeto e depois conversamos mais sobre o assunto.

Com carinho,

Marina

Brasília, 18 de junho de 2020

Oi Marina,

Tem sido realmente uma alegria receber cada carta que chega! Que legal que você ainda tem contato com seus amigos do afroatitude e da faculdade! Acabei perdendo contato com muita gente, infelizmente. E minhas amigas mais próximas que também são

formadas em Artes Visuais e tem licenciatura preferem não atuar em escolas. Então sinto uma certa falta dessa troca. Talvez por isso também eu esteja tão feliz de tocar essas cartas!

E realmente eu acabei me concentrando mais nas perguntas do que em compartilhar um pouco da minha trajetória. Gosto da ideia de conversarmos depois, mas acho que já posso adiantar algumas coisas. Eu tive, recentemente, momentos muito difíceis na docência, que acabaram em um processo de adoecimento. Precisei ficar um tempo afastada e sigo me tratando. Não tem sido fácil, mas já está muito melhor. Acho que as dificuldades que nós enfrentamos no ambiente da escola são tantas e tão intensas que esse processo de se motivar parece realmente um esforço. Mas, como você, saber que posso afetar positivamente meus alunos e alunas é um grande motivador, talvez o principal. Tem também uma coisa que faço desde que comecei a dar aulas, uns 7 anos atrás, que é colecionar alguns momentos especiais. Faço como se fosse uma caixinha de memórias na minha cabeça, com momentos que eu possa lembrar quando as coisas ficam difíceis. Tem, por exemplo, um abraço de despedida de um aluno que falou alguma coisa durante o abraço que não entendi, mas que parecia realmente muito grato; tem alguns olhinhos brilhando durante a aula; tem umas perguntas e umas respostas incríveis que já ouvi de alunas e alunos; e por aí vai. Tem uma outra coisa também que é a sensação de dar aula para uma turma empolgada, que eu adoro! Adoro a sala de aula quando consigo fazer o meu trabalho. O problema é que dependendo do contexto eu quase não consigo... Agora felizmente estou com uma faixa etária de que gosto e em uma escola com uma equipe bacana.

Acho que esse processo de sofrimento no trabalho foi o que me levou à pesquisa que estou fazendo. Me parece que era para ser mais fácil, não menos trabalhoso, mas mais leve, sabe? Acho que podia ser muito diferente... Inclusive, aproveito para fazer a próxima pergunta: como seria o ambiente ideal na sua perspectiva, tanto física quanto organizacional ou em qualquer outro aspecto que te pareça importante, para o ensino de artes visuais? A ideia aqui é imaginar mesmo, então sinta-se livre para pensar coisas que pareçam impossíveis ou improváveis também.

Foi interessante você ter comentado que tentava separar você como pessoa de você como professora. Embora seja uma tarefa meio impossível, lendo suas palavras, percebi que também faço isso. Também sempre procurei dar certa distância dos/as alunos/as em uma tentativa de imparcialidade. Como se de alguma forma as emoções atrapalhassem, mas percebo agora que isso não passa de uma ficção. As emoções estão sempre lá, tanto

as minhas como as de meus/minhas alunos/as. E para além das emoções, tem um aspecto que me atravessa, que é o fato de ser lésbica em uma sociedade LGBTQfóbica. Por isso, principalmente quando trabalhava na rede particular, sentia que precisava esconder esse aspecto de minha identidade para ser respeitada e para não correr o risco de ser demitida. O que é uma tentativa, eu acho, de fazer essa separação de quem sou como pessoa e como professora. No fim das contas somos uns bichinhos complicados, né? E ainda por cima trabalhando com um bando de outros bichinhos complicados! hehehe

Outra coisa que queria perguntar é sobre o senso de comunidade. Gosto muito da definição de bell hooks de comunidade como sendo um grupo de pessoas que, além de ter um objetivo em comum, cria um espaço em que todos/as sentem que têm voz e que são ouvidos/as. Já senti em algumas aulas na graduação e também no mestrado esse senso de comunidade. Todas as vezes isso ocorreu em turma onde havia espaço para partilha de experiências, sensações, emoções pessoais, além das discussões de textos. Não acho que seja uma coincidência... Mas a pergunta que queria fazer é: você já sentiu ou conseguiu promover esse senso de comunidade em sala de aula ou com colegas?

Sobre seu projeto futuro, fiquei muito curiosa! Tenho certeza que vai ser bem interessante e vou adorar saber mais sobre ele mais para frente! Penso algumas coisas sobre o que fazer em relação à docência, mas neste momento, mais concretamente, tenho me ocupado com o mestrado e a retomada das aulas (remotamente) na Secretaria de Educação. Assim que esse momento passar acho que volto a mirabolar um pouco mais!

Um abraço afetuoso,

Tauana

Brasília, 4 de julho de 2020

Querida Tauana,

Primeiro, desculpe a demora para o retorno. Como sabe, estamos nesse momento de aulas remotas e na escola privada, estamos praticamente, encerrando o semestre letivo. Foram realmente muitas demandas nos últimos dias mas também passei por momentos de muita tensão e angústia com essa rotina. Essa é uma situação de altos e baixos complexos por mais que eu ainda me sinta privilegiada no sentido de ter afinidade com os softwares que ajudam na educação à distância, as cobranças (na educação privada, que

é a minha experiência) é muito grande. É um sentimento complexo de tratar as vidas que estão se desenvolvendo em conhecimento acadêmico além do biológico como produto de mercado e nesse momento é muito mais óbvio:.. isso me adoce porque a preocupação maior, me parece, que é o resultado estatístico e não a esperança de que as aprendizagens de cidadãos sejam potências para uma mudança democrática do cenário brasileiro por meio da educação. Será que sou muito romântica?

Isso se intensificou ou mudou de certa forma porque há dois dias, recebemos a notícia, por meio de decreto, da reabertura de várias atividades inclusive das escolas e isso me deixou muito nervosa, me senti muito assustada e até agora não consegui me reorganizar na ansiedade dessas mudanças e agora, estou na contagem regressiva da volta (que não é saudável, mas no momento é o processo).

Obrigada Tauana por compartilhar comigo como você está e como se sente no processo de ser educadora de artes. Parece que estamos em um mesmo barco, pelos mesmos motivos e que fomos condicionadas a não falar sobre o assunto sendo que essas conversas nos fortalecem e quem sabe, depois de um momento reflexivo, gerem soluções. Somos acostumad@s a compartilhar as evoluções e realizações mas nos fechamos em nosso sofrimento, na “ilusão” de dar conta de tudo sozin@s. Meu maior aprendizado nessa quarentena, principalmente, foi que não podemos viver sozin@s; sim, precisamos de outro ser humano para compartilhar nossas complexidades.

E a partir dessa conclusão é que parto para responder sua primeira pergunta. A minha escola/sala de aula dos sonhos não é nada tão difícil do ponto de vista estético: penso em salas amplas e com disponibilidade para a turma poder "riscar" as paredes quando quiserem ou sentirem necessidade, janelas enormes para valorizar a luz natural e com disponibilidade mínima de sinal de wi-fi, dispositivos móveis ou não (computadores, tablets e celulares) para o acesso quando necessário. As portas e janelas devem ser de fácil acesso para ser acessível aos alunos. Também gostaria de ter TV e um bom aparelho de som, onde pudéssemos usar diversos tipos de reproduções e gravações. Observando a realidade Atual, acredito que precisaríamos de um espaço com vídeo games para os estudantes, essa também é uma ótima forma de aprender. Queria também um lugar que disponibilizasse gravações audiovisuais, acredito que poderíamos divulgar nossas aprendizagens via internet como forma de registro e conexão com outras escolas ou estudantes.

Minha escola ideal teria um horário de funcionamento diferente do que usamos hoje, porque não acho que estamos bem às 7h da manhã para trabalhar tanto como

educadoras. Do ponto de vista pedagógico, gostaria de selecionar um grupo de professores que planejassem aulas interdisciplinares com atividades avaliativas também da mesma forma. Usando junt@s todos os espaços e propiciando uma aprendizagem mais próxima da sua realidade.

Essa escola também teria a disponibilidade de ter aulas em vários pontos/instalações da instituição. Ah, o mais importante: seria uma escola pública. Ao fazer esse exercício, percebi que não mencionei outros materiais mais tradicionais na nossa vivência de artistas/educadores talvez pelo que vivemos hoje ou por estar implícito em minha cabeça que tintas, tela, papéis, lápis diversos e outros fazem parte de qualquer aula, sempre. Será que consegui ser clara? No momento foi o que pensei.

Minha escola/sala ideal facilitaria muito o senso de comunidade que você colocou. Mas trazendo para a minha realidade atual, não vejo esse senso possível por vários motivos: 1- tempo: entrou em sala com, geralmente, uma média de 25 estudantes e 50 min. de aula semanais; não os ouço como gostaria, de forma saudável e nem consigo me fazer ouvir a ponto de criar uma intimidade suficiente para que o senso seja efetivo; 2 - quantidade de estudante: muita gente para pouco tempo; 3- conteúdo programado: hoje não trabalho com o objetivo de fazer com que o ensino de arte seja valioso no sentido de estímulo a criatividade ou compreensão de uma sociedade e manifestação de suas expressividades principalmente, devo cumprir demandas que ajudem aos estudantes que superem etapas acadêmicas como o vestibular ou o PAS, assim, tenho um cronograma rígido a cumprir e de muito conteúdo para pouco tempo (olha aí o tempo de novo); 4- Avaliação: talvez essa seja a minha maior frustração porque não acredito em uma aprendizagem em Artes Visuais no formato avaliativo mais comum com uma ficha com número X de questões, 70% objetiva e 30% dissertativa que valorizem conhecimentos técnicos e o estudante não pode (ou só consegue fazer isso pouquíssimo) usar seu senso de comunidade ou sua expressividade. A graduação e o mestrado em Artes tem turmas menores e as disciplinas possuem carga horária maior, o público também facilita esse tipo de desenvolvimento (senso de comunidade) porque é mais autônomo. No formato da escola atualmente é difícil esse desenvolvimento (talvez de forma proposital).

Com meus colegas, até vejo esse senso de comunidade pontualmente, geralmente, passageiro. Ter voz e ser ouvido é bom desde que não arrisque o emprego de uma forma capitalista; infelizmente o maior medo do trabalhador da educação privada é perder o emprego porque o salário implica sua sobrevivência e da sua família, ainda mais no Brasil que nos meus 33 anos de vida não lembro quando não estávamos em crise. Também

aprendemos que o professor/profissional ao nosso lado também pode ser nosso maior inimigo e aí o senso de comunidade é restrito para falar o que é moralmente aceito e tudo que é básico para uma boa convivência, e assim caminhamos.

Bom, desejo para nós dias melhores e mais saudáveis em todos os sentidos, muito sucesso com seu trabalho e claro com sua dissertação. Muita força nas aulas remotas e no processo de convivência social, sem medos ou ansiedade (se for possível). Desculpe se essa carta não é tão animadora, acabei me restringindo apenas a responder suas perguntas, né? De qualquer forma, espero contribuir com sua pesquisa, da forma mais rica e potente, mesmo com todas as adversidades.

Grandioso abraço e muita força,
Marina

Brasília, 7 de julho de 2020.

Querida Marina,

Achei suas contribuições riquíssimas, e agradeço por todas elas. Realmente compartilhamos várias perspectivas e curiosamente não temos o hábito de conversar sobre essas questões mais a fundo. Esse processo da pesquisa tem me revelado o quanto eu sentia falta disso mesmo sem saber. São tantas adversidades que enfrentamos que às vezes sonhar com o ambiente ideal para ensinar Artes parece loucura. Mas se tem alguma área que privilegia a imaginação é a nossa, não é mesmo? Na verdade, acho que sou tão romântica quanto você para pensar sobre educação! rs. Mas sem sonhar como podemos transformar a realidade?

Adorei a sua escola dos sonhos! Adicionaria uma área verde, liberdade para circular por diferentes espaços, maior flexibilidade de horário e menor número de alunos/as por turma (o que aparecia em outras partes da sua carta). Mas com certeza manteria todo o resto. Eu espero mesmo que a gente consiga construir uma escola assim em algum momento de nossas vidas!

Tem ainda uma última coisa que eu queria te perguntar: você se lembra de experiências em que sentiu um grande prazer em sua profissão e/ou sentiu que sua atuação fazia sentido? Poderia compartilhar comigo uma ou mais dessas experiências?

Por fim, queria te dizer que também **vivo** esse processo de ansiedade em relação ao possível retorno presencial. Torço para que voltem atrás nessa decisão, como já ocorreu com outras. E também lhe desejo força e saúde física e mental!

Um abraço carinhoso,
Tauana

Brasília, 24 de julho de 2020

Querida Tauana,

Começo mais uma vez com pedido de desculpas, o fim do semestre está muito corrido.

Depois que escrevi sobre minha escola dos sonhos, já fiz umas três ou quatro "reformas" no projeto (kkkk). Não citei uma área verde, como você bem acrescentou, também não falei de quadra poliesportiva e nem de horta... bom, se continuar, farei a quinta "reforma".

Tauana, sobre sua última pergunta, todo ano preciso dessa injeção de ânimo, de forças... não que eu busque como uma espécie de feedback mas sempre me passa essa dúvida na cabeça. Será que estou no caminho certo? Será que a minha entrega faz diferença para alguém? E ao menos, uma vez no ano, sem data específica, acontece de ver o reconhecimento disso.

Em alguns eu vejo o reconhecimento em forma de agradecimento, outras vezes vejo em forma de incentivo. Tive a sorte de passar na vida de estudantes muito talentosos e dedicados para os quais tentei incentivar carreiras nas áreas de arte.

Hoje tenho uma ex-aluna que se descobriu no teatro e cursa Artes Cênicas na UnB, ela está muito feliz e eu também. Tenho um outro ex-aluno, de um cursinho comunitário em que dou aula de Artes para o ENEM [que] passou para Artes Plásticas, no semestre passado... ou melhor, no ano passado. Ele tem um trabalho em desenho extremamente expressivo, usa muito e gosto de criar personagens absolutamente grotescos.

E como você me pediu pra tratar de um fato, (recente ficou por minha conta) na aula de hoje recebi um vídeo de um trabalho sobre representatividade e foi uma linda homenagem. Vou te mandar o vídeo junto com a carta. Se quiser utilizar, tudo bem. Os

alunos autorizaram a publicação, melhor, as alunas. (Desculpe o escorregão da caneta e os erros.)

Infelizmente, até o momento em que escrevo nada mudou para as escolas privadas. Muitas reabrem na segunda, outras não reabrem e tive que fazer a testagem para COVID pela escola, no meu caso, acabo de descobrir que deu positivo. Agora, não sei como será todo o processo mas preciso viver tudo isso.

Espero ter contribuído com sua pesquisa e estou ansiosa para ver todos os resultados. Mais uma vez obrigada por me permitir participar desse processo, é muito interessante refletir sobre o meu trabalho e toda a minha jornada profissional até o momento.

Um grande abraço,

Marina

* * *

ANEXO VIII – transcrição das cartas trocadas com Laura (nome fictício)

Gama, 26 de junho de 2020

Tauana, querida!

Escrever carta é um prazer antigo nesse mundo novo. Obrigada por me convidar.

Sobre ser professora de artes visuais, a minha motivação, desde o início até hoje sempre foi mudar o mundo através da arte. Ensinar a amar a arte a vida.

Sou, atualmente, professora do Ensino Médio da rede pública em cidade periférica. Isso diz muito sobre o diálogo que se amplia com os e as estudantes e a comunidade. Entre os maiores prazeres de ensinar artes estão em me realizar acompanhando o desenvolvimento e os olhinhos que se iluminam com a compreensão e criação de uma obra; em como se aconchegam nesse lugar criativo para se protegerem e lidarem com as adversidades das suas próprias realidades. E outro prazer é estar na sala de aula com os e as estudantes, para mim, é terapêutico como estar num espaço mágico, onde a vida pessoal não fica em primeiro plano, onde alimento e cuidado da minha musa, no meu fazer artístico.

Sobre os problemas, além da sensação de que a minha disciplina não é valorizada como as demais, a produção artística na escola parece ofender os que têm intenções de manutenção desse sistema falido capacitista, misógino, racista e lgbtfóbico

E agora, com as aulas remotas, diante do covid 19, tantas questões sociais são expostas, são muitas preocupações com a sanidade e o acesso digital de estudantes da rede pública, a produção de conteúdo tecnológico, a sobrecarga de trabalho, as condições de retorno, entre outras. Mas tenho esperança de que tudo se reorganize bem e rápido.

Obrigada mais uma vez pelo convite. Amei te escrever!

Espero que você esteja bem e tranquila nessa quarentena.

Foto minha com os e as estudantes assistindo uma apresentação teatral de produção deles.

(composição com três fotos, uma apresentando o espaço externo da escola com árvores cobertas com fios coloridos; uma com a Laura e seus alunos com figurinos e maquiagens da peça, e outra com ela na plateia com estudantes ao fundo assistindo a uma peça.)

Brasília, 05 de julho de 2020

Oi Laura,

Tudo bem? Realmente nem me lembro qual foi a última vez que escrevi uma carta antes dessa pesquisa! Mas tem sido interessante esse processo, principalmente agora com o isolamento social. Inclusive, compartilho das mesmas preocupações em relação ao acesso dos/as estudantes ao ensino remoto e à forma como as coisas vão acontecer na educação durante esse ano. Mas é isso, seguimos com esperança.

Também sinto que o ensino de artes não se encaixa bem no espaço da escola. Inclusive aproveito para te perguntar: como seria o espaço ideal, tanto físico quanto organizacional ou em outro aspecto que lhe pareça importante, para o ensino de artes visuais?

É bonito ver como você fala de forma apaixonada sobre ensino de artes! Então talvez essa pergunta nem faça muito sentido, mas de toda forma gostaria de saber se você identifica outros motivadores para permanecer no trabalho além desse encantamento pela área. E, pensando nas dificuldades e desafios de nossa profissão, você identifica estratégias que utiliza para superá-las?

Também espero que esteja tudo bem contigo!

Um abraço,

Tauana

* * *

ANEXO IX – Transcrição das cartas trocadas com Helena (nome fictício)

De Helena para Tauana

Assim como na sua carta, Tata, posso buscar memórias de infância para justificar meu interesse pela arte/educação, nas características de personalidade e criação que impactaram e definiram meu percurso escolar e na vida, de modo geral.

Sou filha única, criada praticamente de forma exclusiva pela minha mãe. Tive uma criação muito rígida no período da infância. Minha mãe trabalhava muito e eu ficava sozinha. Então, o medo era uma "boa" e "necessária" ferramenta para algum controle nessa educação solitária, dela e mim. Dessa maneira, acredito, me tornei extremamente tímida, insegura e desconfiada. Uma personalidade que não me ajudou muito no convívio escolar, e até hoje, de certo modo.

Por outro lado, encontrei ocupações sozinha e desenvolvi gosto e habilidade com trabalhos manuais. Além disso, adorava bichos. Era afeto fácil, sem julgamento.

Na adolescência, quis me libertar de tanto controle. Junto com a crise no casamento dos meus pais, novamente, acabei ficando sem quase nenhuma atenção, o que me levou ao afastamento da escola. Isso mudou com o resgate extremamente compreensivo e afetuoso da professora de matemática, na sexta série. Dessa forma, tive a minha primeira motivação a ser professora, para ser como ela e oposta a todos que me castigavam com julgamentos e punições seguidas e inúteis.

Outras crises de rebeldia se seguiram, outros resgates também, além dos desenhos, artesanatos e amor pelos bichos.

Após muitos fracassos e sucessos escolares, terminei o Ensino Médio sem estar preparada para um vestibular em uma Universidade pública nem dinheiro para cursar uma particular. Segui, então, tentando trabalhar com artesanato.

Após 6 anos tentando sem conseguir alguma estabilidade financeira, estava cansada, frustrada e querendo imensamente ter uma profissão e independência. Não posso esconder que ganhei alguns cursinhos pré-vestibulares, mas não levei nenhum a sério. Foi o desgaste que me fez prometer (dessa vez de verdade mesmo) estudar muito.

Já no cursinho; decidi que seria professora. Até cogitei cursar medicina veterinária, mas levaria muito tempo e precisava trabalhar, dizer que algo estava acontecendo, que pela primeira vez havia alcançado algum sucesso. Arte seria uma

escolha natural, já que me dedicava há anos ao artesanato e sempre gostei de desenhar e pintar. Pronto! Seria professora de Arte!

Enfim, Arte seria um campo onde pensava encontrar acolhimento, pertencimento. Lá não seria antissocial, nem estranha. Não foi bem assim (rs). Mas também tive grandes aprendizados e inspirações. Algumas, só fazem sentido hoje, após 7 anos de escola. Na faculdade também encontrei certo sentido e dei forma a tantas coisas que sentia e pensava. Entendi a importância do "ser mais", da "educação libertadora", como uma reconciliação com a minha própria história.

A profissão também tem suas amarguras e realizações, mas seguimos. Ainda resta sonho e amor.

* * *

ANEXO X - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “*O prazer e a identificação docente de arte/educadores da Educação Básica*”, de responsabilidade de *Tauana Macedo de Britto Pereira e Parreiras*, aluna de mestrado da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é *verificar como se configura a satisfação e a identificação de arte/educadores com a prática docente*. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como produções visuais e escritas, entrevistas, arquivos de gravação de voz ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de produção textual e imagética, na forma de um texto autonarrativo e de um caderno com registros de momentos emocionalmente impactantes da prática docente, a ser realizada pelos participantes, além de uma entrevista coletiva sobre o tema da pesquisa a ser realizada na forma de roda de conversa. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar.

Sua participação na pesquisa apresenta o seguinte risco: por tratar de questões emocionais ligadas ao trabalho, o participante pode vir a experimentar sofrimento psicológico. Caso seja identificado este quadro, a pesquisadora descontinuará imediatamente a participação da pessoa em questão e a encaminhará ao Centro de Atendimento e Estudos Psicológico (CEAP) da UnB, para atendimento psicológico.

Espera-se com esta pesquisa *proporcionar um espaço de reflexão e de diálogo para os professores participantes sobre sua prática, além de contribuir para o debate sobre o prazer e a identificação de arte-educadores com sua prática profissional*.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61)99905-2826 ou pelo e-mail tauana.parreiras@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *compartilhamento digital da dissertação gerada a partir da pesquisa*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidas através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, ___ de _____ de _____

ANEXO XI

Termos de Consentimento Livre e esclarecido assinados pelos participantes da pesquisa

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa "*O prazer e a identificação docente de arte/educadores da Educação Básica*", de responsabilidade de *Tauana Macedo de Britto Pereira e Parreiras*, aluna de mestrado da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é *verificar como se configura a satisfação e a identificação de arte/educadores com a prática docente*. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, nem o nome de possíveis instituições de ensino que sejam citadas. Imagens das produções dos participantes poderão ser usadas na pesquisa, porém tendo os nomes dos participantes ou instituições digitalmente apagados na imagem. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como produções visuais e escritas ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de produção textual e imagética, na forma de cartas trocadas entre pesquisadora e participantes acerca de questões ligadas ao prazer e identificação com a prática docente. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar.

Espera-se com esta pesquisa *proporcionar um espaço de reflexão e de diálogo para os professores participantes sobre sua prática, além de contribuir para o debate sobre o prazer e a identificação de arte-educadores com sua prática profissional*.

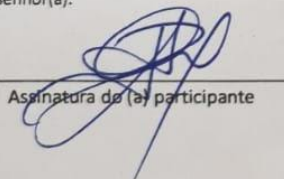
Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61)99905-2826 ou pelo e-mail tauana.parreiras@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *compartilhamento digital da dissertação gerada a partir da pesquisa*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do (a) participante



Assinatura do (a) pesquisador (a)



Brasília, 19 de março de 2020

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa "*O prazer e a identificação docente de arte/educadores da Educação Básica*", de responsabilidade de *Tauana Macedo de Britto Pereira e Parreiras*, aluna de mestrado da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é *verificar como se configura a satisfação e a identificação de arte/educadores com a prática docente*. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, nem o nome de possíveis instituições de ensino que sejam citadas. Imagens das produções dos participantes poderão ser usadas na pesquisa, porém tendo os nomes dos participantes ou instituições digitalmente apagados na imagem. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como produções visuais e escritas ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de produção textual e imagética, na forma de cartas trocadas entre pesquisadora e participantes acerca de questões ligadas ao prazer e identificação com a prática docente. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar.


Espera-se com esta pesquisa *proporcionar um espaço de reflexão e de diálogo para os professores participantes sobre sua prática, além de contribuir para o debate sobre o prazer e a identificação de arte-educadores com sua prática profissional*.

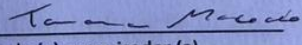
Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61)99905-2826 ou pelo e-mail tauana.parreiras@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *compartilhamento digital da dissertação gerada a partir da pesquisa*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).


Assinatura do(a) participante


Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, 03 de janeiro de 2020

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa "O prazer e a identificação docente de arte/educadores da Educação Básica", de responsabilidade de *Tauana Macedo de Britto Pereira e Parreiras*, aluna de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é *verificar como se configura a satisfação e a identificação de arte/educadores com a prática docente*. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, nem o nome de possíveis instituições de ensino que sejam citadas. Imagens das produções dos participantes poderão ser usadas na pesquisa, porém tendo os nomes dos participantes ou instituições digitalmente apagados na imagem. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como produções visuais e escritas ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de produção textual e imagética, na forma de cartas trocadas entre pesquisadora e participantes acerca de questões ligadas ao prazer e identificação com a prática docente. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar.

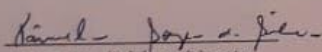
Espera-se com esta pesquisa *proporcionar um espaço de reflexão e de diálogo para os professores participantes sobre sua prática, além de contribuir para o debate sobre o prazer e a identificação de arte-educadores com sua prática profissional*.

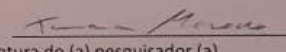
Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61)99905-2826 ou pelo e-mail tauana.parreiras@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *compartilhamento digital da dissertação gerada a partir da pesquisa*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).


Assinatura do (a) participante


Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, ___ de _____ de _____

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa "O prazer e a identificação docente de arte/educadores da Educação Básica", de responsabilidade de *Tauana Macedo de Brito Pereira e Parreiras*, aluna de mestrado da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é *verificar como se configura a satisfação e a identificação de arte/educadores com a prática docente*. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, nem o nome de possíveis instituições de ensino que sejam citadas. Imagens das produções dos participantes poderão ser usadas na pesquisa, porém tendo os nomes dos participantes ou instituições digitalmente apagados na imagem. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como produções visuais e escritas ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de produção textual e imagética, na forma de cartas trocadas entre pesquisadora e participantes acerca de questões ligadas ao prazer e identificação com a prática docente. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar.

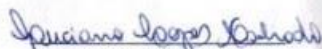
Espera-se com esta pesquisa *proporcionar um espaço de reflexão e de diálogo para os professores participantes sobre sua prática, além de contribuir para o debate sobre o prazer e a identificação de arte-educadores com sua prática profissional*.


Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61)99905-2826 ou pelo e-mail tauana.parreiras@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *compartilhamento digital da dissertação gerada a partir da pesquisa*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).


Assinatura do (a) participante


Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, 06 de Dezembro de 2019

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa "O prazer e a identificação docente de arte/educadores da Educação Básica", de responsabilidade de *Tauana Macedo de Brito Pereira e Parreiras*, aluna de mestrado da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é *verificar como se configura a satisfação e a identificação de arte/educadores com a prática docente*. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, nem o nome de possíveis instituições de ensino que sejam citadas. Imagens das produções dos participantes poderão ser usadas na pesquisa, porém tendo os nomes dos participantes ou instituições digitalmente apagados na imagem. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como produções visuais e escritas ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de produção textual e imagética, na forma de cartas trocadas entre pesquisadora e participantes acerca de questões ligadas ao prazer e identificação com a prática docente. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar.

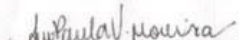
Espera-se com esta pesquisa *proporcionar um espaço de reflexão e de diálogo para os professores participantes sobre sua prática, além de contribuir para o debate sobre o prazer e a identificação de arte-educadores com sua prática profissional*.


Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61)99905-2826 ou pelo e-mail tauana.parreiras@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *compartilhamento digital da dissertação gerada a partir da pesquisa*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).


Assinatura do (a) participante


Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, 6 de Janeiro de 2020

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa "*O prazer e a identificação docente de arte/educadores da Educação Básica*", de responsabilidade de *Tauana Macedo de Britto Pereira e Parreiras*, aluna de mestrado da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é *verificar como se configura a satisfação e a identificação de arte/educadores com a prática docente*. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, nem o nome de possíveis instituições de ensino que sejam citadas. Imagens das produções dos participantes poderão ser usadas na pesquisa, porém tendo os nomes dos participantes ou instituições digitalmente apagados na imagem. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como produções visuais e escritas ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de produção textual e imagética, na forma de cartas trocadas entre pesquisadora e participantes acerca de questões ligadas ao prazer e identificação com a prática docente. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar.


Espera-se com esta pesquisa *proporcionar um espaço de reflexão e de diálogo para os professores participantes sobre sua prática, além de contribuir para o debate sobre o prazer e a identificação de arte-educadores com sua prática profissional*.


Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61)99905-2826 ou pelo e-mail tauana.porreiras@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *compartilhamento digital da dissertação gerada a partir da pesquisa*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).


Assinatura do (a) participante


Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, 29 de agosto de 2020

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

você está sendo convidado a participar da pesquisa "O prazer e a identificação docente de arte/educadores da Educação Básica", de responsabilidade de *Tauana Macedo de Britto Pereira e Parreiras*, aluna de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é verificar como se configura a satisfação e a identificação de arte/educadores com a prática docente. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, nem o nome de possíveis instituições de ensino que sejam citadas. Imagens das produções dos participantes poderão ser usadas na pesquisa, porém tendo os nomes dos participantes ou instituições digitalmente apagados na imagem. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como produções visuais e escritas ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de produção textual e imagética, na forma de cartas trocadas entre pesquisadora e participantes acerca de questões ligadas ao prazer e identificação com a prática docente. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar.

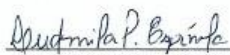
Espera-se com esta pesquisa proporcionar um espaço de reflexão e de diálogo para os professores participantes sobre sua prática, além de contribuir para o debate sobre o prazer e a identificação de arte-educadores com sua prática profissional.


Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61)99905-2826 ou pelo e-mail tauana.parreiras@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de compartilhamento digital da dissertação gerada a partir da pesquisa, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).


Assinatura do (a) participante


Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, 30 de Junho de 2020

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa "*O prazer e a identificação docente de arte/educadores da Educação Básica*", de responsabilidade de *Tauana Macedo de Britto Pereira e Parreiras*, aluna de mestrado da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é *verificar como se configura a satisfação e a identificação de arte/educadores com a prática docente*. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, nem o nome de possíveis instituições de ensino que sejam citadas. Imagens das produções dos participantes poderão ser usadas na pesquisa, porém tendo os nomes dos participantes ou instituições digitalmente apagados na imagem. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como produções visuais e escritas ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de produção textual e imagética, na forma de cartas trocadas entre pesquisadora e participantes acerca de questões ligadas ao prazer e identificação com a prática docente. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar.


Espera-se com esta pesquisa *proporcionar um espaço de reflexão e de diálogo para os professores participantes sobre sua prática, além de contribuir para o debate sobre o prazer e a identificação de arte-educadores com sua prática profissional*.


Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61)99905-2826 ou pelo e-mail tauana.parreiras@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *compartilhamento digital da dissertação gerada a partir da pesquisa*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).


Assinatura do (a) participante


Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, 02 de setembro de 2020

Brasília, 29 de maio de 2020.

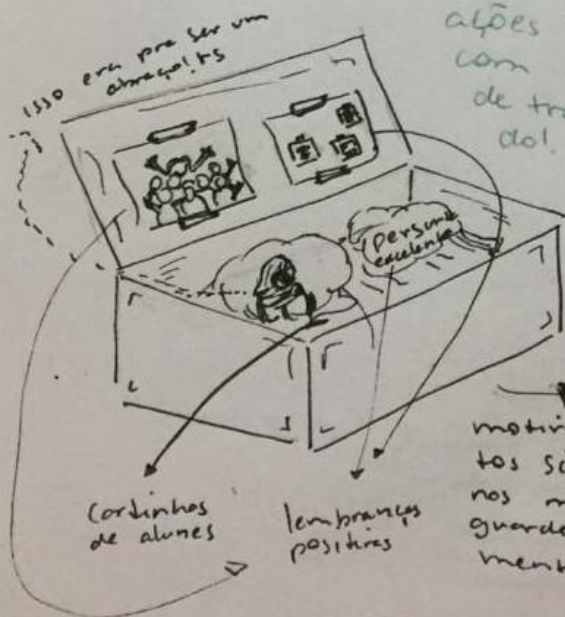
Oi

Espero que esteja tudo bem contigo. Esse período de pandemia e isolamento social tem sido bastante difícil, não é? Inclusive peço desculpas pela demora em lhe escrever de volta, mas precisei de um tempo para me ajustar a esse momento.

Fiquei muito feliz com sua última carta! Também sinto que essa troca de experiências entre professoras é importante e as cartas têm tido esse efeito para mim. Também adorei ver o seu cantinho de produção/pensamento/reflexão e de saber que você está na escola porque [redacted]! Eu trabalhei lá em 2017 com o grupo 3, sabia? Foi uma experiência muito rica e espero que você tenha momentos muito felizes lá!

Realmente essa questão do tempo limitado que passamos com as turmas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio deixa mais difícil se conectar com os/as alunos/as e realizar projetos mais significativos, não é? Tenho também refletido sobre essa questão e sempre me parece que as soluções possíveis (no caso das crianças mais velhas e adolescentes) se encontram mais no âmbito institucional/ou legal. Então acho que eu adicionaria aos aspectos difíceis do trabalho uma certa sensação de impotência frente a alguns aspectos que poderiam melhorar, mas que dependem de ações "de cima", dentre as quais o pouco tempo com a turma. Dito isso, acho que sua ideia de trabalhar com os pequenos faz todo sentido!

Assim como você falou, acredito que é importante reconhecer e compartilhar os diversos desafios e potencialidades de



Uma das minhas estratégias para me manter motivada é fazer uma coleção de memórias de momentos significativos e felizes como professora para acessar nos momentos mais difíceis. A caixinha é mental mas guardo algumas fotos e cordinhos que existem materialmente também!

nosso trabalho. É percebo que o lugar do encontro e da troca parece ser o aspecto mais forte em termos de motivação e sentido para você. Isso me leva ao conceito de comunidade, que apareceu diversas vezes em minhas leituras. Gosto muito da compreensão de bell hooks da comunidade como um espaço em que todas as pessoas sentem que têm voz e são vistas/ouvidas além de terem um objetivo em comum. tenho muita dificuldade em promover esse senso de comunidade em sala de aula, mesmo tendo esse desejo. No entanto, na universidade, em disciplinas nas quais havia espaço para partilhas mais íntimas e pessoais juntamente com as análises dos textos senti que nos tornávamos uma comunidade (talvez aqui o tempo seja um fator importante também). Você já sentiu esse senso de comunidade com suas turmas ou com colegas?

Outra coisa que queria te perguntar é o seguinte: como seria para você o espaço ideal (físico, organizacional ou em qualquer outro aspecto que faça sentido para você) para dar aulas de artes visuais ou de visualidades?

Um grande abraço!

Tauana

Cartas enviadas para Bárbara

Brasília, 24 de fevereiro de 2020

Cara [redacted],

Agradeço por compartilhar seu relato comigo! Foi muito bom ler sobre um percurso que parece tão leve e comprometido ao mesmo tempo. Embora meus pais não fossem professores, eles tinham algumas reuniões na escola em que eu estudava quando criança, então também tenho memórias muito felizes de brincadeiras e explorações da escola nesses momentos. Eu gostava muito da escola na infância, embora isso tenha mudado conforme avançava nas séries. Não havia pensado nisso, mas é possível que essas memórias façam parte da vontade que compartilho com você¹ de querer deixar a escola um lugar mais agradável e interessante para meus alunos e alunas.

Você¹ comentou também que a percepção de poder fazer uma diferença positiva na sociedade é maior que os desenloraçamentos e as dificuldades. Na minha experiência, as vezes essa percepção de potencial transformador da educação fica pequenininha, e as dificuldades crescem até gerar sofrimento. Já, inclusive, precisei ficar um tempo afastada para me cuidar, porque não estava conseguindo entrar em sala. Já aconteceu algo assim contigo? Você sente alguma diferença em relação à forma como se sentia no início da carreira e agora? Se sim, o que mudou? O que mais, além da possibilidade de transformação da sociedade e abertura de horizontes, te motiva continuar atuando como professora de artes?

Um grande abraço!

Tatiana



Brasília, 26 de maio de 2020

Realmente tem sido um período bem difícil. Por isso também levei mais tempo do que planejava para lhe escrever novamente. Mas espero que esteja tudo bem com você e com os seus.

Ler sua última carta foi um alento. Não apenas porque sinto que a pesquisa está avançando, mas principalmente por me identificar muito com o que você conta e sinto que, assim como o encontro e a troca com outros professores e professoras de artes lhe fortalece e contribui para lhe manter motivada, conhecer um pouco mais de sua trajetória e ter esse espaço de troca contigo também me fortalece e me motiva.

Isso me leva a pensar na ideia de comunidade, que é algo que tem aparecido com certa frequência em meus estudos. Gosto da definição de bell hooks que fala da comunidade como um espaço em que todas/as sentem que têm voz e são ouvidos/as além de terem algum objetivo em comum. Nas escolas pelas quais passei não cheguei a sentir que fazia parte de uma comunidade nesse sentido. Na universidade, no entanto, vivi isso em alguns momentos, principalmente em turmas em que havia espaço para a partilha de experiências pessoais juntamente com as reflexões que os textos geravam. Me parece que esse sentido de comunidade esteja ligado ao lugar de uma partilha mais íntima, que pode ocorrer quando há aceitação do outro. Imagino, pelo seu relato, que você já tenha se sentido assim em algumas escolas em relação aos/as colegas. Mas e na sala de aula, você já sentiu ou conseguiu promover isso?

Como você disse, também observo que a universidade e a escola estão bem distantes uma da outra, e que as condições da Educação Básica tornam, eu acredito, a construção desse senso de comunidade na sala de aula mais difícil. Por isso também acho

importante pensarmos nesse aspecto. O que me leva à próxima pergunta: como seria o espaço ideal (tanto fisicamente quanto organizacionalmente ou em qualquer outro aspecto que lhe ocorrer) para o ensino de artes visuais, na sua compreensão?

Um grande abraço!

Taviana

Carta enviada para Gustavo.

Brasília, 12 de março de 2020

[Redacted], querido,

Agradeço muito por me ajudar na pesquisa e por compartilhar comigo um pouco da sua história. Fiquei bem impressionada com o descaso com que o ensino das artes foi tratado em seu percurso escolar, principalmente no Ensino Médio. Realmente classificar escultores em "pedestre, sedestre e equestre", como você disse, parece uma grande bobagem. Fico feliz em saber que houve um encanto pela matemática na escola (que pode ser tão desencantadora) e que as artes puderam voltar para sua vida e atuação profissional após um bom tempo com a matemática. E fiquei mais feliz ainda em ver que você está satisfeito e feliz atuando como professor de artes!

Eu gosto muito da área, gosto muito da troca com os alunos e alunas e também acho incrível vê-los/as se desenvolvendo. Porém em alguns momentos as dificuldades acabam pesando mais e percebo que o sofrimento se sobrepõe ao prazer. Vi pela sua carta que uma das estratégias que você utiliza para lidar com as demandas do espaço escolar é se libertar do currículo e focar no desenvolvimento artístico. Você identifica outras estratégias para se manter feliz e sentindo prazer no seu trabalho? Quais são?

Outra coisa que eu queria perguntar é se você já sentiu um senso de comunidade na escola, seja com colegas, seja em sala de aula e, se já, como era?

Nas escolas pelas quais passei, tanto como aluna quanto como professora, não me lembro de já ter sentido que pertencia a uma comunidade, no sentido em que fala bell hooks, como um espaço em que todos sentem que tem voz e são ouvidos/as além de terem um objetivo em comum. Na universidade vivi isso em alguns momentos, principalmente em turmas em que havia espaço para partilha de experiências pessoais juntamente com as reflexões que os textos geravam. Me parece que esse sentido de comunidade esteja ligado ao lugar de uma partilha mais íntima, que pode ocorrer apenas quando há aceitação do

Conte-me mais sobre como a classificação entre pedestre, equestre e sedestre fazem diferença na arte e na vida.

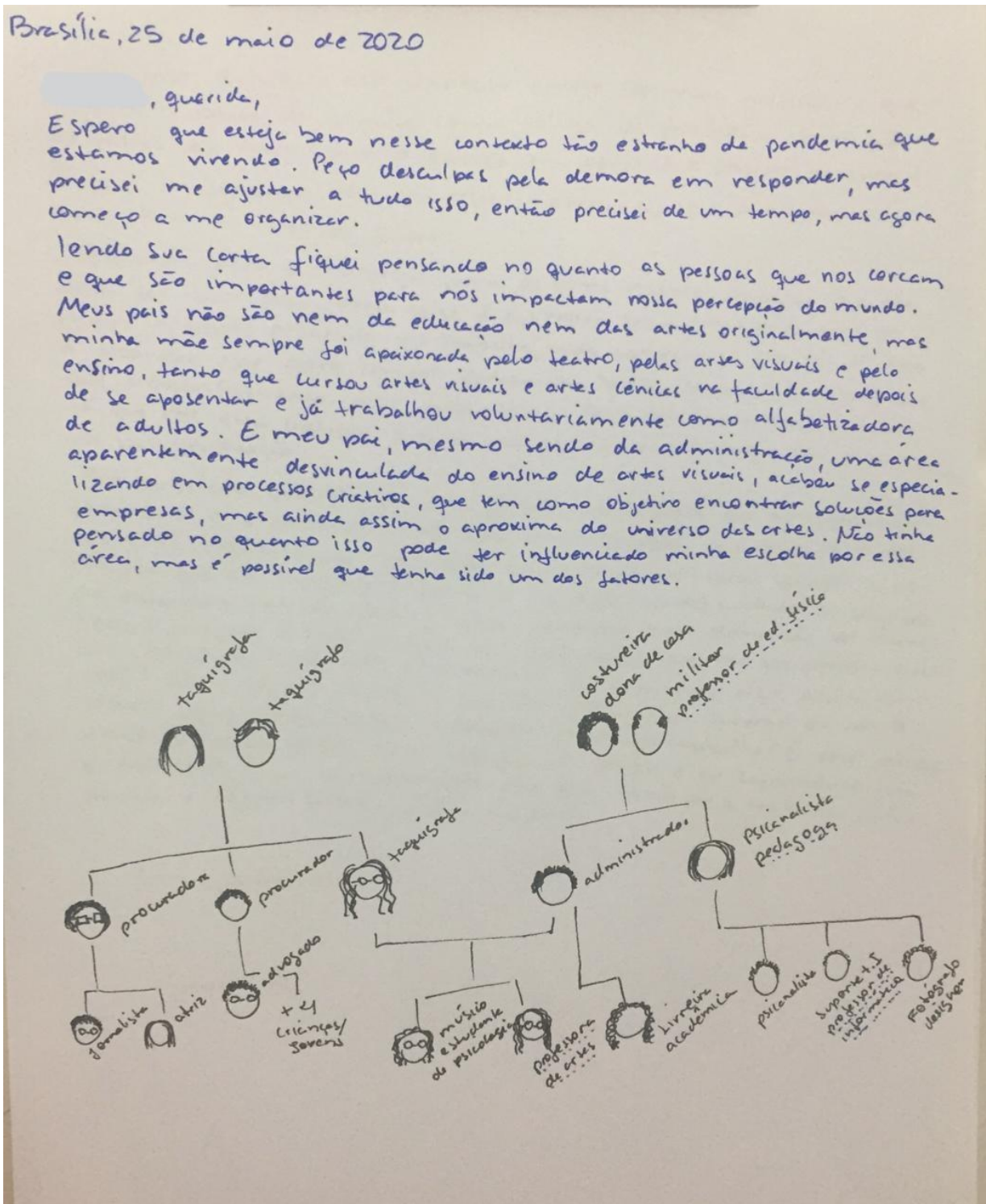


outro. Volê já conseguiu promover isto?

Grande abraço,

Tavane M.

Cartas enviadas para Lívia.



No seu caso, em que esse impacto parece ser mais presente e que você tem parte da família como colega de profissão, como são as trocas de vocês sobre o ensino em geral e o ensino de artes? Fiquei imaginando mil conversas interessantes e acaloradas em volta de uma mesa de jantar!

Pensando sobre a transição para as artes visuais, imagino que não deva ter sido fácil. Uma coisa é aprender sobre uma área nova primeiro e depois encará-la no trabalho, mas começar já em sala de aula a abordar esse outro campo parece um baita desafio! Imagino que que o encantamento pelas artes visuais deve ter sido mesmo intenso, já que você está inclusive pesquisando na linha de educação em artes visuais na pós-graduação.

Por seu relato, entendo que suas grandes motivações são as referências familiares e o encantamento pela área. Também me encanta o universo de possibilidades das artes visuais e as inúmeras soluções e propostas que ela apresenta. Contudo, às vezes as dificuldades se sobrepõem ao encantamento pela área e acabo perdendo essa dimensão do encanto. Cheguei, inclusive, a experimentar um sofrimento que me fez precisar ficar um tempo afastada para me tratar. Já aconteceu algo assim com você? Quais são as estratégias que você utiliza para superar ou não se abater pelas adversidades e desafios de nosso trabalho? E você percebe uma diferença entre esse momento em que começou a trabalhar como docente e agora? Se sim, o que mudou?

Um grande abraço!

Tatiana M.

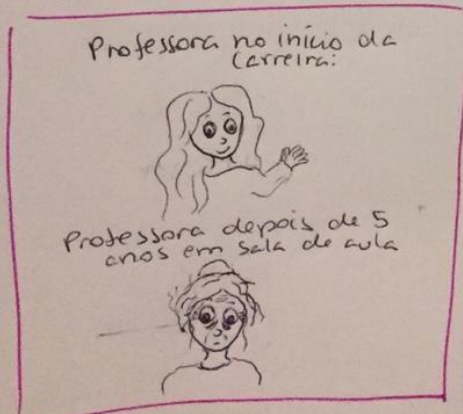
Brasília, 14 de junho de 2020.

[redacted], querida,

Realmente não é fácil. Acho que sua trajetória mostra isso muito bem, mas ao mesmo tempo tem outras coisas que nos atraem para a sala de aula, né? Acho essa estratégia, de identificar a faixa etária ou a modalidade de ensino que funciona melhor com a gente, essencial. Como você, eu também tenho mais facilidade com os adolescentes. Gostei de trabalhar com crianças, mas acho muito mais desafiador. Agora, sextos e sétimos anos não são para mim! Então entendo perfeitamente o seu medo em relação à volta para a sala de aula. Mas torço para que você caia já no Ensino Médio novamente.

Antes de continuar, queria só lembrar que, caso as memórias suscitadas pelas perguntas tornem esse processo de troca de cartas muito difícil, não hesite em parar de participar da pesquisa. Afinal, sua saúde e bem-estar estão acima de qualquer trabalho acadêmico. Vou pedir só para me avisar se isso for necessário, tudo bem?

Vi um meme ótimo um dia desses, mais ou menos assim:



Acho que teve uma coisa que transpareceu no seu relato e que é bem importante que é a liberdade de ser você mesma. Como entendi, no Ensino Médio você fica mais à vontade também para ser do seu jeito. Essa, inclusive, é uma questão que me toca, afinal, sendo lésbica e condomitecista, já senti diversas vezes que precisava esconder aspectos de minha identidade para ser respeitada, ou mesmo para ter meu emprego garantido. Estar agora

atuando no Ensino Médio da rede pública também me dá uma maior tranquilidade nesse sentido, porque qualquer coisa posso conversar com meus alunos e meu emprego já está garantido.

Outra coisa que queria comentar contigo é que tenho pensado sobre a necessidade de criarmos redes e comunidades. Sinto que a possibilidade de trocar com pessoas que passam por questões parecidas nos fortalece, e que gerar um senso de comunidade dá mais sentido para as coisas que fazemos. Penso aqui em comunidade como fala bell hooks, como um grupo de pessoas que, além de terem um objetivo em comum, sentem que têm voz e que são ouvidas. Você já sentiu ou conseguiu promover esse senso de comunidade em sala de aula ou com os colegas? Senti isso como aluna em algumas aulas durante a graduação, mas até hoje ainda não consegui promover esse senso com minhas turmas.

Levando as coisas para o espaço de imaginação, como você acredita que seria o melhor espaço, tanto físico quanto organizacional ou em qualquer outro aspecto que faça sentido para você, para dar aulas de artes visuais?

Afetuosamente,

Tauana

Brasília, 18 de junho de 2020.

Oi,

Entendo bem. Também me preocupo com essa questão da aposentadoria e da saúde mental. Se aposentar como sua amiga parece realmente um sonho! Mas eu vou te confessar que, já tendo eu mesma dado uma pirada com apenas 7 para 8 anos de docência (o que já é mais que a moça acabada do meme! hehe), esse me parece um sonho difícil de se concretizar. Vejo também colegas que estão há mais tempo na profissão com essa postura de que você falou, só torcendo, torcendo para que a aposentadoria chegue logo, e também me entristece. Não à toa estou fazendo essa pesquisa, afinal, é o oposto de sua ~~professora~~ amiga professora de física, não é? Que experiência linda a que você descreveu! Inclusive, aproveitando, queria te pedir para lembrar de experiências significativas e prazerosas que você já teve na docência. Você poderia compartilhar comigo algumas delas?

Me parece, como você disse, que criar um senso de comunidade exige tempo e esforço. Realmente temos muito pouco tempo com cada turma e isso dificulta muitas coisas... e sobre sua vaga, não se preocupe, tenho a intenção de entrar para o doutorado e pedir ajustamento da Sedit para isso! hehe. Além disso você pode ir parar em outra escola incrível!

Quanto à resposta do espaço ideal, concordo plenamente. Também acho a sala de aula um espaço bem limitado, e adoro, sempre que possível, explorar outros espaços da escola com os/as alunos/as. A gente vai fazendo um pouco disso né, tentando levar eles/as para exposições, usar um pátio, um gramado, etc., mas seria realmente diferente se essa multiplicidade de espaços fosse uma premissa do ensino de artes! Quando estávamos tendo aulas presenciais, antes da quarentena, eu estava empenhada em transformar o espaço da sala de aula. Colei algumas coisas nas paredes - esquemas de cor, reproduções de obras, memes -; fiz um mural

para compartilharem desenhos, pinturas ou qualquer outra produção que queiram mostrar, separei revistas de temas relacionados e alguns livros para que pudessem pegar quando quisessem... É tinha pedido aquele tapete de E.V.A., como um tatame, para colocar no centro da sala. A ideia era fazer um "U" com as carteiras e deixar o tapete no meio com almofadas, para que pudessem escolher onde sentar. Essas ideias e esse processo de transformação da sala estava me motivando muito. Infelizmente com a pandemia esse processo foi interrompido, mas espero poder continuar quando as coisas se normalizarem.

Vejo essa questão de uma inadequação em relação ao espaço da sala de aula tradicional como algo bem específico do ensino de artes. Você identifica outros obstáculos específicos para docentes de artes?

Beijo grande!

Tauana

Brasília, 05 de julho de 2020

Oi

Agradeço muito por suas contribuições! Adorei ^{ouvir} o relato de ^(ler) sua experiência com a fotografia. Também é uma linguagem que adoro, e vivi experiências parecidas. Não pedi autorização da direção nenhuma das vezes que trabalhei dessa forma, mas já propus essa atividade para algumas turmas: só falar da linguagem da fotografia pedi que os estudantes fotografassem com o celular o espaço da escola tirando fotos muito diferentes de uma mesma coisa. Assim eles precisavam encontrar ângulos inusitados e pensar a imagem de uma forma que não era convencional para eles e elas. Fiz essa atividade em três ocasiões, em três escolas diferentes. Cada vez ampliei a quantidade de desafios. O primeiro sempre era este, de fazer fotos muito diferentes da mesma coisa. Mas também pedi que fotografassem algo que nunca viram antes no espaço da escola. É muito interessante como comemoram dizendo que não vão encontrar algo novo porque já estão cansados/as de ver esse espaço. Mas sempre tem algo novo, e muitas vezes as fotografias ficam incríveis. Também ~~pedi~~ comecei a pedir que tornassem algo desinteressante interessante, e que fizessem uma fotografia de forma que nunca tinham pensado antes. É só andando pela escola, orientando, procurando, incentivando eles/as. Adorei as fotos, adorei o processo todas as vezes, e me pareceu que as estudantes também curtiram.

Essa questão do espaço é realmente importante. Só o fato de estarmos produzindo fora da sala de aula já traz

Outra energia para a experiência. Como comentei em outra carta, acho que o próprio espaço da sala de aula poderia ser mais versátil, mas vamos fazendo o que é possível com o que temos, não é mesmo?

Mais uma vez agradeço pela sua participação na pesquisa. Foi um prazer e uma alegria receber as suas cartas e conhecer um pouco mais da sua história e das suas perspectivas. Que consigamos cada vez mais ~~uma criação~~ criar uma situação de ensino em acordo com o que a gente acredita!

Um grande abraço!

Tavara

Carta enviada para Pâmela escrita à mão, as demais foram digitadas.

Brasília, 12 de junho de 2020

[redacted], querida,

Fico muito grata por você compartilhar um pouco da sua história comigo. Nesses tempos tão estranhos receber essas cartas tem sido uma alegria! Comigo as coisas vão como se poderia esperar em uma pandemia, finalizando mestrado e trabalhando na secretaria de educação... Então uma tranquilidade só! Rs

E com você, como vão as coisas?

Sobre sua carta, queria começar dizendo que sei que as questões que estou propondo não são simples e que podem remexer algumas memórias difíceis. Então, por favor, se ficar muito difícil não hesite em parar de contribuir com a pesquisa. A sua saúde e bem-estar estão acima de qualquer trabalho acadêmico, obviamente.

Como você bem disse, o curso de artes plásticas ou visuais é bem elitista mesmo. Sinto muito, inclusive, por você ter passado por situações tão difíceis na sua graduação. Espero que a situação dos cursos esteja mudando, mas considerando que a área vem de uma história eurocêntrica, colonial, elitista, racista e machista (onde a gente foi amarrar nosso burro, não é mesmo? hehe), imagino propostas pedagógicas ou filosóficas que buscam romper com essa história me parecem bem interessantes. Tipo a Educação em cultura visual e a Educação em visuais ao invés de Educação

em Artes Visuais, ou a ideia de "produção sensível" no lugar de "Arte". Esse último é um termo do Stiegler. Conhece ele? Curti bastante ~~as~~ as coisas que já li dele.

Fiquei muito feliz que você tenha encontrado um professor que seja uma referência positiva e que tenha te inspirado a se encontrar nessa profissão. Pelo que pude conhecer de você e do seu trabalho, tenho certeza que você faz uma grande diferença para seus alunos e alunas! Também adorei saber que você reencontrou o prazer em sua produção artística, que, pelo que você descreveu, tinha um espaço tão importante na sua infância!

Essa dimensão do encontro, que você destaca em relação ao seu orientador e aos/as alunos/as, me parece extremamente importante para se manter saudável na profissão. Acho que a partilha é uma estratégia de sobrevivência mesmo! E acho que a escola é um espaço que exige algumas dessas, tanto de alunos quanto de professores/as. Você consegue pensar em mais alguma(s) estratégia(s) que utilize para se manter bem, motivada e sentindo prazer em seu trabalho, apesar das dificuldades?

Acho que você sabe, mas recentemente precisei me afastar da sala de aula por um tempo para cuidar de minha saúde mental e acho, inclusive, que esse sofrimento seja um

quase fui atrás de um corretivo ou algo assim, mas daí lembrei que gente eu tenho uma relação não tão bem resolvida com os erros e estou tentando melhorar isso.

dos motivos para estar fazendo essa pesquisa. Assim como na sua monografia, acho que partimos de nossas experiências para pesquisar, né? E você? Já precisou se afastar da sala de aula para cuidar da saúde?

Um grande abraço!

Tauana

Cartas enviadas para Marina.

Brasília, 14 de junho de 2020.

querida,

Agradeço muito por você ter compartilhado um pouco de sua história comigo. Sei que não estou propondo perguntas fáceis e que elas podem remeter à memórias difíceis, então, antes de qualquer coisa, quero lhe pedir que se ficar muito difícil não hesite em parar de participar da pesquisa (só me avise, por favor! hehe). Sua saúde e bem-estar são mais importantes do que qualquer trabalho acadêmico. E não se preocupe com o fato de sua história não ser uma narrativa romantizada sobre nossa profissão. Estou justamente buscando trocar essas cartas com colegas de profissão para abordar vivências e questões reais.

Uma das questões que se sobressaem no seu relato são os obstáculos impostos pela sociedade nas relações de raça e classe. Eu lamento que você tenha precisado passar por tantos obstáculos para chegar aonde está, mas fico feliz que você os tenha superado e que, apesar de tudo, você agora se identifique com seu trabalho e sinta prazer com ele. Acho que sua experiência fala também sobre como somos atravessadas por questões muito variadas que somam à nossa experiência com a docência, não é? A professora que somos não está separada da pessoa que somos. Sei que é uma coisa óbvia de ~~dizer~~ se dizer, mas às vezes, ao tentar pontuar a identidade que temos em comum, a de professora de artes no caso, me parece que existe o risco de perder de vista o aspecto da diferença, da singularidade. E acho que este, o encontro entre diferenças, é parte essencial de nosso trabalho.

Outro ponto que me chamou atenção foi o encontro com o grupo Afroatitude, que parece ter sido bem importante em seu percurso no sentido de promover empoderamento e trocas. O encontro entre pessoas que vivem realidades próximas tem me parecido essencial para manter a saúde e se fortalecer (inclusive essa troca de cartas com outros/as profs. tem funcionado um pouco assim para mim!). A propósito, você se mantém em contato com algum grupo com o qual possa trocar vivências? Algum desses grupos é de professoras/as e/ou artistas? Vejo essa questão do encontro e das trocas como uma estratégia para superar as adversidades de nossa profissão e nos manter motivados/as, bem, e sentindo prazer com o trabalho. Você identifica outras estratégias que seriam para você neste sentido?

A respeito da motivação, o seu relato me levou a entender que a possibilidade de afetar positivamente seus alunos e alunas, assim como a relação com as artes visuais, são motivadores importantes para que você se mantenha na profissão. Você identifica outros? Desculpa fazer tantas perguntas de uma vez, mas com os prazos apertando preciso tentar acelerar o processo aonde for possível. Sabe como é, né? hehe

um grande abraço!

Tavona




Brasília, 18 de Junho de 2020

Oi,


Tem sido realmente uma alegria receber cada carta que chega! Que legal que você ainda tem contato com seus amigos do afro-gente e da faculdade! Acabei perdendo contato com muita gente, infelizmente. E minhas amigas mais próximas que também são formadas em Artes Visuais e tem licenciatura preferem não atuar em escolas. Então sinto uma certa falta dessa troca. Talvez por isso também eu esteja tão feliz em trocar essas cartas!

É realmente acabei me concentrando mais nas perguntas do que em compartilhar um pouco da minha trajetória. Gosto da ideia de conversarmos depois, mas acho que já posso adiantar algumas coisas. Eu tive, relutantemente, momentos muito difíceis na docência, que acabaram em um processo de adoecimento. Precisei ficar um tempo afastada e sigo me tratando. Não tem sido fácil, mas já está muito melhor. Acho que as dificuldades que nós enfrentamos no ambiente da escola são tantas e tão intensas que esse processo de te motivar parece realmente um esforço. Mas, como você, saber que posso afetar positivamente meus alunos e alunas é um grande motivador, talvez o principal. Tem também uma coisa que faço desde que comecei a dar aulas, uns 7 anos atrás, que é colecionar alguns momentos especiais. Faço como se fosse uma caixinha de memórias na minha cabeça, com momentos que eu possa lembrar quando as coisas ficam difíceis. Tem, por exemplo, um abraço de despedida de um aluno que falou alguma coisa durante o abraço que não entendi, mas que parecia realmente grato; tem alguns olhinhos brilhando durante a aula; tem umas perguntas e umas respostas incríveis que já ouvi de alunas e alunos; e por aí vai. Tem uma outra coisa também que é a sensação de dar aula para uma turma empolgada, que eu adoro! Adoro a sala de aula quando consigo fazer o meu trabalho. O problema é que dependendo do contexto eu quase não consigo... Agora felizmente estou com uma faixa etária de que gosto e em uma escola com uma equipe bacana.

Acho que este processo de sofrimento no trabalho foi o que me levou à pesquisa que estou fazendo. Me parece que era para ser mais fácil, não menos trabalhoso, mas mais leve, sabe? Acho que podia ser muito diferente... Inclusive, aproveito para fazer a próxima pergunta: Como seria o ambiente ideal na sua perspectiva, tanto físico quanto organizacional ou em qualquer outro aspecto que te pareça importante, para o ensino de artes visuais? A ideia aqui é imaginar mesmo, então sinta-se livre para pensar coisas que pareçam impossíveis ou improváveis também.

Foi interessante você ter comentado que tentava separar você como pessoa de você como professora. Embora seja uma tarefa meio impossível, lendo suas palavras  percebi que também faço isso. Também sempre procurei dar certa distância dos/as alunos/as em uma tentativa de imparcialidade. Como se de alguma forma as emoções atrapalhassem, mas percebo agora que isso não passa de uma ficção. As emoções estão sempre lá, tanto as minhas como as de meus/minhas  alunos/as. É para além das emoções, tem um aspecto que me atravessa que é o fato de ser lésbica em uma sociedade LGTBfóbica. Por isso, principalmente quando trabalhava na rede particular, sentia que  precisava esconder esse aspecto da minha identidade para ser respeitada e para não correr o risco de ser demitida. O que é uma tentativa, eu acho, de fazer essa separação de quem sou como pessoa e como professora. No fim das contas somos uns bichinhos complicados, né? É ainda por cima trabalhando com um bando de outros bichinhos complicados! hehehe

Outra coisa que queria perguntar é sobre o senso de comunidade. Gosto muito da definição de bell hooks de comunidade como sendo um grupo de pessoas que, além de ter um objetivo em comum, cria um espaço em que todas/os sentem que têm voz e que são ouvidas/os. Já senti em algumas aulas na graduação e também no mestrado esse senso de comunidade. todas as vezes isso ocorreu em turmas onde havia espaço para partilha de experiências, sensações, emoções pessoais, além das discussões de textos. Não acho que seja uma coincidência... Mas a pergunta que queria fazer é: você já sentiu ou conseguiu promover esse senso de comunidade em sala de aula ou com colegas?

 é um jeito bem discreto de cobrir os erros, né? hehe porém achei mais bonito



Sobre seu projeto futuro, fiquei muito curiosa! Tenho certeza que vai ser bem interessante e vou adorar saber mais sobre ele mais para frente! Penso algumas coisas sobre o que fazer em relação à dorlência, mas neste momento, mais concretamente, tenho me ocupado com o mestrado e a retomada das aulas (remotamente) na Secretaria de Educação. Assim que esse momento passar acho que volto a mirabolar um pouco mais!

Um abraço afetivos!

Tauana



Brasília, 7 de julho de 2020.

Querida _____,

Achei suas contribuições riquíssimas, e agradeço por todas elas. Realmente compartilhamos várias perspectivas e curiosamente não temos o hábito de conversar sobre essas questões mais a fundo. Esse processo da pesquisa tem me revelado o quanto eu sentia falta disso mesmo sem saber. São tantas adversidades que enfrentamos que às vezes sonhar com o ambiente ideal para ensinar Artes parece loucura. Mas se tem alguma área que privilegia a imaginação é a nossa, não é mesmo? Na verdade, acho que sou tão romântica quanto você para pensar sobre educação! rs. Mas sem sonhar como podemos transformar a realidade?

Adorei a sua escola dos sonhos! Adicionaria uma área verde, liberdade para circular por diferentes espaços, maior flexibilidade de horários e menor número de alunos/as por turma (o que aparecia em outras partes da sua carta). Mas com certeza manteria todo o resto. Eu quero mesmo que a gente consiga construir uma escola assim em algum momento de nossas vidas!

Tem ainda uma última coisa que eu queria te perguntar: você se lembra de experiências em que sentiu um grande prazer em sua profissão e/ou sentiu que sua atuação fazia sentido? Poderia compartilhar comigo uma ou mais

dessas experiências?

por fim, queria te dizer que também vivo esse processo de ansiedade em relação ao possível retorno presencial. torço para que voltem atrás nessa decisão, como já ocorreu com outras. É também o desejo força e saúde física e mental!

um abraço carinhoso,

Tauana

Carta enviada para Laura.

Brasília, 05 de julho de 2020

O:

tudo bem? Realmente nem me lembro qual foi a última vez que escrevi uma carta antes dessa pesquisa! Mas tem sido interessante esse processo, principalmente agora com o isolamento social. Inclusive, compartilho das mesmas preocupações em relação ao acesso das/as estudantes ao ensino remoto, e à forma como as coisas vão acontecer na educação durante esse ano. Mas é isso, seguimos com esperança.

Também sinto que o ensino de artes não se encaixa bem no espaço da escola. Inclusive aproveito para te perguntar: como seria o espaço ideal, tanto físico quanto organizacional ou em outro aspecto que lhe pareça importante, para o ensino de artes visuais?

É bonito ver como você fala de forma apaixonada sobre o ensino de artes! Então talvez essa pergunta nem faça muito sentido, mas de toda forma gostaria de saber se você identifica outros motivadores para permanecer no trabalho além desse encantamento pela área. E, pensando nas dificuldades e desafios de nossa profissão, você identifica estratégias que utiliza para superá-las?

também espero que esteja tudo bem contigo!

Um abraço,

Tauana